

ALEXANTRE XAMER LIMA ANGÉLICA DE OLIVEIRA CASTILHO PEREIRA CASSIANA LIMA CARDOSO (of 65)

Dialogarts

# LITERATURA INFANTILITUVENIL E ESCOLA: RELAÇÕES ENTRE LETURA LITERÁRIA E ENSINO

ALEXANDRE XAVIER LIMA ANGÉLICA DE OLIVEIRA CASTILHO PEREIRA CASSIANA LIMA CARDOSO (ORGS)



#### UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

#### Reitor

Mario Sergio Alves Carneiro

#### DIALOGARTS

#### Coordenadores

Flavio García Darcilia Simões

#### **CONSELHO EDITORIAL**

#### Estudos de Língua

Darcilia Simões (Presidente)

Claudia Moura da Rocha (UERJ)

Denise Salim Santos (UERJ)

Maria Aparecida Cardoso Santos (UERJ)

Renato Venâncio Henrique de Souza (UERJ)

Claudio Manoel de Carvalho Correia (UFS)

Eleone Ferraz de Assis (UEG)

Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)

Kleber Aparecido da Silva (UNB)

Lucia Santaella (PUCSP)

Maria Carlota Rosa (UFRJ)

Maria do Socorro Aragão (UFPB; UFCE)

Maria Jussara Abraçado (UFF)

Maria Luísa Ortiz Alvarez (UNB)

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

Paolo Torresan (UFF)

Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)

Simone Rezende (EBAC, SP)

Vânia Casseb Galvão (UFG)

Dora Riestra (Universidade do Rio Negro, AR)

Paulo Osório (UBI, PT)

Maria João Marcalo (UÉvora, PT)

Massimo Leone (UNITO, IT; Universidade de Xangai, CH)

#### Estudos de Literatura

Flavio García (Presidente)

Júlio França (UERJ)

Norma Sueli Rosa Lima (UERJ)

Regina Michelli (UERJ)

Tania Camara (UERJ)

Ana Crélia Dias (UFRJ)

André Cardoso (UFF)

Claudio Zanini (UFRGS)

Daniel Serravalle de Sá (UFSC)

Diógenes Buenos Aires (UESPI)

Enéias Tavares (UFSM)

Jane Fraga Tutikian (UFRGS)

José Nicolau Gregorin Filho (USP)

Marisa Martins Gama-Khalil (UFU)

Rita de Cássia Silva Dionísio Santos (UNIMONTES)

Teresa López Pellisa (UAH, ES)

Ana Mafalda Leite (ULisboa, PT)

Ana Margarida Ramos (UA, PT)

Dale Knickerbocker (ECU, EUA)

David Roas (UAB, ES)

Inocência Mata (ULisboa, PT)

Maria João Simões (UC, PT)

Xavier Aldana Reyes (MMU, EN)



Rua São Francisco Xavier, 524, sala 11007 - Bloco D, Maracanã Rio de Janeiro – RJ - CEP 20550-900 http://www.dialogarts.uerj.br/



#### Revisão

NuTraT – Supervisão de Tatiane Ludegards dos Santos Magalhães Eliza Oliveira Damous Diniz Nicole Cavalcante Duque Gredilha Coelho Tainara Carvalho dos Ramos

### Produção

UDT LABSEM – Unidade de Desenvolvimento Tecnológico Laboratório Multidisciplinar de Semiótica











#### CATALOGAÇÃO NA FONTE

Literatura Infantil/Juvenil e Escola: Relações entre leitura literária e ensino

L732 Organização: Alexandre Xavier Lima

P436 Angélica de Oliveira Castilho Pereira

C268 Cassiana Lima Cardoso

Edição: Flavio García Capa: Raphael Fernandes

Diagramação: Tatiane Ludegards dos Santos Magalhães

Rio de Janeiro: Dialogarts

2022, 1<sup>a</sup> ed.

800 – Literatura

ISBN 978-65-5683-045-2

Ensino. Literatura. Leitura. Infantojuvenil. Letramento.

#### 05 Prefácio

- 10 O letramento literário a partir do trabalho com gêneros jornalísticos Alexandre Xavier Lima
- **36** O valor da gamificação no processo de letramento literário e transdisciplinaridade no ensino fundamental II *Catia Valério Ferreira Barbosa*
- **56** Vamos literaturar?: uma viagem virtual imaginária de escuta, leitura e criação literária *Márcia Evelim de Carvalho*
- **85** A salvação pela escrita: algumas reflexões sobre a importância da literatura na constituição do sujeito e do cidadão crítico

  Erica Schlude Wels
- **103** Práticas de leitura e a formação de leitores literários *Renan Marques Isse*
- 127 Histórias, memórias e infâncias: a literatura como potência no cotidiano escolar

  Márcia Cristina Alves dos Santos; Luís Paulo Cruz Borges
- **141** D. Quixote das crianças: obra literária e ensino de leitura Karine da Silva Costa André; Angélica de Oliveira Castilho Pereira
- **162** A biblioteca (in)útil: os clássicos universais no ensino fundamental *Ágata Cristina Kaiser*
- **181** A literatura infantil e o livro *O beijo da palavrinha*: análise sob a perspectiva bakhtiniana *Micaela Sílvia Simão Fondo Covane*
- **204** Contos de fadas para jovens: relato de uma experiência com estudantes do ensino médio

  Cassiana Lima Cardoso

# **PREFÁCIO**

A experiência literária transcende a sala de aula, pois as leituras vão muito além daquelas oferecidas sistematicamente nas atividades escolares. O leitor, ao longo da vida, vai tecendo sua rede de leitura pessoal, baseada em seus interesses e suas necessidades, ligando temas, autores e gêneros. Por isso mesmo, a escola possui um papel importante. É geralmente nesse ambiente que o sujeito se apropria da escrita e da leitura, condições fundamentais para o desenvolvimento do letramento. Espera-se que o aluno se aproprie dessas habilidades e as reaplique na sociedade. A sala de aula, nesse sentido, é o lugar do diálogo, da troca e da descoberta do discurso literário. Por esse caminho, professores e pesquisadores se reuniram no Simpósio Literatura infantil/juvenil e escola: relações entre leitura literária e ensino do II Encontro Nacional e I Congresso Internacional de Literatura Infantil/Juvenil: questões e temáticas de ontem e de hoje, evento realizado em 2021. Algumas dessas reflexões são agora compartilhadas neste e-book com objetivo de inspirar outros profissionais ao trabalho com o texto literário em sala de aula. Os capítulos foram organizados em duas partes. Na primeira, do capítulo 1 ao 6, são apresentados trabalhos focados em estratégias de letramento literário no ensino. Na segunda, do capítulo 7 ao 10, encontram-se experiências e reflexões a partir de uma ou mais obras literárias.

No primeiro capítulo, "O letramento literário a partir do trabalho com gêneros jornalísticos", Alexandre Xavier Lima apresenta algumas estratégias com jornal em ambiente escolar.

Nessas atividades, os gêneros jornalísticos são o ponto de partida para o letramento literário à medida que se socializam as experiências com o texto literário, no compartilhamento de textos e temáticas apreciados pelo público infantil/juvenil, na reflexão sobre as leituras, na cobertura e divulgação de eventos literários, na releitura de obras consagradas, na convivência com o discurso diferenciado e na produção de textos literários como proposta de diálogo intertextual, tendo em vista a formação de um leitor crítico.

No segundo capítulo, Catia Valério Ferreira Barbosa, sob o título "O Valor da Gamificação no Processo de Letramento Literário e *Transdisciplinaridade* no Ensino Fundamental II", reflete sobre a gamificação no ensino remoto, isto é, no uso de jogos em práticas de sala de aula virtuais para a formação do leitor literário. As ferramentas digitais são apontadas como instrumento auxiliar nesse processo, uma vez que trazem uma linguagem amistosa e interativa com o público-alvo. Vê-se nessas ferramentas a possibilidade de desenvolvimento de atividades transdisciplinares, reconhecendo que o discurso literário e a linguagem gamificada promovem a unidade de conhecimento a partir do diálogo entre várias áreas do saber a fim de se alcançar a compreensão da realidade.

No terceiro capítulo, "Vamos literaturar? uma viagem virtual imaginária de escuta, leitura e criação literária", Márcia Evelim de Carvalho lança mão de metodologia inventiva como possibilidade de se construir práticas literárias inovadoras na formação do leitor. Com intenção de dar feição literária à vida, a autora propõe a criação de uma viagem imaginária em que os

participantes registram suas experiências pessoais com os textos e com a palavra. A literatura torna-se nessa proposta lugar de alívio para as adversidades da vida, de transgressão e deleite.

No quarto capítulo, "A Salvação pela Escrita: algumas reflexões sobre a importância da literatura na constituição do sujeito e do cidadão crítico", Erica Schlude Wels reflete sobre a importância da literatura na formação do sujeito como possibilidade de democratização da leitura e da escrita. Nessa reflexão, destaca-se o viés dialógico e interativo da prática de leitura desenvolvida em sala de aula. O aluno é apresentado como um dos sujeitos, capaz de reelaborar sentidos e de exercer a sua cidadania.

No quinto capítulo, sob o título "A Importância das Práticas de Leitura para a Formação de Leitores Literários", Renan Marques Isse discorre a abordagem de obras literárias como forma de apresentação de visões de mundo ao aluno. Assim, discute sobre letramento literário, apontando subsídios para a construção de estratégias de leitura em sala de aula.

No sexto capítulo, "Histórias, Memórias e Infâncias: a literatura como potência no cotidiano escolar", Luís Paulo Cruz Borges e Márcia Cristina Alves dos Santos concebem a literatura como encantamento capaz de ampliar o universo cultural, político e crítico dos leitores. Dessa forma, procuram identificar as contribuições da leitura literária no cotidiano escolar. Cabe à escola realizar ofertas literárias, como, por exemplo, rodas literárias e reescrita de histórias, que representem a pluralidade de temas e a diversidade de gêneros, tornando os discentes protagonistas do processo de letramento.

No sétimo capítulo, "D. Quixote das crianças: obra literária e ensino de leitura", Angélica de Oliveira Castilho Pereira e Karine da Silva Costa André recuperam a visão de Monteiro Lobato sobre a Literatura Infantil a partir da obra D. Quixote das crianças. Em um contexto de escassez de obras de qualidade para o público infantil, Lobato utiliza a personagem Dona Benta como modelo de letramento pelo fato de assumir na narrativa o papel de facilitadora e agregadora de conhecimentos. Vêse nesse papel de mediadora a possibilidade de se recuperar estratégias de letramento que permitam a apropriação dos sentidos das palavras para a construção de visões interpretativas sobre a obra.

No oitavo capítulo, "A Biblioteca (In)Útil: os clássicos universais no Ensino Fundamental", Ágata Cristina Kaiser explora o potencial de obras clássicas da literatura. Da discussão sobre o cânon fundamental para a formação do leitor, a autora busca um caminho para o trabalho com o texto literário que propicie a fruição. Nessa perspectiva, o jovem leitor é incentivado a levar para seu cotidiano a prática de leitura.

No nono capítulo, sob o título "A Literatura Infantil e o Livro O beijo da palavrinha: análise sob a perspectiva bakhtiniana", Micaela Sílvia Simão Fondo Covane aponta a escassez de formação em literatura infantil/juvenil em Moçambique para o professor do ensino primário. A pesquisadora busca colaborar para a formação docente, oferecendo uma análise da obra O Beijo da Palavrinha, de Mia Couto. Pretende com isso fornecer elementos básicos de análise para o estudo de obras literárias voltadas ao público infantil.

No décimo capítulo, "Contos de Fadas para Jovens: relato de uma experiência com estudantes do Ensino Médio", Cassiana Lima Cardoso Vieira evoca o trabalho com variados textos literários. Dentre os textos, transita entre o poema Retrato, de Cecília Meireles, e o conto *Branca de Neve*, dos irmãos Grimm. Na relação da personagem do conto e do eu-lírico do poema com o espelho, a autora propõe uma releitura que permita aos alunos de Ensino Médio identificarem temas que façam parte do seu cotidiano, que permitam a percepção sobre gêneros literários e que formulem o próprio conceito de Literatura.

Cabe dizer que esses capítulos expressam a diversidade de caminhos que podem ser tomados no trabalho com a obra literária em sala de aula, bem como as consequências de cada escolha. Não há pretensão em apontar o que é certo ou errado, mas de compartilhar algumas práticas que podem alimentar e dialogar com o trabalho dos profissionais envolvidos no processo de letramento literário.

Angélica de Oliveira Castilho Pereira Alexandre Xavier Lima Cassiana Lima Cardoso Vieira

# O LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DO TRABALHO COM GÊNEROS JORNALÍSTICOS

Alexandre Xavier Lima<sup>1</sup>

# Introdução

Trabalhar com gêneros literários e gêneros jornalísticos significa, por um lado, reconhecer suas funcionalidades e suas organizações, como também as diversas nuances entre os dois polos, o que faz supor que não são atividades humanas que se opõem, mas que se completam, ou ainda, favorecem a interação humana. Podem inclusive fazer uso do mesmo veículo, o jornal, para alcançar o seu leitor.

Não por acaso, adota-se aqui a concepção de linguagem como "um lugar de interação humana" (GERALDI, 2012, p. 39), o que faz da língua muito mais do que um instrumento de transmissão de informações. A consequência para a reflexão dos gêneros jornalísticos em ambiente escolar é o reconhecimento de que não são apenas informativos, no sentido estrito, de apresentar dados sobre um fato ou um tema de forma referencial. Apesar de ser uma das funções do gênero notícia, por exemplo, esses textos são espaços ocupados por sujeitos que apresentam suas intencionalidades e atualizam na enunciação a sua atuação no mundo, trazendo para o discurso valores, ideias e perspectivas pessoais. Assim, "cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2016,

<sup>1</sup> Professor Dr. Adjunto da UERJ. E-mail: <a href="mailto:alexandrexl@gmail.com">alexandrexl@gmail.com</a>. Lattes: <a href="http://lattes.cnpq.">http://lattes.cnpq.</a> br/0974650011740301. ORCID iD: <a href="https://orcid.org/0000-0003-3159-270X">https://orcid.org/0000-0003-3159-270X</a>.

p. 12). Vale ressaltar que o texto se estabiliza em "formas de ação social" (MARCUSCHI, 2010, p. 19). Conceber o gênero como ações no mundo implica reconhecer que a prática de leitura e de escrita é muito mais do que codificação e decodificação de informação. Por isso, a abordagem na escola de gêneros textuais deve considerar o trabalho de letramento, entendido aqui como "o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 1996, p. 18).

Nessa perspectiva, um indivíduo letrado é aquele que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. Para além da habilidade de ler e escrever, deve ser "capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem" (DIONISIO, 2008, p. 119). Portanto, o trabalho com textos jornalísticos não é um processo mecânico de escrita e não pode se ater simplesmente a atividades repetitivas de escrita. "Ele deve valorizar as situações reais de comunicação e as diversas formas de participação em tais eventos e saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente" (SOARES, 1996, p. 20). Deve ainda promover o encontro do aluno com o texto literário, reconhecendo nesse domínio uma linguagem diferenciada que convida o leitor a participar de um diálogo intertextual articulado à investida estética, típica das obras literárias.

Sabe-se que o letramento, de forma geral, não é uma atividade exclusiva da escola. Por esse caminho, Marcuschi

afirma que "Letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários" (MARCUSCHI, 2007, p. 21). Isso se aplica ao letramento literário. Contudo, "deve-se reconhecer a contribuição da escolarização da literatura, processo que conduz eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar" (SOARES, 2006, p. 47).

Assim, a escola exerce um papel fundamental nesse processo de letramento. "É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos" (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74), sendo um espaço de sistematização de recursos comunicativos em todos os espaços de interação. Nessa perspectiva de letramento, o trabalho com o jornal deve compreender muito bem os movimentos para a sala de aula e para fora da sala de aula, com os gêneros jornalísticos.

Por isso, pretende-se com este trabalho apontar caminhos para a inserção do aluno em práticas de leitura e de escrita, considerando a relevância dos gêneros jornalísticos. A intenção é viabilizar o acesso do aluno, a partir do jornal, a gêneros de outros campos, em caráter transdisciplinar, reconhecendo, principalmente, a relevância do campo artístico-literário, uma vez que a escola tem papel crucial na formação cultural do aluno. Este texto inicia-se reconhecendo as diversas contribuições sobre a relação entre jornal e ensino; a seguir, as reflexões sobre o uso de gêneros na sociedade e na escola; e, por fim, a construção de estratégias de letramento literário, a partir de experimentos com o jornal escolar.

## Jornal e ensino

Utilizar os jornais como ferramenta na promoção de letramento com certeza não é uma prática recente. É muito provável que seja tão antiga quanto a presença de periódicos. Se se considerar que os primeiros autores que manifestaram uma literatura preocupada com a identidade brasileira reconheceram nas páginas do jornal a principal estratégia de circulação de seus textos (LIMA, 2017), não é absurdo que docentes de outros tempos tenham usado o jornal em sala de aula. Vale dizer que os jornais oitocentistas, por exemplo, traziam crônicas, contos, poesias e novelas, sob o rótulo folhetim, produção literária que ajudou a fomentar a literatura brasileira, oferecendo um panorama aos estudantes de textos modelares para a época.

Os estudos envolvendo a relação entre ensino e jornal têm apontado a pertinência do trabalho com gêneros jornalístico para o processo de letramento. Faria (1996, p. 7) se destaca no cenário brasileiro, ao demonstrar que a atividade com os jornais era uma forma de superar a mentalidade acerca da supremacia dos textos clássicos da literatura no ensino. Vale mencionar que tanto os textos literários quanto os textos jornalísticos pertencem ao grupo de gêneros que Bakhtin chamou de "secundários", isto é, "aparecem em circunstâncias de comunicação cultural, mais complexa" (BAKHTIN, 2016, p. 15). No entanto, em comparação com os textos literários, as práticas dos jornais se aproximariam muito mais dos gêneros primários - próprios da comunicação verbal espontânea. Nessa perspectiva, Herr (2001, p. 8) considera, para a realidade francesa, o jornal como uma estratégia pedagógica mais próxima das experiências do aluno para a reflexão da sociedade.

Faria (1998, p. 11-12) afirma que o jornal é formador do cidadão no desenvolvimento do senso crítico, uma vez que aperfeiçoa a habilidade de reconhecer pontos de vista, distinguir fatos e opiniões etc. É ainda referencial de norma culta escrita (norma realmente praticada por redatores escolarizados em situações reais de comunicação) e um registro da história de uma sociedade, atualizada constantemente. Por isso, a autora defende que o jornal é uma "ponte entre os conteúdos teóricos dos programas escolares e a realidade" (FARIA, 1998, p. 12).

Os trabalhos mais recentes reforçam o compromisso com a formação do cidadão crítico, como se observa em Adair Bonini (2008), quando aponta a relevância desse tipo de estudo para a "formação do cidadão crítico e habilidoso no manejo de tais manifestações, já que toda a sociedade é afetada por elas" (BONINI, 2008, p. 47). No entanto, tais trabalhos têm tirado o foco do veículo de comunicação predominantemente impresso, sobretudo, das dinâmicas de construção do jornal, procurando se concentrar nos diversos gêneros jornalísticos disponíveis para a interação social e a pluralidade de espaços midiáticos que ocupam.

Por essa seara, há o trabalho de Francisco Alves Filho. Nesse estudo, o autor aponta os agentes (jornalistas, colaboradores e leitores) e suas funções no processo de construção de sentido nos gêneros jornalísticos. Ele destaca a notícia e a carta do leitor como gêneros que podem ser explorados em sala. O trabalho com a notícia, além da oportunidade de se apropriar da informação, pode estabelecer relação direta com outros gêneros, seja para a sua criação, seja como expressão de sua recepção, como relatos

pessoais, entrevistas, charges, editoriais, artigos de opinião, fotografias, propagandas, comentários e cartas de leitor (ALVES FILHO, 2011, p. 96-97). Para ilustrar a atividade de expressão de opinião, o autor apresenta a carta do leitor, reconhecendo nesse gênero o papel do leitor no processo de construção de opinião. Ao trabalhar com os gêneros notícia e carta de leitor, procura refletir sobre o processo de composição, os propósitos comunicativos, a estrutura composicional, além de oferecer propostas de produção textual.

Santos, Riche e Teixeira (2013) chamam a atenção para práticas de leitura e de produção textual que considerem as modalidades oral e escrita da língua. As autoras oferecem propostas de produção textual que vão intencionalmente da notícia ao conto popular, permitindo que se trabalhe em sala as intencionalidades e as características desses gêneros.

Há também trabalhos voltados para a reflexão sobre o impacto das mídias virtuais nos gêneros jornalísticos. Os artigos organizados por Pollyana Ferrari (2007) exemplificam essa tendência, ao trazer estudos voltados para os gêneros jornalísticos que descrevem as ferramentas virtuais disponíveis ao jornalismo, com destaque à noção de informação em tempo real, a fluidez do hipertexto, a multimodalidade e a nãolinearidade das narrativas. As múltiplas plataformas digitais são responsáveis por aproximar o leitor por afinidade e colocálo como potencial sujeito no processo de seleção de itinerário de leituras pelos hiperlinks e, ao mesmo tempo, promotor da circulação informação com o uso de compartilhamentos. Com a apropriação dessas habilidades, o cidadão em formação pode participar mais efetivamente das diversas práticas sociais.

# Gêneros jornalísticos versus gêneros escolares

Quando se trabalha em sala de aula ou em atividade extensionista com o jornal, é comum se questionar sobre quais gêneros devem ser abordados. Em outras palavras, quais gêneros podem ocupar o espaço do jornal. Apesar de a pergunta surgir de um questionamento pedagógico, a resposta deve ter também caráter socio-histórico, pois a escolha recorrerá às práticas e às necessidades comunicativas da sociedade, atreladas a esse veículo. Para ilustrar essa observação, existe a proposta de categorização dos gêneros de Medina (2001). Esse autor procura organizar os gêneros em três grupos: jornalismo, propaganda e entretenimento.

No grupo jornalismo, haveria a subdivisão em gêneros informativos (nota, notícia, reportagem, entrevistas, títulos e chamadas); gêneros opinativos (editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, carta, crônica); gêneros utilitários ou prestadores de serviços (roteiro, obituário, indicador, cotação, campanhas, educacional e ombudsman); e gêneros ilustrativos ou visuais (gráficos, tabelas, quadros demonstrativos, ilustrações, caricatura e fotografia). O grupo propaganda subdivide-se em comercial, institucional e legal. Por fim, os gêneros passatempos, jogos, história em quadrinhos, folhetins, palavras cruzadas, contos, poesia, charadas, horóscopo, dama, xadrez e novelas ilustram o grupo entretenimento.

Deve-se reconhecer que uma proposta de categorização é sempre uma tentativa de captar a complexidade. Portanto, dificilmente consegue expressar todos os ângulos de uma dada realidade. Essa proposta é um exemplo disso. A ilustração e a

charge, por exemplo, pertencentes aos gêneros ilustrativos, poderiam muito bem ser apresentadas entre os gêneros opinativos. Os gráficos, tabelas e fotografias são informativos. Faz-se uma separação entre visual e verbal numa categorização que se destaca o conteúdo.

Mesmo com as limitações de uma categorização, Medina ilustra muito bem o mosaico de gêneros presentes no jornal. Mais do que isso, expõe a diversidade de conteúdos, que vão do jornalismo ao entretenimento. Ao apontar, por exemplo, a propaganda, faz justiça à sua presença histórica, já atuante nos primeiros jornais brasileiros dos oitocentos. São gêneros extremamente relevantes para o ensino, como destaca o documento da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, (BRASIL, 2018), ao colocá-los ao lado dos gêneros jornalísticos. É possível observar nessa proposta que um jornal de grande circulação vai eleger todos os gêneros que sejam de interesse de seu público. No caso do jornal escolar, a lógica parece ser a mesma: os gêneros que vão compor a atividade pedagógica devem estar afinados entre seus autores e seus leitores. No entanto, isso não significa que irão coincidir com os textos considerados jornalísticos pelas grandes agências de comunicação.

Em alguns casos, os gêneros desenvolvidos na escola, que não são stricto sensu jornalísticos, ganham relevância e espaço no jornal escolar, em função do interesse que a comunidade escolar dá ao gênero. Daí decorre a intuição de que se trabalha no jornal escolar com gêneros jornalísticos, gêneros no jornal e gêneros do jornal escolar (ou da escola). No primeiro caso (gêneros jornalísticos), seria reconhecer que há gêneros essencialmente ligados à atividade jornalística, de investigação

e circulação de informações, úteis a seus leitores, próximo ao grupo "jornalismo" de Medina (2001). A escola procuraria espelhar essas ações sociodiscursivas como forma de inserir o aluno nas práticas sociais. Assim, notícia, reportagem e alguns tipos de entrevista caberiam nesse recorte. No segundo caso (gêneros no jornal), reconhece-se que há gêneros que não são a priori informativos, ou próprios da atividade do repórter, mas, por haver interesse do leitor, podem figurar no jornal, como os grupos "propaganda" e "entretenimento" de Medina (2001). É o caso dos contos, charadas, tirinhas e anúncios. Consumir esses textos de forma crítica e saber diferenciá-los são ações esperadas pela escola. No terceiro caso (gêneros do jornal escolar), coincidindo ou não com os gêneros jornalísticos e os gêneros no jornal, são produções textuais desenvolvidas em sala de aula e que são relevantes para o público escolar. Encontram no jornal escolar leitores reais, superando a artificialidade da produção de textos escolares, muitas vezes restrita à leitura do professor-avaliador, como alertam Schneuwly e Dolz (2004).

Percebe-se que não é produtivo tomar a categorização como objeto central do ensino. Isso não fez bem para o ensino de gramática e não ajuda no ensino dos gêneros. O estudo deve focar na leitura e na escritura de textos, bem como as consequências linguísticas dessas construções. Em primeiro lugar, a categorização deve fazer parte do planejamento pedagógico, pois permite organizar a prática docente, reconhecendo a possibilidade de se transitar entre gêneros de diferentes grupos no jornal de forma sistemática, o que ofereceria ao aluno um leque variado de textos do campo jornalístico-midiático.

Em segundo lugar, isso não significa desprezar esses conhecimentos. O próprio leque de textos variados é uma forma indireta de se trabalhar a categorização. Nesse caso, ela está contextualizada, servindo ao propósito do letramento. Outro caminho decorre justamente do trabalho de elaboração do jornal, pois a eleição de seções passa pela discussão dos gêneros que podem ocupar cada espaço no periódico. Dessa forma, o trabalho com os rótulos deve priorizar o reconhecimento das funcionalidades de cada texto.

# Jornal escolar

Convém nessa seção apontar como o trabalho com o jornal escolar colabora para a promoção de letramento. A iniciativa extensionista do projeto "Jornal na Escola" baseavase essencialmente em atividades presenciais para a produção de jornal escolar. Semanalmente, alunos, professores e afins reuniam-se nas dependências do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) para ler textos publicados em jornais (textos literários e não literários) e construir um jornal escolar de forma colaborativa, reproduzindo um expediente jornalístico; e de forma democrática, respeitando as ideias e interesses dos participantes. O produto dessas atividades era a publicação de um jornal impresso chamado Nossa Voz. Esse nome enfatiza a pertença à voz coletiva do Colégio, assim como o papel que podem exercer, ao se colocarem como a voz da comunidade escolar; sobretudo, dos alunos, que desejam ser ouvidos e respeitados.

Dessa forma, o projeto tem contribuído para a formação do estudante, inserindo-o no domínio jornalístico e desenvolvendo

suas habilidades discursivas. A reflexão sobre os gêneros/ seções que compõem os jornais de grande circulação, tendo em vista a organização desses textos e suas funcionalidades, é sempre o primeiro esforço para familiarizar o participante com a linguagem jornalística. A consciência de que um texto possui finalidade faz parte desse trabalho de formação da identidade do jornal, pois não se realizam meramente transposições de formas, mas instâncias de participação social. Isso também ficou evidente nas discussões para o estabelecimento das seções. Essas seções deveriam favorecer o objetivo do jornal, dar voz ao estudante, sendo, ao mesmo tempo, de interesse de seu públicoalvo, a comunidade escolar. O estabelecimento da rotina de um jornal (seleção de tema, divisão de tarefa, redação, revisão, editoração, publicação e divulgação) cria a oportunidade de o participante conviver com o texto e refletir sobre sua produção para o conjunto do jornal. Em especial, o ajuda a perceber que o texto é fruto de um processo que demanda planejamento e várias etapas de reescrita a fim de que possa alcançar seu objetivo comunicativo.

Dentre as reflexões do planejamento, destaca-se a discussão sobre o tipo de linguagem que deve ser utilizada no jornal. Longe do dogmatismo linguístico e de olho nas práticas jornalísticas, é possível perceber que a dicotomia formal e informal não é suficiente para a eleição da variedade, dentre as muitas possibilidades. O caminho tem sido reconhecer o que estaria mais próximo daquilo que é praticado pelos possíveis leitores. Como se trata de uma comunidade escolar, e por ser um jornal predominantemente escrito, procura-se articular a norma

do padrão escrito, flexibilizada pelas situações de interação exigidas pelos gêneros trabalhados, ou seja, admite-se certo grau de informalidade, sem que com isso contrarie as normas da modalidade escrita.

Após o estabelecimento da pauta de cada edição, os participantes são apresentados à rotina da reportagem: pesquisa, entrevista ou apuração e redação do texto. Isso já é um avanço para a metodologia empregada no trabalho com produção do texto, pois mostra que um texto é fruto de pesquisa, seja para a construção da argumentação, seja para o levantamento de informações. O ato de escritura é, portanto, a consequência do ato de leitura de muitos outros textos do mesmo gênero, do qual se depreende a organização formal; e de outros textos de diferentes gêneros, com os quais se procura estabelecer a intertextualidade. Tanto o ajuste formal quanto o nível de informatividade são regulados pela ideia que se tem do leitor.

Considerando afaixa etária atendida de muitos participantes do Ensino Fundamental II (de 11 a 15 anos), observa-se a falta de autonomia para a composição do texto. A estratégia tem sido reconhecer o perfil de cada grupo, bem como seus interesses e habilidades. A partir daí, são incentivados a descobrir novas habilidades. As atividades de campo dinamizam esse processo, pois os estudantes veem concretamente a funcionalidade dos textos que produzem. O exercício da investigação das fontes e da prática da pesquisa tem feito com que os participantes se aproximem dos diversos agentes escolares, para apurar alguma notícia, para cobrar alguma promessa ou para pedir esclarecimento sobre determinado assunto.

A etapa seguinte é a leitura em grupo. Nesse momento, para além da revisão estritamente gramatical, em que se aplicam os conhecimentos sistematizados em suas aulas regulares, verificase o atendimento ao tema, a informatividade e a clareza do texto. Desenvolve-se a consciência de que o texto não é feito apenas para o professor, de que o uso da linguagem verbal é parte da vida social e de que não basta apresentar uma entrevista, por exemplo, ela é o registro de ações e expectativas da comunidade e, portanto, é necessário contextualizá-la para o leitor.

Trabalhar com jornal em ambiente escolar significa também incorporar as novas tecnologias, principalmente, no que diz respeito às formas de circulação dos textos. Mesmo priorizando o trabalho com o jornal impresso, pelas possibilidades relatadas acima, já havia no projeto a compreensão quanto à relevância da internet e das mídias sociais para a circulação de textos, consoante à ideia de que "há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas" (DIONISIO, 2008, p. 121). Acredita-se que ocupar esses espaços virtuais significa, ao mesmo tempo, buscar novas formas de interação e investir metodologicamente na etapa de divulgação dos textos.

A partir da percepção sobre as novas possibilidades de trabalho com as mídias sociais, o jornal também passou a ocupar espaços virtuais, inserindo-se nesse ambiente através de um blog e um site. Para aproximar-se ainda mais de seu público, procurou estar presente nas redes sociais, com uma página no Facebook. Tais inserções iniciaram a adaptação do projeto aos meios digitais, o que facilitou a acessibilidade do jornal à comunidade

escolar. Para atender a essa necessidade, fez-se divulgação em cartazes nos murais das salas de aula. Nesses cartazes, foram impressos QR-Codes, direcionando o leitor ao blog e ao Facebook do jornal, onde estão os textos dos participantes. Assim, toda comunidade escolar pode acessar os conteúdos. Portanto, ocupar esses lugares requer a compreensão das suas ferramentas e as possibilidades que oferecem aos seus usuários. Um caminho sempre útil para reconhecer tais ferramentas é olhar para os jornais de grande circulação. Foi o que fez o projeto de pesquisa "Gêneros jornalísticos em práticas pedagógicas". Esse projeto observou as seções do jornal impresso de O Globo em diferentes dias da semana, não consecutivos. Procurou reconhecer a presença de referências aos meios virtuais, como endereços eletrônicos, links, QR-Codes, bem como suas possíveis funcionalidades: acesso aos articulistas, indicação de fonte de informação, indicação de continuidade de conteúdo (exclusivo ou não) em meios virtuais. Observou-se a presença de QR-Code<sup>2</sup>, tecnologia que permite que o usuário converta o código em um endereço URL, o que o direciona a mídias virtuais relacionadas ao local em que está o código. Constatou no estudo que se tratava de um recurso muito recorrente nas peças publicitárias vinculadas ao jornal impresso. Nesses textos, visivelmente a intenção era facilitar o contato entre um possível consumidor (leitor do jornal) e a empresa responsável pelo produto oferecido. Observadas as principais vantagens do produto, bastava apontar a câmera do celular em direção do QR-Code e o leitor passava a consumidor. A pesquisa também testemunhou, entre 2020 e

<sup>2</sup> Quick Response – código escaneável por aparelhos de celular com câmera.

2021, a incorporação dessa tecnologia em textos jornalísticos propriamente ditos, no jornal *O Globo*. Assim, no cabeçalho de uma página, o leitor lê um outro título relacionado ao assunto daquela página e pode acessar o conteúdo na íntegra, não disponível na versão impressa ou PDF, com o auxílio do QR-Code. Isso demonstra como os conteúdos de um jornal impresso não se limitam mais unicamente ao espaço do papel. O próprio jornal oferece caminhos para que o leitor trace novas leituras correlacionadas. Mesmo que o trabalho do professor prefira a abordagem exclusiva dos jornais impressos, deve-se reconhecer a penetração dos meios virtuais e as consequências que trazem para a leitura.

A experiência inicial do projeto "Jornal na Escola", embora articulada aos meios virtuais, ainda era pensada para o impresso. No caso do jornal *Nossa Voz*, só depois de ser publicado no impresso que alguns textos passavam a figurar nas mídias sociais. Dessa forma, os ambientes virtuais exerciam mais a função de apresentação do projeto e de repositório dos principais textos do que exatamente a de um veículo de comunicação escolar.

A demanda que impulsionou a inversão dessa circulação foi a necessidade de atuar na comunidade escolar e para além da comunidade, em um contexto de isolamento social causado pela pandemia do COVID-19. Em 2020, não havia mais a possibilidade de atividades presenciais, tão pouco de circulação de jornal impresso. Mas havia a necessidade de circulação de informação e de saberes, de diálogo e de convívio. A solução encontrada para dar conta dessa demanda era ajustar a metodologia do projeto a fim de que a ordem de produção e a circulação de

textos realmente alcançassem as pessoas. Assim, a produção do jornal passou a ser pensada para as mídias sociais e, só depois, para a sua versão digital em PDF, substituindo a versão impressa.

Essa adaptação tem movimentado a rotina do jornal, pois uma notícia que era descartada do jornal impresso, em função da distância temporal entre o evento e as edições (bimensais), passou a ser publicada rapidamente, tornando o jornal em PDF o espaço de seleção das principais matérias divulgadas nas outras mídias.

Oportunamente, o jornal passou a contar com um site (http://www.leden.uerj.br/jornal/), como apoio do projeto "Linguagens, Transdisciplinaridade, Tecnologia e Ensino", sediado no Laboratório de Ensino LEDEN (CAp-UERJ). Esse grupo de pesquisa, desde 2004, busca mapear e socializar ações que utilizam a linguagem e a tecnologia como instrumentos de ações pedagógicas inovadoras. Através do site, pretendese demonstrar algumas estratégias de letramento literário, na próxima seção. Antes, porém, é possível observar a contribuição de outras mídias para o desenvolvimento de letramento.

Quanto às redes sociais, a primeira ação foi reforçar os laços entre os participantes através de grupo de WhatsApp, onde os envolvidos compartilhavam textos de natureza jornalística ou literária. Buscou-se a intensificação na participação nas redes sociais e na criação de outros espaços virtuais, como Instagram e YouTube. Esses novos espaços de interação impulsionaram o Projeto a realizar produções multimodais, em que se utilizaram recursos audiovisuais, como as leituras de textos literários, como se observa na série *Conversa Literária* (disponível no site do *Jornal* 

*Nossa Voz*) e entrevistas, como a conversa com o Professor Luiz Ricardo Leitão sobre o ensino de Língua Portuguesa através dos jornais, disponível no canal do Projeto no YouTube.

O projeto também disponibilizou um curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como uma ação extensionista, sem se caracterizar como aula convencional e, mesmo assim, capaz de investir na formação de seus participantes. Nesse curso, foram oferecidas 22 oficinas sobre leitura e produção de textos relacionados ao jornal. Foi uma experiência voltada à comunidade do CAp-UERJ, adaptada para atender ao Ensino Fundamental (I e II) e ao Ensino Médio.

De forma indutiva e com auxílio das ferramentas do AVA, os participantes realizavam primeiramente a leitura crítica de diversos textos do universo jornalístico e, em seguida, refletiam sobre sua organização. Assim, encontravam condições de desenvolver o senso crítico e produzir textos que dialoguem com questões de seu cotidiano, para publicação no jornal escolar *Nossa Voz.* 

Pensando em professores de outras redes de ensino que enfrentam as dificuldades para a construção de material para as aulas remotas, as oficinas assíncronas do AVA foram roteirizadas e disponibilizadas no Portal EduCAPES. Assim, é possível acessar o material mesmo sem ter acesso ao AVA.

Cada oficina produzida conduz o participante ao aprofundamento nos seus conhecimentos sobre um determinado gênero, desde textos do domínio jornalístico, como notícia, entrevista, reportagem, artigo de opinião e charge; até textos, não necessariamente desse domínio, mas associados a ele em

função do interesse do público leitor do jornal, como, conto, ilustração, resenha, poema e curiosidades.

# Estratégias de letramento literário

Depois da apresentação das etapas de produção de jornal escolar, elencando sua relação com a leitura e a escrita, convém apontar algumas estratégias que o suporte permite para o trabalho de letramento literário. Vale reforçar que o jornal se configura como um mosaico de textos com objetivos distintos, mas todos alinhados ao perfil de leitor a que se destina a publicação. Reconhecendo como principal público do jornal escolar o corpo discente (mesmo que não seja o único público) e o papel que a escola exerce na formação literária, é possível fazer da prática jornalística o caminho para experiências estéticas.

O jornal escolar *Nossa Voz*, tomado mais uma vez como exemplo, quando foi criado, procurou identificar os principais temas de seu público, assim como os principais interesses de seus participantes. Temas literários, ao lado de futebol, comportamento e informações do cotidiano escolar foram os principais assuntos. Muitas vezes, o estudante não vai se referir à literatura de forma abstrata. É comum o interesse por tal tema estar vinculado a obras específicas, ou a adaptações cinematográficas, ou ainda a textos de divulgação, como as resenhas. Cabe ao professor reconhecer os temas literários e as formas como eles se manifestam no cotidiano do aluno e, a partir desse, de tal ponto desenvolver as atividades de letramento. Assim, a experimentação estética precisa fazer parte do planejamento geral do jornal. Essa decisão influencia a escolha de matérias que vão ser elaboradas e até mesmo a

forma que vão estar vinculadas no jornal. Não por acaso a primeira estratégia é a proposição de seções no jornal escolar para disponibilizar o conteúdo literário. Esse jornal escolar dispõe das seções "Crônica", "Produção literária", "Literatura", "Poema", "Charge", "Ilustração", "Opinião" e "Curiosidades". Os nomes dessas seções são apenas ilustrativos. Cada grupo pode pensar nas categorias que melhor comportem os textos que produz. O importante é que esses rótulos assumam seu papel de indicar aos leitores a função dos textos a eles vinculados. Os rótulos "Crônica", "Poema" e "Charge" acenam para os gêneros dos textos e assim são chamados como forma de destacar as principais colaborações que o jornal recebe. Abarcando outros gêneros literários menos recorrentes, a seção "Produção literária" cuida de experimentos desenvolvidos em sala, mas ampliado para a comunidade escolar. Já a seção "Literatura" traz textos de autores consagrados, selecionados pelos participantes do projeto como forma de compartilhamento de experiências estéticas (essa estratégia será detalhada mais à frente). Por sua vez, as seções "Opinião" e "Curiosidades" não são exclusivas para o trabalho literário, mas podem ser usadas para apresentar, por exemplo, opinião sobre um tema discutido em uma obra, ou apresentar uma curiosidade relacionada à leitura de algum texto. Vale dizer que a discussão para a criação dos rótulos é a oportunidade de relacionar a compreensão que o participante tem de cada gênero e a capacidade de endereçar sua leitura aos possíveis leitores.

Ao olhar para o interior dessas seções, verifica-se a articulação de outras estratégias, a começar por um experimento

bem simples: o compartilhamento de textos literários. Nesse caso, trata-se simplesmente de compartilhar o texto de um autor conhecido e consagrado. Dessa forma, se trabalha com o reconhecimento do texto literário. Os envolvidos na interação podem perceber a existência de um discurso diferenciado, que articula forma e conteúdo no processo de inovação da própria linguagem.

Esse discurso diferenciado é essencialmente uma estratégia de compartilhamento de experiência estética que ajuda no processo de convivência com a palavra do outro. Se por um lado, o sujeito enunciador atualiza o texto na enunciação — não é à toa que muitos alunos dizem que o texto é justamente o que tinham pensado; por outro, deve-se valorizar o respeito a sua composição histórica na figura de um autor ou diversos autores da teia da intertextualidade, que devem ser reconhecidos e citados.

Outro ponto importante diz respeito às formas de acesso aos textos literários. Mais do que reproduzir literatura, o jornal escolar pode indicar outras formas de leitura para além do livro impresso, seja compartilhando links de acesso a obras em suporte digital, seja indicando obras em formato audiovisual. O que está em jogo na indicação das tecnologias é a oportunidade de aproximar o leitor contemporâneo às experiências estéticas, com as ferramentas mais ajustadas à sua realidade. Ainda pode indicar outras formas de expressão do texto, como o teatro, o cinema e os quadrinhos. Consequentemente, investe-se em novas práticas de leitura que tornam a experiência com o texto muito mais participativa e inclusiva. Um exemplo disso

são as produções multimodais em que se realizam leituras de obras literárias, fazendo uso de agregadores de áudio e de vídeo. Nesse caso, a interação entre as mídias torna possível o desenvolvimento de práticas de oralidade e de escuta. Ao mesmo tempo, cria maiores condições de acessibilidade.

O compartilhamento de informações de natureza literária, como, por exemplo, uma séria sobre o Modernismo, pode alcançar muitos leitores de acordo com grau de inserção no universo literário. Embora aqui se valorize a experiência com o texto, vale a pena alguma dose de teoria para que o leitor se familiarize com o discurso literário. Isso pode ocorrer de modo até mais humanizado, quando o próprio autor apresenta sua obra e suas ideias. Por esse caminho, o jornal pode divulgar esses encontros (*lives*) com o autor. Promove-se a inserção no debate literário e a reflexão sobre a literatura contemporânea.

A estratégia de letramento literário pode ser mais complexa à medida que investe no processo de escrita. Pode, por exemplo, trazer para a produção de crônica a experiência com a leitura literária, oferecendo ao público não só a experiência pessoal da leitura, mas também a intertextualidade decorrente da relação com outras leituras.

Nesse sentido, visando o diálogo com obras voltadas ao público infantil/juvenil, uma prática que tem sido usada pelo jornal *Nossa Voz* é a produção de resenha. Por esse gênero, espera-se que uma obra seja apresentada, descrita, avaliada e indicada, o que pressupõe a sua leitura, bem como a resposta ao texto por parte do participante. A forma esquemática da resenha favorece o aprimoramento da articulação das informações no

texto. Seu caráter crítico desenvolve a habilidade de resposta às intencionalidades dos textos. Essas experiências não se restringem ao participante que elabora o texto. É também a possibilidade de formação de redes de leituras. O exemplo aqui se refere à resenha, mas o diálogo também pode ser feito por outros gêneros, como, tirinha, charge, entrevista, reportagem etc.

Vale mencionar um trabalho articulado com a leitura literária feita em sala de aula. Os participantes, após a leitura de uma obra indicada para leitura na disciplina de Língua Portuguesa, construíram uma espécie de entrevista ficcional, que consistia em entrevistar ficcionalmente um personagem da obra lida, trazendo em destaque aspectos importantes de seu enredo e possível inferências a partir do desfecho da história. A atividade exigia a leitura do texto ficcional, a compreensão do enredo e como cada personagem colabora para essa construção, mas, ao mesmo tempo, exigia que o participante conhecesse o gênero jornalístico entrevista, desde a sua funcionalidade até a sua organização textual. Articulando obra ficcional e gênero jornalístico, foi possível de forma criativa apresentar a percepção de cada participante sobre a obra trabalhada.

Para além das estratégias de indicar outras formas de expressão do texto (indicações de leitura) ou apresentar o texto através de produção escrita (crônicas, resenhas e entrevistas ficcionais), é possível dialogar com uma obra através de releituras, isto é, novas versões de uma obra a partir da perspectiva trazida pelo participante. Isso tem sido realizado no jornal *Nossa Voz*, por exemplo, com a produção de ilustração. Dessa forma, reforça-se o interesse pelo reconhecimento de temas de interesse literário,

valoriza-se outras expressões estéticas e favorece-se o trânsito entre modalidades.

Por fim, aponta-se como estratégia a experimentação, ou seja, a produção e circulação de textos infantis/juvenis. Nessa estratégia, o participante tem a liberdade de criar a sua obra, apoiado nos modelos que teve acesso, e sem o preconceito pelo fato de ser iniciante. Nota-se nos participantes a satisfação por encontrar através do jornal leitores reais. Seu texto deixa de ser uma artificialidade e passa a cumprir uma função social. O uso da linguagem também merece destaque, pois a relação com a língua passa ser mais consciente à medida que o seu redator busca a construção de textos cada vez mais articulados à sua função. Desenvolve-se, dessa forma, a autonomia/autoria frente aos recursos disponíveis na língua e as intenções comunicativas, objetivos esperados do trabalho do letramento literário.

# Considerações finais

Procurou-se ao longo do capítulo demonstrar as implicações do trabalho com gêneros jornalísticos em sala de aula para o processo de letramento e a sua contribuição na formação do leitor literário, considerando o trabalho de produção de jornal escolar como possibilidade de intercessão entre gêneros. Prática essa que por si só torna a produção textual estudantil fecunda, ao garantir a leitura e todas as etapas da escritura, principalmente, sua circulação.

Recuperaram-se os principais temas abordados na relação entre jornal e ensino, destacando, sobretudo, os gêneros textuais e suas funcionalidades. A partir desse mote, refletiu-se sobre o lugar da categorização dos gêneros para o trabalho com

o jornal. Foi fundamental ilustrar tais reflexões com experiências realizadas na sala de aula, na extensão e na pesquisa.

Não por acaso, fez-se menção ao letramento digital a partir da experiência do projeto de extensão "Jornal na Escola" para pontuar os novos desafios do trabalho com os gêneros jornalísticos e embasar as estratégias de formação literária do público infantil/juvenil nas mídias sociais. Das estratégias, é possível perceber um caminho metodológico que envolve reconhecimento de textos literários; leitura crítica e transversal (a possibilidade de explorar outras áreas correlacionando os temas das leituras); estabelecimento de diálogo com as obras literárias (na produção de outros gêneros para refletir sobre as leituras literárias); releituras de obras literárias através de produção de outras manifestações estéticas; e experimentação da linguagem literária à medida que se apropria da discussão literária e ganha autonomia no uso consciente dos recursos da linguagem.

Todas as práticas aqui mencionadas são consequências da intenção consciente de aproximar os alunos das experiências concretas de letramento, o que faz do texto sempre o ponto de partida. As conceituações e classificações decorrem dessa leitura crítica. Os temas explorados não são desconexos à realidade, o que desmistifica a ideia de torre de marfim na qual estaria a literatura. A literatura é campo da transversalidade temática e o jornal espaço democrático de circulação de informação, opinião e arte.

Por fim, considera-se que o texto, produzido para o jornal escolar, é uma materialização de intencionalidades, feito

por muitas mãos, resultado de uma abordagem dialógica que considera as experiências dos alunos e a experiência do professor, não como detentor supremo dos conteúdos, mas como alguém que compartilha seu itinerário, tanto no campo jornalísticos, quanto no campo literário.

#### Referências

ALVES FILHO, Francisco. *Gêneros jornalísticos*: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2016.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. *In*: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebneicher (Orgs.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 47-60, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

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

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebneicher (Orgs.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 119-132, 2008.

FARIA, Maria Alice. *Como usar o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

FARIA, Maria Alice. O jornal na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1996.

FERRARI, Pollyana (Org.). Hipertexto, hipermídia. São Paulo: Contexto, 2007.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula.* São Paulo: Anglo, 2012.

HERR, Nicole. *Aprendendo a ler com o jornal*. Belo Horizonte: Dimensão, 2001. LIMA, Alexandre Xavier. Difusão de textos literários em jornais oitocentistas: os Folhetins de França Junior. *Revista da ABRALIN*, v. 16, n. 1, s.p., 21 abr., 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

MEDINA, Jorge Lellis Bomfim. Gêneros jornalísticos: uma questão de gênero. In: Simpósio de Comunicação da Região Sudeste, 7. Vitória. Anais eletrônicos. São Paulo: Intercom, 2001.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos.* São Paulo: Contexto, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In:* EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Hellana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-48, 2006.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 27-60, 2009.

# O VALOR DA GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO E TRANSDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Catia Valério Ferreira Barbosa<sup>1</sup>

"O mais importante em relação à escolarização é aquilo que os alunos irão lembrar depois que o dia escolar terminar, e há uma relação direta entre o que eles pensam durante o dia e suas memórias posteriores" Daniel T. Willinhgam

## Introdução

Medir a real eficácia das aulas brasileiras, principalmente no modo remoto, tem sido uma significativa preocupação dos educadores. A atual forma de aprendizagem online ou híbrida tem resultado em um ensino à distância ou bem distante? Eis a questão. Se é certo que o ensino à distância não é novidade no Brasil, pois, há várias décadas, meios de comunicação - como a rádio e a televisão - vêm sendo utilizados para garantir o amplo acesso à educação; também é fato que, em 2020, mais especificamente, a partir de 13 de março de 2020, com o início do isolamento pandêmico, a escola teve que se reinventar e fazer da distância física não um obstáculo, mas uma medida de proteção, gerando, assim, uma necessidade de se reformularem as estratégias de ensino-aprendizagem. Reformulações essas que abriram caminho para um maior diálogo entre a tecnologia e a educação, como, por exemplo, o emprego da aula gamificada na construção do letramento e do trabalho transdisciplinar no ensino fundamental II.

<sup>1</sup> Professora Dra Titular do CMRJ. E-mail: <a href="mailto:catialpcmrj@gmail.com">catialpcmrj@gmail.com</a>. Lattes: <a href="http://lattes.cnpq.br/1347014573786495">http://lattes.cnpq.br/1347014573786495</a>.

Desde a implementação do ensino online, uma enxurrada de termos pedagógicos invadiu o vocabulário corrente como tentativa de melhor definição do tempo presente, pois o termo EAD, empregado num momento inicial para definir as aulas online, foi dividindo espaço com termos que mais precisamente definissem a interação educativa predominante na atualidade e evitassem o uso incorreto ou a banalização do termo EAD. Aulas síncronas, assíncronas, ensino remoto, videoaulas e lives são nomes que, se por um lado, distinguem-se por servirem de designação de processos interativos específicos; por outro, possuem um ponto em comum: constituem recursos amplamente empregados pelos educadores na manutenção do vínculo com o aluno. Fazer desses processos interativos uma oportunidade de construção de um ensino nada distante do aluno tem sido o grande desafio contemporâneo. Nesse viés, esse artigo apresenta análises de estratégias didático-pedagógicas empregadas em aulas de língua portuguesa do 7º ano do ensino fundamental II no Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), bem como compartilha os resultados da aula gamificada na construção do ensino transdisciplinar e no processo de letramento literário.

# Os desafios do trabalho com a transdisciplinaridade e o letramento literário

O primeiro desafio para quem se propõe a trabalhar de modo transdisciplinar e com foco no letramento literário é o de fugir das falácias. Reunir professores de disciplinas diversas em um mesmo evento ou promover feiras culturais, por exemplo, pode figurar como estímulo ou mesmo ponto de culminância das ideias, mas não chega a compor organicamente uma prática transdisciplinar e tampouco garante um letramento

literário eficaz. Seguindo o modelo de Jantsch (1995), a transdisciplinaridade foi adotada nas acões educativas analisadas em detrimento aos ensinos multi, pluri ou mesmo interdisciplinares, porque o objetivo era alcançar uma forma de aprendizado que não apenas se ramificasse em vários objetivos, como no caso Multidisciplinar, ou que articulasse várias áreas do saber com diálogos, mas sem coordenação (Pluridisciplinar) ou com coordenação a cargo de um nível apenas (Interdisciplinar), era preciso ir além dessas práticas, era chegado o momento de buscar a Transdisciplinaridade que Jantsch (1995) define como "sistema de níveis e de objetivos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas".

Paralelamente ao entendimento do conceito de prática transdisciplinar, existe o desafio de selecionar bem o material e objeto de estudo. A Transdiciplinaridade visa a uma unidade de conhecimento que nasce do efetivo diálogo entre várias áreas do saber para que se alcance um objetivo único: a crítica compreensão da realidade. Para que essa prática não se torne apenas uma utopia pedagógica é preciso tecer um projeto envolvendo várias áreas do saber que integrem o cotidiano escolar com práticas que estejam organicamente presentes na vida do aluno. No caso específico do ensino Língua Portuguesa no fundamental II, o livro paradidático constitui um forte aliado na construção de aulas dialogadas, pois, a partir da leitura de uma história, é possível construir a leitura do contexto e do ser humano. Leitura essa que nasce do olhar que extrapola o plano da decodificação verbal para pensar o sujeito narrativo em seu tempo e seu espaço.

O uso de paradidáticos nas escolas, por sua vez, há muito vem sendo debatido por especialistas, em função do desconforto que gera em diversos estudantes. Devido a uma prática docente minimalista de simplesmente indicar um livro, marcar prazo para a sua leitura e data de prova sobre a obra, muitos alunos associam o estudo do paradidático a uma tarefa fria e sem prazer. Exatamente para não haver a repetição desse padrão de comportamento docente e de resposta discente, construir um caminho de leitura em que o aluno não passasse a odiar o livro paradidático também se tornou pauta quase obrigatória para os atuais professores de linguagem e para o bom desenvolvimento dessas aulas transdisciplinares em análise.

Como se não bastassem esses desafios, ainda houve a necessidade de se construir relações de saber que não ficassem circunscritas a rótulos e categorias memorizadas. Então, à medida que se buscou algo mais profundo, foi preciso extrapolar o campo da análise estrutural para efetivamente trabalhar o letramento literário. A grande finalidade do Letramento diz respeito à decodificação, interpretação e ressignificação do texto literário no ambiente escolar e fora dele. Tais ações necessitam envolver leitor e autor, texto e contexto. Colocar o aluno diante de um texto apto a decodificar suas palavras é fácil, difícil é iluminar o olhar discente de modo que ele passe a enxergar criticamente o texto lido, comparando-o com outros textos e ampliando a sua compreensão de mundo.

# A importância da gamificação na construção de leitores críticos

Estabelecidos os objetivos e meios, foi preciso traçar as estratégias de aprendizagem mais eficazes para a promoção

da adequada transição do saber mais concreto para o mais abstrato. Alunos do 7º ano do ensino fundamental II estão começando a amadurecer sua capacidade de abstração, o que requer muito cuidado no estabelecimento das estratégias de abordagem temática. De acordo com Michele Müller (2021) "Investigações neurocientíficas mostram que, quando pensamos sobre conceitos amplos – como fracasso, inspiração, ambição, comodismo, rejeição, confiança – ativamos áreas visuais e motoras do cérebro, ou seja, associamos a abstração a elementos concretos". Sendo assim, criar aulas que provoquem sensações diversas para o entendimento de conceitos abstratos apresentou-se como um caminho extremamente produtivo, e foi, sob essa ótica, que a gamificação ganhou espaço nas aulas sobre letramento literário e transdisciplinaridade.

Mas afinal, o que seria gamificar uma aula? "O termo do inglês *gamefication* foi transposto para língua portuguesa e pode ser pesquisado por *gamificação*, *gameficação*, ou *ludificação*. A concepção do termo vem de *game*, que é um substantivo do inglês e significa *jogo*. Ou seja, gamificar é um verbo que inexiste no dicionário da língua portuguesa, e tal novidade linguística reflete uma novidade de ação que consiste na abordagem de determinados temas por meio do lúdico. De acordo com Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 14), trabalhar com o conceito de gamificação na educação é saber recontextualizar para esse tempo a apropriação dos "[...] elementos dos jogos aplicados em contextos, produtos e serviços necessariamente não focados em jogos, mas com a intenção de promover a motivação e o comportamento do indivíduo". Na referida publicação,

Busarello, Ulbricht e Fadel (2014) explicitam os conceitos e relacionam a gamificação com o envolvimento emocional do indivíduo, destacando as possibilidades de se incrementar ou potencializar a motivação e o engajamento dos alunos com base em experiências gamificadas.

# Segundo Wiertel,

o desenvolvimento da criança até 12 anos de idade está intimamente conectado a brincadeiras e jogos. O trabalho com jogos, portanto, quando feito de forma bem elaborada e planejada, auxilia os alunos em algumas habilidades, tais como: criticar, levantar suposições, concentração, imaginação, organização e argumentação, que são elementos trabalhados no raciocínio lógico. (2016, p. 4)

Habilidades essas que são fundamentais nas construções de reflexões comparativas e leituras metafóricas tão necessárias para a transdisciplinaridade.

As ações gamificadas podem envolver jogos de natureza variada (tabuleiro, memória e também digitais). Em função da realidade do ensino remoto, o emprego de ferramentas digitais como *Canva*, *Padlet*e e o jogo *Kahoot* foram fundamentais na implementação de uma postura mais ativa do aluno e do maior engajamento discente. Exatamente por pertencerem à faixa etária entre 12 e 14 anos, os alunos do 7º ano respondem muito bem às aulas gamificadas. Por meio do *Canva* e do *Padlet*, foi possível criar murais coletivos, modelos de escrita em jornal, capa de livro, design gráfico para resumos esquemáticos, entre outras atividades envolvendo desafios que solicitassem o cumprimento de tarefas em grupo ou individualmente. Já com

o auxílio do *Kahoot*, a docente conseguiu fixar conteúdos e estimular a leitura comparativa dos textos.

Um número expressivo de professores acredita que, para realizar aulas gamificadas, é preciso ser um gamer, mas ser um especialista em jogos digitais não é condição para a sua realização. Por vezes, um professor experiente como gamer não necessariamente consegue ministrar uma boa aula gamificada. Para Ivanio Dickmann (2021), existem três tipos de professores no tocante à utilização dos jogos digitais: o offline (está totalmente desligado desse tema, ouviu falar da aula gamificada e até deseja implementar, mas sente muito desconforto pedagógico e precisará estudar muito sobre o funcionamento básico dos jogos), o on-line (está constantemente buscando informações sobre onde conseguir os jogos digitais e como aplicá-los em sala), e o gamer (especialista em jogos, joga frequentemente, mas como entretenimento, com pouca ou nenhuma consciência das metodologias ativas e que, por isso, nem sempre consegue levar as experiências com games para a sala de aula).

Além desses, há o que Dickmann chama de gamer educador, ou seja, o educador que, com ou sem experiência com jogos digitais, estudou bem o tema, consegue usar os jogos educativos como ferramenta pedagógica e ensina os demais educadores a usarem também. Tornar-se um game educador pode ser uma trajetória bem sucedida por todo e qualquer professor sensível à importância da gamificação em sala de aula e com vontade de estudar e aplicar esta metodologia. Um gamer educador não nasce pronto, é preciso um estudo contínuo e metalinguístico sobre sua prática rumo aos melhores resultados, do mesmo modo

que o letramento e a transdisciplinaridade são gradualmente construídos. Tanto para se escolher o tipo de jogo quanto para se estabelecer o nível de letramento e de transdisciplinaridade que se deseja alcançar é necessário estabelecer metas, planejar, conhecer os alunos e o perfil da escola.

# Estudo de caso: o processo e o impacto da tecnologia nas aulas de LP do 7º ano

Durante o ano de 2020, foram analisadas as aulas de Língua Portuguesa de 3 turmas do 7º ano. Nesses encontros, foi possível constatar que a meta pedagógica era construir a transdisciplinaridade a partir da leitura do paradidático *A máquina*, de Adriana Falcão (2012). Ao estudar essa narrativa sobre a história de Antonio, morador de Nordestina, uma cidade pequena que representa tantas outras cidades do nordeste brasileiro com baixo índice de qualidade de vida e pouca infraestrutura, o leitor quase se torna cúmplice do protagonista, um jovem apaixonado por Karina e disposto a quase tudo para conquistá-la, até mesmo a largar sua cidade em nome desse amor.

Por meio do *Padlet*, os alunos partilharam suas leituras sobre o livro e pesquisaram sobre dados do romance correlacionados às seguintes áreas do saber: português, literatura, artes, geografia e história. Tal como esclarece Carolina Doms (2020),

o Padlet é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais. O recurso possui diversos modelos de quadros para criar cronogramas, que podem ser compartilhados com outros usuários e que facilita visualizar as tarefas em equipes de trabalho ou por instituições de ensino.

Esse recurso aparentemente simples é capaz de dinamizar bastante a aula remota, por conseguir agregar, em um mesmo ambiente de criação, professor e alunos. Além disso, como é rico em formatos, layouts, recursos de texto, som e imagem, o *Padlet* facilita a gamificação da aula por meio de lançamento de desafios com tempo determinado para que os grupos cumpram cada missão lançada. Durante as aulas transdisciplinares analisadas, os estudantes eram orientados à realização de pesquisas sobre o autor do livro e o enredo, bem como sobre os elementos da narrativa que permitissem o diálogo entre as várias áreas do saber. Na FIGURA 1 a seguir, será possível identificar o resultado de uma das pesquisas dos alunos sobre o espaço citado na narrativa, a cidade de nordestina:

Figura 1 -Padlet I

| Substitution | Washington | W

Fonte: https://www.padlet.com/catialpcmrj/tiokstcqyhzk0y0g.

Por meio do cumprimento do desafio, via Padlet, cada grupo conseguiu apresentar sua leitura de vários aspectos do paradidático, imprimindo seu olhar sobre a ficção e a realidade. Da seleção do modo de apresentação dos resultados de sua pesquisa (vídeo, imagem, artigo ou texto de própria autoria) à escolha do layout da plataforma e da imagem da cortiça como pano de fundo, fica fácil perceber como cada grupo alternou os papéis de leitor e autor de textos para transpor o plano da leitura decodificadora do verbo e tecer reflexões sobre diversas áreas do saber. Além do produto escrito, essas aulas transdisciplinares ainda estimularam a comunicação oral, pois, em virtude da construção desses murais ter sido feita durante as aulas remotas sob a orientação da professora, os alunos puderam conversar, debater sobre a seleção feita, acrescentar e excluir elementos, discordar e defender hipóteses, empregando a língua portuguesa com muita criticidade.

Observando a FIGURA 2 a seguir, é possível perceber como cada aluno conseguiu manter seu estilo e autoria preservados a partir da identificação do seu pseudônimo, como em etiquetas à semelhança de "Curiosidades - João Pedro". Seja pela escolha de um *emoji* para dar destaque à pesquisa apresentada, seja pela seriedade da referência aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o que se constata é a liberdade de expressão de cada indivíduo contribuindo para a formação de um mosaico de saberes sobre a temática do livro que amplificam e potencializam a história de Antonio e sua sina na pobre cidade de Nordestina.



Figura 2 – Padlet II

Fonte: <a href="https://www.padlet.com/catialpcmrj/Bookmarks">https://www.padlet.com/catialpcmrj/Bookmarks</a>.

Outra ferramenta digital que também pode ser utilizada em aulas que proponham atividades-desafio é o *Canva*. Sim! Exatamente o *Canva*, uma ferramenta criada em 2013 cujo lema é "criar design para tudo" e com a qual provavelmente muitos educadores já tiveram contato via redes sociais, cartões de apresentação e demais ações do dia a dia, sem perceber seu potencial no contexto educacional. O legado que o ato de gamificar deixa na percepção docente é, entre outros, o já amplamente divulgado hábito de "pensar fora da caixa", ou seja, de ativar a criatividade não apenas para retirar os jogos do campo do entretenimento para conjugá-lo com as ações educativas, como também para criativamente fazer o caminho inverso e trazer, para o lúdico, ferramentas que não necessariamente tenham nascido no campo semântico do jogo.

De acordo com Luíza Sousa Alexandre (2020), o *Canva* é uma ferramenta simples e intuitiva, permite que qualquer pessoa crie conteúdos visuais sem

dificuldade. Com ele, você pode criar desde uma simples imagem para publicar no Instagram stories, um e-book completo e até mesmo um convite de casamento. Você pode utilizar dos vários templates prontos ou começar a sua arte do zero.

Em outras palavras, se é de fácil uso e propicia inúmeras possibilidades criativas, por que não utilizar o *Canva* como ferramenta de gamificação? À semelhança do que foi feito com o *Padlet*, nas aulas transdisciplinares, os alunos foram estimulados a cumprir o seguinte jogo de desafio: criar mapas mentais, também conhecidos como resumos esquemáticos, para a exposição de suas leituras da obra e análises comparativas. A eles também poderia ter sido solicitado que criassem uma capa de livro com imagens que refletissem a ideia principal da obra, *templates* sobre o tema transversal, entre outros recursos disponíveis na plataforma. Assim como o *Padlet*, o *Canva* também possui uma versão grátis que, mesmo com menos recursos que as versões pagas, continua sendo uma boa ferramenta de criação e pode ser usada por todos os alunos, independentemente do nível financeiro familiar ou dos recursos digitais disponíveis na escola.

Tal como se pode observar nas FIGURAS 3 e 4, há inúmeras possibilidades de exposição dos resultados do letramento literário e da transdisciplinaridade:

Aprenda - Planos do Canva -Q mapa mental X ③ ⑥ Д Criar um design Mapa Mental ental em branco

Figura 3 - Modelos de mapas mentais

Fonte: https://www.canva.com/search/templates?q=mapa%20mental.



Figura 4 - Modelos de capas de livro

Fonte: <a href="https://www.canva.com/search/templates?q=Capas%20de%20">https://www.canva.com/search/templates?q=Capas%20de%20</a> livros&doctype.

Nos tipos de gamificação até então apresentados, percebese a junção de estratégias de jogos não digitais (lançamento de desafios, à semelhança de gincanas com o cumprimento de tarefas) com ferramentas digitais que não nasceram com o fim propriamente dito para jogos, mas que foram ressignificadas como tal. Em todas essas gamificações o resultado foi positivo, pois os alunos somaram aprendizado e diversão, protagonizaram suas escritas e efetivamente viveram momentos de transdisciplinaridade e de letramento literário.

Na segunda etapa dessas aulas remotas, a transdisciplinaridade foi intensificada com o uso do *Kahoot*, um aplicativo de jogo norueguês que tem feito muito sucesso no Brasil. Segundo Marina Lopes (2021, s.p.),

após fazer sucesso entre os professores brasileiros, o aplicativo norueguês Kahoot! anunciou o lançamento da sua versão em português. Além das possibilidades de construir quizzes, desafios e outros jogos personalizados e interativos, a ferramenta agora também traz sugestões de atividades traduzidas para trabalhar socioemocionais, ciências, matemática e curiosidades.

Com a migração das aulas para o modelo remoto, o Kahoot! teve um crescimento considerável no país e alcançou mais 22 milhões de jogadores no último ano, tornando-se o terceiro idioma mais falado no aplicativo.

As aulas em análise fazem parte desse grupo de aulas brasileiras que foram enriquecidas com a gamificação via *Kahoot*. Ao invés do habitual teste com X perguntas sobre a narrativa, os alunos participaram do jogo *Kahoot* com questões sobre a narrativa que articulavam essas áreas do saber. Desse modo, as reflexões mais abstratas foram sendo construídas e reforçadas por meio das sensações provocadas por ele.

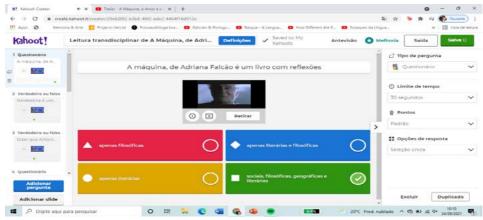
Essa decisão partiu da análise do tipo de jogo mais adequado para a turma. Como os alunos eram bastante competitivos, o

Kahoot no modelo individual funcionou muito bem. Além disso, como estavam no modelo remoto, um jogo digital foi a opção mais viável em termos operacionais e também para fins de aproximação entre os alunos e a professora. Feitas essas escolhas, a etapa seguinte foi a de selecionar dos elementos e fragmentos narrativos mais propensos ao trabalho transdisciplinar.

Já no início do romance, Nordestina é apresentada na narrativa como "uma cidadezinha desse tamaninho assim da qual se dizia: eita lugarzinho sem futuro" (FALCÃO, 2012, p. 10), ou seja, como uma sequência de diminutivos que enfatizam a precariedade do lugar. Tal precariedade já reflete uma possibilidade de leitura transversal à medida que deixa transparecer uma problemática social que pode ser analisada pelo âmbito da geografia, da história, da arte e da própria linguagem. Mais adiante, a questão da migração já deflagra o dilema do interior versus cidade grande. Quando o narrador declara que "Era tanta gente indo embora que o povo até se acostumou com os vazios que ficavam e iam tomando conta da cidade" (FALCÃO, 2012, p.11), emerge uma ênfase no estado de abandono político social predominante naquele espaço.

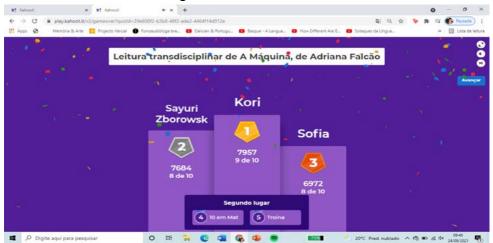
Diante de uma obra de ficção tão comprometida com questões sociais, a leitura comparativa com outros gêneros como o cordel, o estudo de elementos narrativos sob as perspectivas da geografia e da história foram etapas desenvolvidas com certa facilidade, principalmente porque, por meio do *Kahoot*, as partes mais significativas da narrativa e as análises comparativas foram fixadas com mais leveza e eficácia, tal como está exposto nas FIGURAS 5, 6 e 7 a seguir:

Figura 5 – Questão do Kahoot



**Fonte:** https://create.kahoot.it/share/leitura-transdisciplinar-de-a-maquina-de-adriana-falcao/39e600f2-b3b8-48f2-ade2-4464f14d912e.

Figura 6 - Pódio do Kahoot



**Fonte:** https://create.kahoot.it/share/leitura-transdisciplinar-de-a-maquina-de-adriana-falcao/39e600f2-b3b8-48f2-ade2-4464f14d912e.



Figura 7 – Relatório do Kahoot

**Fonte:** https://create.kahoot.it/share/leitura-transdisciplinar-de-a-maguina-de-adriana-falcao/39e600f2-b3b8-48f2-ade2-4464f14d912e.

Por meio da análise das FIGURAS 5, 6 e 7, é possível demonstrar como o jogo permitiu a inclusão de questões elaboradas pela professora conforme o grau de conhecimento da turma estimulou a competição saudável, culminando com um pódio virtual, que é sucesso entre os alunos assim como exibiu, ao final, relatórios que fornecem informações sobre o rendimento da turma durante o jogo, indicando as perguntas consideradas mais difíceis. O grau de dificuldade sinalizado do relatório confirma as hipóteses pedagógicas iniciais, ou seja, está relacionado às questões que evolvem leituras comparativas, passagens metafóricas e abordagem transdisciplinar.

# Considerações finais

Viver esse momento pandêmico com a responsabilidade de continuar propiciando momentos de conhecimento a uma série de adolescentes em contexto de isolamento foi um desafio ímpar para os educadores. Ainda há muito a ser feito pelos alunos no tocante à continuidade de seus estudos pós pandemia, e o que ficará de positivo, entre outros fatores, será esse diálogo entre a tecnologia e a educação. Um diálogo que, embora, já acontecesse antes, foi altamente intensificado nesses dois últimos anos.

Os resultados do emprego da gamificação nas aulas transdisciplinares e de letramento literário foram positivos, pois, em alguma medida, todos os 90 alunos que participaram da atividade subdivididos em 3 turmas demonstraram entendimento mais aprofundado da narrativa, do espaço nordestino e da importância da arte na vida em sociedade.

Agamificação foi essencial para a construção do letramento literário e da transdisciplinaridade nesse seguimento escolar. Muito mais do que um brincar, gamificar uma aula significa ativar sensações e afetividades que potencializam as estratégias discursivas e demais processos cognitivos. Esse tipo de aula tem estrutura iceberg, isto é, contém uma superfície leve e divertida, que convida a alegria, mas que requer do professor árduo e consciente trabalho de preparação. Tal como salienta Dickmann em sua fala durante o evento (apud MOOSHOT, 2001), "a gamificação é o elo, a ponte entre essas partes (professor e turma). Jamais devemos usar um jogo apenas para engajar a turma, usar por usar. É a feitura correta dessa interface que vai fazer a diferença nas aulas. A aula fica mais fluida e com produção de conteúdo".

Sendo assim, ao fim de esse trabalho, o que se deseja é deixar aqui registrados caminhos pedagógicos já testados e experimentados, para que, cada professor ainda distante da tecnologia, de acordo com seu perfil e objetivo, consiga desmistificar o uso da gamificação e, ao mesmo tempo, entender a seriedade requerida da preparação desse tipo de aula para, então, permitir-se trabalhar com o ensino fundamental II adotando uma linguagem mais frequentemente utilizada por esse público-alvo, a tecnológica.

#### Referências

ALEXANDRE, Luísa Sousa. *Aprenda a usar o Canva e crie layouts e imagens incríveis!* [tutorial completo]. 2020. Disponível em: <a href="https://blog.hotmart.com/pt-br/canva-tutorial/">https://blog.hotmart.com/pt-br/canva-tutorial/</a>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CANVA. 2020. Disponível em: <a href="https://www.canva.com/search/templates?q=mapa%20mental">https://www.canva.com/search/templates?q=mapa%20mental</a>. Acesso em: 22 jul. 2021.

CANVA. 2020. Disponível em: <a href="https://www.canva.com/search/">https://www.canva.com/search/</a> templates?q=Capas%20de%20livros&doctype. Acesso em: 22 jul. 2021.

DICKMANN, Ivanio. *Os três pilares para gamificar uma aula* (presencial ou on line). 2021. Palestra conferida no Evento Moonshot-Educação, sala 39, 29 de julho de 2021.

DOMS, Caroline. *O que é Padlet?* Veja como usar a ferramenta para criar um quadro virtual. 2020. Disponível em: <a href="https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml">https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml</a>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FALCÃO, Adriana. A máquina. São Paulo: Salamandra, 2012.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas *et al. Gamificação na Educação.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

KAHOOT. *Jogo A leitura transdisciplinar de a máquina*. 2020. Disponível em: <a href="https://create.kahoot.it/share/leitura-transdisciplinar-de-a-maquina-de-adriana-falcao/39e600f2-b3b8-48f2-ade2-4464f14d912e">https://create.kahoot.it/share/leitura-transdisciplinar-de-a-maquina-de-adriana-falcao/39e600f2-b3b8-48f2-ade2-4464f14d912e</a>. Acesso em: 20 ago. 2021.

JANTSCH, Ari Paulo, BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Interdisciplinar-de:* para além da filosofia do sujeito. 6 ed. São Paulo: Vozes, 1995.

LOPES, Marina. *Inovações em Educação: Kahoot!* Como usar para deixar suas aulas mais divertidas. 2021. Disponível em: <a href="https://porvir.org/kahoot-como-usar-para-deixar-suas-aulas-mais-divertidas/">https://porvir.org/kahoot-como-usar-para-deixar-suas-aulas-mais-divertidas/</a>. Acesso em: 01 jan. 2022.

MÜLLER, Michele. *Como a mente compreende conceitos abstratos*. Disponível em: <a href="https://michelemuller.com.br/conceitos-abstratos/">https://michelemuller.com.br/conceitos-abstratos/</a>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PADLET. 2020. Disponível em: <a href="https://fr.padlet.com/">https://fr.padlet.com/</a>. Acesso em: 22 jul. 2021. WILLINHGAM, Daniel T. Disponível em: @neurociencia e educacao. Acesso

em: 20 mar. 2022.

WIERTEL, Willian Jhonatan. *Games and interdisciplinarity*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização para o ensino de matemática e ciências – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2016.

# VAMOS LITERATURAR? UMA VIAGEM VIRTUAL IMAGINÁRIA DE ESCUTA, LEITURA E CRIAÇÃO LITERÁRIA

Márcia Evelim de Carvalho<sup>1</sup>

# Introdução

O desafio de termos que realizar a oficina Vamos Literaturar? de forma online e não presencial, devido à pandemia do novo Coronavírus, para cinco estados brasileiros, nos fez pensar em um novo formato para as atividades de vivência de práticas literárias, envolvendo a escuta, leitura e criação pelo projeto "Arte da Palavra", através do Circuito Nacional SESC/2020. Como transformarmos atividades que exigiam a participação de um corpo presente e pensante, em momentos virtuais, sem perder o prazer e deleite das vivências presenciais?

A partir do título-convite da oficina, criamos uma metodologia em que os participantes seriam conduzidos a uma viagem imaginária virtual, com a finalidade de encontrarem personagens, conhecerem mais sobre os segredos das histórias, suas simbologias e metáforas numa tentativa de abrirmos um canal sensorial e intuitivo para deixarmos a palavra poética fluir; a literatura experienciada como alívio, bálsamo e força motriz, como forma de liter-ATURAR a vida, um lugar de transgressão que servisse para minimizar o tempo de dor, medo e perdas.

Dessa forma, as oficinas do Circuito Nacional SESC/2020 Arte da Palavra foram realizadas de setembro a novembro de 2020, pelos cinco estados selecionados (Santa Catarina,

 $<sup>1\</sup> Doutoranda\ PPGeL/UFPI,\ Bolsista\ FAPEPI.\ .\ E-mail:\ \underline{marciaevelindecarvalho@gmail.com}.$  Lattes:  $\underline{http://lattes.cnpq.br/5822948081801873}.$ 

Pernambuco, Rondônia, Acre e Ceará) perfazendo uma carga horária de 10 horas semanais, de segunda a sexta, durante 2 horas ao dia, de forma virtual, para cada um dos estados. As oficinas contemplaram um público adulto composto em sua maioria por professores, bibliotecários, psicólogos, artistas teatrais, contadores de histórias, pais, mães e demais interessados em viver a experiência.

Para cada dia da viagem um novo cenário conduzia a imaginação dos viajantes nas atividades desenvolvidas, compartilhado na telinha do notebook/celular ou através da visualização de templates coloridos, o que contribuiu para uma maior produção de sentidos, culminando com a descoberta de uma palavra de força que sintetizava o objetivopretendido.

Quase sempre uma atividade era deixada para os participantes produzirem em casa, como reflexão e aprendizado do dia, bem como a solicitação de alguns materiais para a aula seguinte. No final dos cinco dias de oficina, os participantes tiveram como atividade-síntese a criação de um mapa mental, partindo das palavras de força de cada dia de viagem (silêncio, memória, essencial, ancestralidade, liberdade), onde escreveram sobre suas impressões, inspirados pelas anotações de seus Diários de Bordo.

Foi assim que nasceu a oficina Vamos Literaturar?: uma viagem virtual imaginária de escuta, leitura e criação literária, utilizando uma metodologia inovadora, criativa (inventiva) e principalmente corporal, composta de contação de histórias, jogos de imaginação criativa e de criatividade literária e outras dinâmicas, fazendo dos momentos experienciados viagens de aprendizagens e descobertas, como descreveremosnos próximos tópicos.

# 1º dia: o dito e o não-dito na literatura: um passeio pelos vazios das teias de histórias e pelas florestas da subjetividade

A oficina iniciava com a apresentação da proposta e o convite para uma viagem imaginária virtual. Cada participante escolhia um transporte para fazer a viagem, durante os cinco dias. Além disso, deveriam levar um Diário de Bordo para tomarem nota de pensamentos, revelações, associações, palavras e ressignificações que porventura aparecessem durante o percurso.

O pacto ficcional entre a ministrante-mediadora e o público participante era selado com a apresentação de um template contendo algumas condições fundamentais para embarcarem nessa aventura, como: se permitir imaginar, fantasiar; aceitar o simbólico; fazer pactos ficcionais; enxergar a literatura como arte e lembrar-se sempre de que a vida é feita de histórias.

O encontro com Anansi2, a aranha, personagem da cultura africana, para contar *A história da origem das histórias* (MACHADO, 1985) abria esse momento mágico de entrada ou atravessamento no Portal do faz-de-conta, já que muitas vezes a imaginação precisa de "instâncias ativadoras" fora dela (ISER, 1999).

A adaptação livre da história, narrada ao som de uma música instrumental, com o cenário de uma teia de aranha (FIGURA 1), contribuiu para compor a viagem desse dia e aguçar ainda mais a criação de imagens mentais no ouvinte, como vemos:

<sup>2</sup> Personagem da cultura popular africana, que tem o poder de se metamorfosear, transformandose em outros personagens e que aparece em vários contos do continente. Tomamos aqui como o símbolo do contador de histórias.

TEIA DO CONTADOR DE HISTÓRIAS

ANANSI

Figura 1 – Template de Anansi e a Teia do Contador de Histórias

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Há muito tempo atrás, quando os deuses ainda eram únicos donos de tudo, até das histórias, *Anansi* resolveu ir buscar todas elas para contar a seu povo. Foi muito difícil. Ela levou dias e noites, sem parar, tecendo fios para fazer uma escada até o céu. Depois, quando chegou lá, teve que passar por uma porção de provas de esperteza, porque os deuses não gueriam lhe dar as histórias, que viviam guardadas numa enorme cabaça. Numa cabeça? Não. Os homens é que inventaram esse jeito de guardar as histórias na cabeça, de onde ninguém pode tirar. Mas os deuses guardavam numa grande cabaça. Pois bem, como Anansi acabou passando por todas as provas, conseguiu vencer e ganhar a cabaça com todas as histórias do mundo. Na volta, enquanto ela descia a escada, a cabaça caiu e quebrou, e muitas histórias se espalharam por aí. Mas quando Anansi conta, vai desenrolando o fio da história de dentro dela e por isso sai melhor do que quando os outros contam. Por isso, todo mundo pode contar, mas toda aldeia tem alguém como Anansi, que também conta melhor essas histórias. E quem ouve também sai contando e fazendo novas histórias, trazendo de volta um pouco diferente, sempre com fios novos. *Anansi* vaiouvindo e tecendo, até ficar uma teia bem completa e bem forte. Só com uma teia assim, toda bonita e resistente, é que dá para aguentar todo o peso do povo de uma aldeia, de uma nação, de uma terra. Todas as histórias do mundo não ficam guardadas numa cabeça só, por maior que seja. Ficam é em todas as cabeças do mundo. É preciso trocar os fios pra lá e pra cá, trançar o que cada um vai tecendo. Se não, ninguém faz teia nenhuma. E numfio solto, ninguém pode morar. Para viver precisamos de uma teia de histórias (Adaptação livre da autora).

Após a escuta da história os participantes eram introduzidos, simbolicamente, naTeia de *Anansi*, a teia do contador de histórias, com a apresentação dos passageiros dessa grande Jornada e a criação da Teia virtual de *Anansi*. A partir desse momento, *Anansi* se tornava a guia da viagem de cinco dias e símbolo do contador de histórias.

Quando realizamos essa oficina de forma presencial, esse é um momento muito especial em que fazemos uma grande roda, de mãos dadas, e jogamos de um para o outro o fio da aranha *Anansi*, formando a grande teia. Cada participante, ao receber o fio, diz oseu nome, profissão e o que lhe moveu a fazer a oficina, suas intenções. Virtualmente, pedimos que fechassem os olhos e imaginassem esse fio chegando em cada um. Muitas histórias foram compartilhadas. No final da atividade cantamos a música *Dance na teia de Anansi*, de Anna Miranda, compartilhada num template (FIGURA 2), acompanhada de um instrumento musical.

Figura 2: Template da música *Dance na Teia de Anansi*, de autoria de Anna Miranda



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Em seguida, fizemos a leitura e discussão do texto da entrevista com Cristiane Tavares sobre silêncio, infância e literatura intitulado *Os não-ditos das leituras silenciosas*. A leitura do texto possibilitou aos participantes uma pausa na viagem, simbolizando uma clareira próxima a uma floresta, para que se alimentassem deconhecimentos e descobertas.

Finalizamos o primeiro dia de viagem com um convite aos participantes para adentrarem numa floresta, já que estávamos perto de uma, para conhecê-la melhor. Sugerimos a criação de uma "paisagem sonora", em que teriam que emitir sons da mata, como onomatopeias. Pedimos que fechassem os olhos e abrissem o microfone para fazer o som. O resultado obtido em todas as oficinas foi mágico. Por um momento, mesmo novirtual, ouvimos o barulho de água, vento, pássaros e tantos outros sons da floresta.

Com o campo preparado, contamos a história *Tampinha* (2004), de Angela Lago, que se passa numa floresta. A história foi oralizada, em performance, como "adaptação livre", que para Moraes (2012) representa a forma de contar histórias mais livre do texto de origem.

Também fizemos uso de alguns fantoches dos personagens da história como a Cobra Grande e a Onça Pintada, além de alguns instrumentos, como o agogô, que acompanharam os motes musicados para enriquecer a narrativa e facilitar na visualização das imagens. A imagem é um dos elementos de encantamento na contação de histórias eas imagens sonoras podem e devem ser bastante exploradas nas narrativas (BUSATTO, 2003).

A história tem como enredo a aventura vivida por uma pequena menina, conhecidacomo Tampinha, que decide entrar numa floresta em busca da flor preta da árvore do Curupira para salvar Bonito, com um chá feito por sua avó. Na floresta, Tampinha passapor vários desafios (o que faz com que cresça de tamanho), consegue vencer todos eles e volta sã e salva, trazendo para a avó a tal flor. A história possui uma estrutura bem parecida com os contos clássicos e traz muitos significados e simbologias.

Depois do deleite da escuta da história *Tampinha*, aproveitamos para fazer algumas reflexões sobre "adaptações livres" de histórias; elementos da narrativa; plot dramático; o que faz um conto encantar; a escolha de boas histórias, ricas em imagens mentais que alimentam o universo literário do leitor e trazem à tona suas subjetividades, anseios e desejos; como investir em elementos que ampliam a visão dessas imagens no leitor, como sons, canções, movimentos com o corpo; os nãoditos e silêncios da narrativa, dentre outros.

Várias indagações e depoimentos surgiram por parte dos participantes, entretanto o objetivo principal dessa escuta foi permitir que a história reverberasse no interior de cada um, possibilitar a entrada em suas florestas subjetivas, que vão além das aparências, abrir passagem para a narrativa atravessar o corpo e, quem sabe, gerar sementes, como as histórias arquetípicas fazem. Esse encontro com a floresta da história nos traz à lembrança de uma imagem-metáfora feita por Regina Machado, que diz:

[...] é como se todos tivéssemos dentro de nós uma floresta cheia de árvores enfileiradas (eu vejo esse bosque na altura do peito). No diaa-dia, nós utilizamos apenas as árvores da frente para cumprirmos nossas tarefas sociais. [...] Mas existem muitas outras árvores, que o condicionamento não atinge, cada vez mais para dentro da floresta, que são as imagens significativas por meio das quais guardamos o que é realmente importante para nós, ao longo de nossa vida. É para essas árvores que as histórias tradicionais se dirigem quandoentramos em contato com elas. (MACHADO, 2004, p. 27)

A descoberta da palavra de força do primeiro dia de viagem, mostrada num template, como sendo a palavra SILÊNCIO, trouxe para todos a ideia do silêncio literário, do não dito, do que precisamos descobrir por trás das palavras ditas, a literatura como proporcionadora de uma paisagem de silêncios a criança urbana (TAVARES, 2018).

## 2º dia: o caminho de nossas histórias e memórias

Após o acolhimento dos participantes, a viagem imaginária virtual seguia para o caminho das histórias e memórias. Para isso, cada participante deveria tomar novamente seus transportes e

encontrar uma Roda, onde deveriam apresentar o seu objeto afetivo (solicitado para trazerem de casa, no final do primeiro dia), disparador de memória narrativa. Numa segunda rodada, estariam livres para lembrarem-se de outras memórias que, porventura, os objetos mostrados pelos outros pudessem gerar.

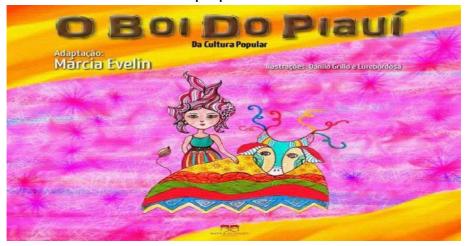
A Roda era permeada com canções e motes, acompanhadas de instrumentos musicais, que serviram para intercalar as narrativas. A dinâmica foi explicada com o usode breves slides que mostravam o passo a passo. Mesmo de forma virtual, o envolvimentoe encantamento dos participantes em narrar suas histórias e memórias a partir de objetosafetivos foi grande, o que nos faz pensar no conceito de Larossa para experiência, como sendo "isso que me passa" (2011) e deixa marcas, memórias. Muitas histórias/memórias surgiram, associadas aos objetos trazidos, destacamos trecho de umadelas:

Escolhi este objeto por ele representar uma gatinha minha chamada Pelego, branca e peludinha de olhos cor de mel. Pelego apareceu na minha casa no ano de 2014, no momento estava no jardim e estava dando à luz a seus gatinhos, então eu a resgatei e cuidei dela e de seus filhotes, desde então ela se tornou minha companheira, os filhotes foram cuidados com muito amor até encontrar um lar pra cada um deles. [...] (Descrição do objeto afetivo pessoal. Relato oralde Raquel A. C. S.)

A história *O Boi do Piauí*, de nossa autoria, uma adaptação da cultura popular, foi contada em performance, permeada por cantigas de Boi, acompanhadas de um tambor (pandeirão) e maracá. Essa história nasceu na oralidade e foi editada, em 2015 (FIGURA 3), pela editora *Nova Aliança* (PI). O enredo conta

a história de um fazendeiro que tem um Boi muito precioso, mas que ao fazer uma viagem a negócios deixa o Boi com seu vaqueiro. Nesse tempo, aparece na fazenda a namorada do vaqueiro, a Catirina, que deseja comer a língua do Boi. Sem saída o vaqueiro acaba matando o Boi para satisfazer o desejoda amada, mas o fazendeiro chega antes da língua ser tirada. Na esperança de fazer o Boi reviver, um Doutor é chamado, mas é um índio curandeiro que encontra a solução e tudo acaba bem, com o renascimento do Boi.

Figura 3: Capa do livro, *O Boi do Piauí* (2015), de autoria desta pesquisadora



# Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Depois da escuta da história *O Boi do Piauí* (2015), a Roda foi fechada com a chegada de cirandas, que coroaram esse acontecimento celebrado com grande entusiasmo e alegria de todos. A palavra de força do dia foi apresentada num template: MEMÓRIA, fazendo jus às lembranças, as histórias, a força da palavra narrada oralmente, a coletividade.

Como atividade para casa, sugerimos que criassem uma história literária com o objeto que trouxeram para a Roda, podendo incluir a memória afetiva, já compartilhada ou não. O importante era criar uma história, com seu objeto afetivo, em que aparecessemmetáforas e outros elementos próprios da linguagem literária. Tomamos para ilustrar uma das histórias literárias que surgiram a partir dos relatos citados anteriormente:

Há um tempo atrás vinha andando pelas ruas da cidade uma gata chamada Pelego, vinha devagar, observando tudo ao seu redor, as pessoas, as casas, os animais, a natureza, olhos e ouvidos atentos. Pelego estava à procura de um lar, estava perdida, sozinha. De repente Pelego vê uma casa marrom, uma casa que demonstrava a ela muita simplicidade. Ela então pensou: - que casinha legal! — Vou pular o muro e ver como é lá dentro! [...] (História criada por Raquel A. C. S., a partir de uma miniatura de um gatinho, objeto afetivo que a participante trouxe para Roda)

O trecho da história relatada acima inicia com uma espécie de fórmula mágica de um tempo indefinido, própria dos contos clássicos. Há também a presença de personagens nomeados; discurso direto e outras marcas próprias de um texto literário.

O final de cada dia da oficina foi marcado pela frase: "E a nossa viagem continua amanhã. Não esqueçam de fazer anotações em seus Diários de Bordo", como forma de reforçar a necessidade de escreverem sobre o que vivenciaram, descobriram, ressignificaram.

## 3º dia: visita ao reino do faz-de-conta

No terceiro dia de viagem imaginária, os internautas participantes, ao acessarem o espaço virtual, se depararam com um som instrumental que lembrava sons medievais de castelos

e reinados e um template com o seguinte pacto ficcional: *Entre no Reino do Faz-de-Conta*. O pacto-ficcional é um acordo feito entre o narrador e o público ouvinte em que há a confirmação do "fingimento" (ISER, 1999), o que parece satisfazer os leitoresouvintes a viverem uma experiência nesse reino ilusório.

O convite era para seguirem a estrada que levava ao Reino do Faz-de-Conta, com direito a conhecer o Rei de Quase-Tudo e seu castelo, e ainda, de participarem de sua história, como personagem. Mais uma vez deveriam tomar seus transportes e se prepararem, pois, o Reino do Faz-de-Conta era um lugar mágico, onde todo mundo podia entrar, mas quem não soubesse fazer de conta, é lógico que não ia gostar!

Antes de começar a contar a história *O Rei de Quase-Tudo* (2008), de Eliardo França, combinamos os preparativos para o antes, o durante e o depois da história, a fim de facilitar a "interação participativa" com ela.

Sobre "interação participativa", Oliveira (1996, p. 37) enfatiza que "o simples contato do aluno com uma história, seja através da leitura ou da audição, já constitui numa forma de interação com seus aspectos formativos e informativos, desde que ela tenha significado para o aluno".

Como atividades realizadas antes da história, além do pacto ficcional com a escutade músicas instrumentais medievais, que colaboraram para a introdução do público na ambiência da história, os viajantes tiveram a oportunidade de interagir com a narrativa como soldados do Rei. Para isso, construíram um bastão, usando papel de jornal ou revista(pedido anteriormente), ferramenta necessária para o desbravamento da aventura.

Após as instruções de como confeccionarem o adereço foi dado um tempo para que cada um fizesse o seu. Fizemos um acordo de que, durante a narração da história, toda vez que o Rei de Quase-Tudo chamasse seus soldados, eles teriam que levantar os bastões, falar a palavra: REI! e sair para cumprir as ordens solicitadas, cantando a música: "Marcha soldado, cabeça de papel, se não marchar direito, vai preso no quartel...", da tradição oral.

A história *O rei de Quase-Tudo* (2008) fala de um rei autoritário (o que justifica a escolha da música citada anteriormente) que queria ter tudo, cada vez mais e mais. Para isso ordena que seus soldados lhe tragam mais ouro; conquistem mais exércitos e mais terras; prendam os pássaros; o sol; as estrelas e as flores, na ganância de ter mais bens e mais poder. No final da história, o Rei descobre que os valores são mais importantes do que os bens materiais e muda, completamente, sua forma de ver o mundo.

O próximo passo foi distribuir (virtualmente) o "Pó de Pirlimpimpim" (glitter colorido), elemento simbólico, que tem o poder de nos transportar para qualquer lugar, usando a imaginação. A atividade foi acompanhada da canção de mesmo nome, de nossaautoria, apresentada num template (FIGURA 4), para que cantassem juntos, seguida de gestos de abertura dos sentidos para a escuta da história, espalhando o pozinho pelos ouvidos, olhos, coração, cabeça e todo o corpo.

Figura 4: Template da música O Pó de Pirlimpimpim, de autoria desta pesquisadora

O PÓ DE PIRLIMPIMPIM ESTÁ NO AR É SÓ ABRIR OS **BRAÇOS E VOAR** VAMOS FAZER TURISMO COM O PÓ DE **PIRLIMPIMPIM** 

VIAJAR NAS HISTÓRIAS **SEM TER FIM** SIM, SIM, SIM SALABIM O PÓ DE

PIRLIMPIMPIM

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A história foi narrada, em performance, com uso da fantasia do Rei e adereços, como o cetro e a coroa real. Por estarmos vivenciando a história de forma virtual, os soldados do Rei cantaram, batendo os pés no chão, ao invés de marcharem, acompanhados por um tamborzinho artesanal, enquanto cumpriam as ordens do Rei.

Como atividades propostas para depois da história, além de um bate-papo sobre ocomportamento autoritário do Rei e o que era realmente essencial, os participantes foramquestionados sobre como imaginavam o castelo do Rei e se tinham vontade de conhecê-lo, o que motivou as próximas atividades. A brincadeira Boca de Forno, da tradição oral, readaptada para esse momento, foi a primeira condição para a entrada no Castelo do Rei, repetida três vezes:

> Boca de forno! Forno! Jacarandá!Dá! Quando o Rei de Quase Tudo mandar!Vou! E se não for? Paga uma prenda! (Adaptada da Tradição Oral)

A segunda condição para entrarem no castelo do Rei foi a realização de um Jogo de Imaginação Criativa, espécie de narrativa-relaxamento, com a intenção de guiar o encontro do ouvinte com o castelo do Rei, através da criação de imagens mentais, ao somde música instrumental, como segue:

Respire profundamente algumas vezes. A cada nova respiração sinta o seu corpo cada vezmais relaxado e leve. Esqueça todas as preocupações e concentre o seu pensamento somente na música e em minha voz que vai guiar o seu pensamento. Procure enxergar tudo o que vou falar com o olho da imaginação, o olho que tudo vê. Imagine que você está andando numa estrada comprijiida em direção a um castelo, que se encontra no final dessa estrada: o castelo do Rei de Quase Tudo. Você avista o castelo lonnnnge, por isso ainda bem pequeno. Continue andando por essa estrada que tem árvores altas e robustas de um lado e do outro. Tudo está em silêncio e tranquilidade, você só escuta a minha voz,a música e os sons do vento balançando as folhas e os pássaros cantando. Continue and and o.... respire....relaxe....cada vez mais você vê o castelo maior, chega mais perto dele, mais, mais e mais Você está agora parada em frente a porta do castelo. A porta é tão grande que você se sente como uma formiguinha. De repente, a porta se abre (som daporta rangendo), você olha para dentro e está tudo escuro. Você está sozinho e por isso pensa se entra ou não, mas a sua vontade de conhecer o Rei e seu castelo é tão grande quevocê decide por entrar. Inicialmente, você está num grande salão escuro, mas ao andar pelo espaço sente que chega num corredor fino e comprido. Você anda por ele. O corredoré tão estreito que você sente a frieza das paredes. Segue andando pelo corredor escuro....au, au, au

(latido de cachorro). calma, é só um cachorro, eu já segurei ele, não há mais perigo, respire, relaxe e continue andando pelo corredor De uma hora pra outra você sente que desceu um batente. É uma escada. Só que a escada não sobe, ela desce. Você segura no corrimão e vai descendo a escada, que tem a forma de um espiral e vai descendo, cada vez mais, cada vez mais, dando voltas para baixo, cada vez mais até chegar a um outro grande salão, na parte subterrânea do castelo. Tudo continua escuro, mas a música muda para outra música mais alegre. Será que agora você vai encontrar o Rei. Onde está o Rei?, Onde está o Rei ? (gritando). Você senta no chão e percebe um fiozinho de luz aparecendo lá em cima, uma fresta de luz que vai aumentando seu brilho e tomando conta de todo o salão, que agora está todo iluminado. Você volta a gritar: Ondeestá o Rei?, Onde está o Rei ? Mas você só enxerga uma cadeira vazia com um manto uma coroa e um cetro. Lentamente vá despertando, abrindo os olhos e voltando para o aqui agora. (Atividade criada por esta pesquisadora)

O jogo de imaginação criativa possibilitou aos participantes um momento rico de relatos da experiência, na busca pelo conhecimento do Rei e seu castelo. Também foi sugerido que desenhassem como tinham visualizado o castelo durante a escuta danarrativa. O fato de não terem encontrado o Rei motivou-os a entrarem na próxima brincadeira dessa viagem: a coroação de um novo rei. Na oficina presencial, essa atividade é feita com a escolha de um dos participantes para ser o novo Rei, com direito a coroação, desfile e discurso. A escolha é feita ao som da adaptação de uma cantiga da tradição oral, compartilhada num template, como se mostra a seguir (FIGURA 5):

Figura 5: Template da adaptação da música da tradição oral, utilizada para a atividade de coroação de um novo Rei



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A finalização da viagem do dia aconteceu com uma conversa sobre os elementos utilizados para contar a história, sobre o pacto ficcional e sobre as diversas atividades que uma única história pode gerar na vivência da "interação participativa" (antes-durante- depois).

A palavra de força compartilhada foi ESSENCIAL, como forma de refletirmos sobre o que é de fato essencial nos dias de hoje, despertado na história ouvida. Solicitamos que trouxessem para o dia seguinte fio de malha e retalhos de tecido.

4º dia: o resgate do tempero mágico que se encontra nasraízes do povo brasileiro, herdado da cultura africana

A viagem imaginária foi retomada no seu 4º dia, com os passageiros pegando seus transportes e sendo acolhidos pela canção africana *Sani Bonami*, na língua *Xhosa*. No presencial, esse acolhimento é feito com a formação de uma roda, em que os participantes ficam bem juntos, com as mãos passadas na cintura uns dos outros. À medida que a música é cantada a roda vai girando, numa dança coletiva, uma roda dançante. No

virtual, apenas cantamos a música, compartilhada num template (FIGURA 6), fazendo a voz ficar alta e baixa, o que provocou uma sensação de calmaria e aconchego.

Figura 6: Template da canção africana Sani Bonami, na língua Xhosa, para acolhida do dia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A trilha desse dia levava ao encontro de um tesouro de onde foram tiradas histórias que resgatam o tempero mágico que se encontra nas raízes do povo brasileiro, herdado dacultura africana: o Baú África-Brasil. Nas oficinas presenciais, esse é o momento em que entramos em contato com um Baú recheado de histórias africanas e afro-brasileiras, para uma sessão de mediação da leitura, adaptada ao virtual.

Numa "sessão de mediação da leitura" são criados, espontaneamente, três polos de mediação, a saber: polo em que o leitor/ouvinte lê sozinho; polo em que um lê para o outro e polo em que solicitam que algum mediador leia para ele. A metodologia das "sessões de mediação da leitura", como

utilizamos, é inspirada numa técnica elaborada pela instituição A Cor da Letra (Centro de Estudos, Pesquisa e Assessoria em Leitura e Literatura Infantil), em São Paulo, dentro das atividades de formação de mediadores de leitura, com a supervisão do Prof. Linguísta Élie Bajard (BAJARD, 2007).

Toques no tamborzinho marcaram o pacto-ficcional do dia, com ativação de partesdo corpo, combinados previamente: um toque, estalar uma vez a língua; dois toques, piscar duas vezes os olhos; três toques, exalar o ar três vezes, com as narinas; quatro toques, quatro palmas e cinco toques, sacudir todo o corpo.

A primeira história saída do Baú foi *O Segredo da chita voadora* (2017), mais uma história de nossa autoria, contada com a ajuda de slides, para que as cenas fossem visualizadas e a leitura do texto, em voz alta, no livro (FIGURA 7).

Essa é a história de uma moça negra muito bonita, de nome *Abayomi*, que usava vestidos de chita e era admirada por todos da pequena cidadezinha onde morava no interior do Brasil. Ela tinha vários pretendentes, mas não gostava de nenhum deles. Certo dia, uma ventania lhe traz um pedaço de tecido, bem parecido com as chitas que usava. O encantamento acontece quando descobre que o tecido guardado por ela era o pedaço quefaltava na camisa de um jovem viajante que andava a procura de seu grande amor. O encontro acaba em casamento. Uma história que enaltece a beleza da mulher negra e do tecido chita.



Figura 7: Capa do livro *O Segredo da Chita Voadora* (2017), de autoria desta pesquisadora

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O livro *O segredo da chita voadora* (2017) segue o padrão do "livro objeto" contemporâneo por concentrar várias linguagens e permitir uma leitura intersemiótica, incluindo as ilustrações, a leitura não linear e todo o projeto gráfico. Nos livros-objeto as imagens e textos juntos podem criar significados impossíveis de serem construídos ou percebidos de outro modo (DEBUS, 2020).

Após a escuta da história, sugerimos a confecção da boneca da personagem protagonista, *Abayomi*, através da técnica de construção de bonecas usando somente nós, utilizando o material pedido no encontro anterior. O nome *Abayomi*, para a protagonista da história, é uma homenagem à África, berço da civilização, de onde herdamos grande parte de nossa cultura.

Por esse motivo, junto com o livro o leitor tem o prazer de receber, como mimo, uma dessas bonequinhas, como sendo a personagem *Abayomi*. O brinquedo, além de possibilitar a criança leitora o deleite de ter a personagem protagonista para recontar

a história, andando de página em página, possibilita o trabalho com a temática da diversidade e cultura afrodescendente, contribuindo para promover a efetivação da Lei 10639/03, que tornou obrigatório o ensino da história da África e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino.

A próxima história tirada do Baú foi *A Flor do Pequeno Principezinho* (2019), também de nossa autoria (Figura 8). Tratase de uma história de amor, reflexão e transformação pessoal, uma história que fala de origens, de raízes, de ancestralidade, de saber cativar, que nos faz relembrar conceitos que precisam ser recuperados nos tempos atuais, tendo como inspiração o clássico livro de *Saint-Exupéry*.

Figura 8: Capa do livro A Flor do Pequeno Principezinho (2019), de autoria desta pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O livro A Flor do Pequeno Principezinho (2019) conta a história do reencontro doPequeno Príncipe com sua Flor. A trama se inicia com o nascimento da Flor, personagemaparentemente secundário na história original, e se finda com a descoberta, pelo PequenoPríncipe, não só da origem de sua Flor, mas de sua própria ancestralidade.

Após a escuta das histórias compartilhamos o *Roteiro de Leitura Pública*, do Instituto Ecofuturo, um guia que traz dicas de como ler textos e histórias em voz alta, disponível na internet.

A palavra de força do dia foi ANCESTRALIDADE, sintetizando a importância de se levar em conta a palavra de quem veio antes de nós, de valorizarmos nossas raízes.

# 5º dia: encontro com a poesia de Dona Sofia

A poesia *A Palavra Mágica* (2002), do livro de mesmo nome, de Carlos Drummond de Andrade, abriu o 5º e último dia de oficina como convite para os participantes seguirem a trilha dos poetas, poesias e poemas:

Certa palavra dormena sombra de um livro raro.

Como desencantá-la?

É a senha da vida a senha do mundo. Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida Inteira no mundo todo. Se tarda o encontro, Se não a encontro, Procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura ficará sendo minha palavra.

(ANDRADE, 2002)

Em seguida, apresentamos Dona Sofia, protagonista da história *A Caligrafia de Dona Sofia* (2011), de André Neves, que trouxe com ela sua história e simpatia. Para isso utilizamos a canção, de nossa autoria, como pacto-ficcional:

Atenção, senhoras e Senhores Pro que eu agora vou contar A história de uma velhinha Que aposto que vão adorar Vai começar, muita atenção Vou precisar de animação

# Todo mundo bate palmas Com muita animação!

A história fala de uma professora aposentada apaixonada por poesias que resolveescrever poemas nas paredes de sua casa e enviar aos moradores da cidade, transformando a vida de todos.

Após a escuta da história abrimos a Roda, intitulada *Abram* alas pra Poesia, com a música de mesmo nome (FIGURA 9), momento em que cada um recita uma poesia do livro que trouxe de casa, solicitado anteriormente, poesias soltas no ar.

Figura 9: Template da música *Abram alas pra Poesia*, de autoria desta pesquisadora, para abertura daRoda de Poesias



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Como atividade de criação de poesias propomos duas técnicas. A primeira delas foi a escrita a partir de onomatopeias. Nesta atividade, feita de forma presencial, pedimos que andem pela sala, de forma desordenada, enquanto pronunciamos alguns sons onomatopeicos. A regra é parar e escrever a impressão que o som lhe causou, a lembrançadespertada, não sendo necessário

que todos eles tragam à tona imagens. No final, cada um deve juntar as impressões e imagens despertadas, a partir dos vários sons, e escrever um poema. De forma virtual, apenas pronunciamos os sons, não sendo possível utilizar os movimentos do corpo pelo espaço.

A segunda atividade de criação de poesias foi feita, tendo como ponto de partida uma imagem de revista. Cada um deveria listar palavras que aparecessem a partir da imagem e depois escrever um poema com elas.

A criação de Sussuradores Poéticos, construídos com tubos de papel, foi a forma que encontramos para socializar as poesias criadas, depois de conhecerem o Manifesto proposto pelo grupo *Sussuradores poéticos* (@sussuradorespoeticos), do Rio de Janeiro,inspirada no grupo *Les Souffleurs* (Os Sopradores), da França (FIGURA 10). O Grupo realiza intervenções artísticopoético, levando poemas ao pé do ouvido, como tentativa de propor uma pausa ao cotidiano.

MANIFESTO DOS SUSSURADORES POÉTICOS Os sons mais característicos do mundo atual são, infelizmente, barulho, ruído, O que ouvimos inspira a arte contemporânea através de propostas que incorporam, ao sentido da visão, a experiência auditiva. Não aro, essas experiências remetem nos sons da cidade, à velocidade, à dificuldade de comunicação, à superposição de vozes, ao grito... ao incômodo A arte nos diz: o som è uma dimensão que já não sabemos habitar. O silêncio, nossa utopia. Há quem diga que os novos sinais de riqueza se mostram através da posse do tempo, do espaço e do silêncio. Os sons nos empobrecem? Ainda temos a música e a palavra (bem) falada.

A palavra ao ouvido – o sussurro – é a nossa escolha. Gostamos deste espaço intermediário entre o som e o silêncio, onde estes extremos se tocam. Inspiramo-nos no grupo performático francês Les Souffleurs (literalmente, Os Sopradores), que realiza intervenções em várias cidades do mundo sussurrando fragmentos de textos poéticos e filosóficos no cuvido das pessoas, numa tentativa de "desaceleração do mundo' "Comandos Poéticos" é a performance mais famosa dos Les Souffleurs e foi apresentada na cidade de São Paulo, na Virada Cultural de 2009, quando sussurraram poesia em praças e bibliotecas. Como o grupo Les Souffleurs, usamos um tubo para sussurrar os textos. Optamos por reaproveitar tubos de papeião que, na nossa proposta, se tornam um objeto lúdico, belo e que recupera o gosto das brincadeiras simples de antigamente Propomos-nos a usar a poesia como delicado presente, que se leva da boca ao ouvido. Começamos pelas crianças, elas que estão sempre mais atentas le abertas. Brincamos de, por um instante, silenciar o mundo com um poema. Aos poucos, vamos incluindo outras gentes que se disponham a interromper a tagarelice do mundo com um □segundo de poesia.

Figura 10: Manifesto dos Sussuradores Poéticos, pelo Grupo carioca, de mesmo nome

Fonte: Blog "tropos líquidos". Disponível em: <a href="http://troposliquidos.blogspot.com/2009/12/1-dia-de-poesia-sussurrada-no-bazar-dos.html">http://troposliquidos.blogspot.com/2009/12/1-dia-de-poesia-sussurrada-no-bazar-dos.html</a>. Acesso em:

#### set. 2021.

As atividades de leitura e criação de poesias foram encerradas com a continuação da música de abertura, para o fechamento da Roda: "Fecha a roda minha gente, que a poesia vai acabar, a poesia vai embora e a alegria vai ficar...". A palavra de força para encerrar a viagem foi LIBERDADE, um convite a continuarem alçando longos voos, utilizando-se da palavra poética.

# Considerações finais

O desafio de fazermos essa oficina de forma virtual abriu novas possibilidades decriação de metodologias inventivas que foram muito bem aceitas pelo público. A literatura, a imaginação e os "atos de fingir" foram fundamentais para o momento em que estávamos vivendo, no início da pandemia, bem diferente do atual, em que já estamos vacinados e mais esperançosos, embora não menos necessitados da palavra poética que, cada vez mais, tem assumido a função de garantir alívio para o medo e a tensão vividos pelo inusitado, bálsamo medicinal, remédio para o corpo e a alma.

Por ter sido realizada em cinco estados diferentes pudemos perceber as mudanças na linguagem, modos de ser e fazer próprios de cada lugar específico, assim como as dificuldades enfrentadas, embora as atividades da oficina fossem as mesmas para cada um dos lugares e tenham gerado muitas produções.

O envolvimento dos participantes foi tão intenso que gerou a criação de um grupo no WhatsApp e a realização de um Sarau natalino para "poemarmos", intitulado *Bate o Sino*, de forma online e contou com a colaboração de muitos, que concordaram em declamar poemas, contar histórias e cantar canções de esperançar, uma experiência inesquecível!

Finalizamos o relato da metodologia inventiva utilizada nesta oficina-viagem com a certeza de que precisamos estar preparados para reinventar a vida a qualquer momento. O depoimento-história de Loreci Bocate, participante de Santa Catarina, que traduz emsuas palavras o desafio de se viver oficinas como essa na virtualidade que os novos tempos propõem:

Márcia Evelin usou a varinha mágica. Estávamos preparados para a viagem. Anansi iria conosco. A teia pronta, nossos sonhos literários abraçados com a ansiedade e o desejo de novas aventuras. Eis que, de repente, a tela ficou azul. O som foi viajar com Anansi e a cabaça. A teia derreteu misteriosamente como o gelo no asfalto no verão do Recife. E nós, alunos e coordenador, de olhos

atentos e ouvidos ansiosos fitávamos o horizonte proposto, sem esperança, quando a imagem do Rodrigo (coordenador local) novamente surgiu junto com sua voz já conhecida. O temporal levou o sinal, nossa expectativa, no entanto, está se alimentando dos próximos momentos com Anansi. Márcia Evelin e a sua teia renovada... Brinquei com fogo durante a viagem, achei engraçado. Mas não perigoso. Um dia passou inteirinho, e outro dia veio. E o momento esperado se aproximou rapidamente se colocou na frente da tela junto com todos. Veio também o silêncio, entrou devagar no curso on line do SESC e observou com calma, como costuma fazer. Gostou do que ouviu e para o segundo encontro chamou a memória. Ambas entraram e fizeram parte de tudo. Sempre atentos, gostaram tanto que esperaram ansiosos pelo fim da tarde do próximo dia. E assim que o encontro iniciou se sentaram, um ao lado do outro, na frente da telinha. Estavam tão inseguros com a conexão da internet que um deles teve dor de barriga. Não contarei qual. O Rei de Quase Tudo entrou seguro alegre e arrogante. Por alguns momentos estiveram tão envolvidos que esqueceram da distância que os separavam da escola na quarentena, dos afazeres domésticos, das contas à pagar, dos recados pendentes... Aproveitaram o momento e viajaram num momento lindo, aproveitando a voz da professora, com nome musical. Os ouvintes se empolgaram e a aula seguiu sem ruídos. Teve poesia, história regional e conto. Estávamos deslumbrados. O sotaque da professora trouxe para cada um uma emoção. Imaginaram, viajaram com os colegas virtuais e suas audácias. Ouviram histórias, receberam dicas sobre como fazer o roteiro de uma história. Gostaram tanto que no dia seguinte voltaram acompanhados da curiosidade e da criatividade, irmãs gêmeas não idênticas. A curiosidade sofreu de tanta vontade de tocar na coroa do rei que a professora tinha. Estiveram quietinhos, mas atentos. Uma viagem ao Reino de Faz de Conta. Uma magia que trouxe o que é essencial para vivenciar o literário. Para alegrar a vida. Para dar sentido e ritmo ao nosso momento.

#### Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. A palavra mágica. São Paulo: Record, 2002.

BAJARD, Élie. Da escuta de textos à leitura. São Paulo: Cortez, 2007.

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar*: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, Márcia Evelin de. O boi do Piauí. Teresina: Nova Aliança, 2015.

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

CARVALHO, Márcia Evelin de. *A flor do pequeno principezinho*. Teresina: Nova Aliança, 2019.

DEBUS, Eliane *et al.* (Org.). *Livro objeto e suas arti(e)manhas de construção*. Curitiba: Editora Mercado Livros, 2020.

FRANÇA, Eliardo. O rei de quase-tudo. São Paulo: Mary e Eliardo França, 2008.

ISER, Wolfgang. O fictício e o imaginário. *In*: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). *Teoria da ficção*: indagações à obra de Wolfgang Iser. Tradução de Bluma Waddington Vilar e João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

INSTITUTO ECOFUTURO. *Roteiro de Leitura Pública*. Disponível em: <a href="http://www.ecofuturo.org.br/blog/roteiro-de-leitura-publica/">http://www.ecofuturo.org.br/blog/roteiro-de-leitura-publica/</a>. Acesso em: fev. 2022.

LAGO, Angela. Tampinha. São Paulo: Moderna, 2004.

LAROSSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez., 2011.

MACHADO, Ana Maria. *A História da Origem das Histórias*. De olho nas penas. Rio de Janeiro: Salamandra, 1985.

MACHADO, Regina. *Acordais*: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MORAES, Fabiano. *Contar histórias*: a arte de brincar com as palavras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NEVES, André. A caligrafia de Dona Sofia. 12 ed., Paulinas, 2007.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. *Leitura prazer*: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

TAVARES, Cristiane. Os não-ditos das leituras silenciosas. Entrevista concedida ao *Blog da Letrinhas*, jun. 2018. Disponível em: <a href="http://www.blogdaletrinhas.com.br">http://www.blogdaletrinhas.com.br</a>. Acesso em: fev. 2022.

# A SALVAÇÃO PELA ESCRITA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E DO CIDADÃO CRÍTICO

Erica Schlude Wels<sup>1</sup>

# Introdução

Acreditamos que temas tão complexos e abrangentes, como a relação entre literatura e subjetividade, literatura e cidadania demandam uma análise interdisciplinar. Quando elegemos como foco a formação de leitores e, sobretudo, o amplo leque de opções de leituras adequadas a jovens e crianças, a tarefa torna-se, para os professores, um verdadeiro desafio: como conciliar escolhas consistentes (nos quesitos qualidade, fruição e relevância), privilegiando o viés crítico e desviando-se de leituras de caráter descartável e mercadológico?

A interdisciplinaridade como proposta metodológica tem sido defendida por áreas de estudo diversas, no mundo contemporâneo, notadamente por contribuições da Linguística Aplicada. Partindo de um tratamento interdisciplinar de seus objetos de estudo, atravessados por linguagens, discursos e ideologias e preocupando-se com a relevância social dos temas de pesquisa, a Linguística Aplicada contemporânea (MOITA LOPES, 1998; FABRÍCIO, 2006; SIGNORINI, 1998) propõe a "Indisciplina científica" como método, capaz de transcender seus objetos de estudo, constituindo novos, modelados entre

<sup>1</sup> Professora Drª Associada da UFRJ. E-mail: <a href="mailto:eswels@letras.ufrj.br">eswels@letras.ufrj.br</a>. Lattes: <a href="http://lattes.cnpq.br/6383798999057526">http://lattes.cnpq.br/6383798999057526</a>.

fronteiras e interseções, permitindo des/re-aprendizagens. Nesse sentido, o presente artigo engloba um elenco de saberes e autores, vozes diversas que se propõem a refletir, de forma crítica, sobre a importância da literatura e seu ensino. Nesse percurso interdisciplinar e indisciplinar, partimos da visão de Michèle Petit (2009), a qual discorre sobre a literatura em tempos de crise, apoiando-se em aspectos sociais e políticos, mas lendoos à luz de temas psicanalíticos, como a própria construção da subjetividade. Inspirada por Paulo Freire (1996), Silvia Castrillón (2011) examina as dificuldades da democratização da leitura e da escrita, tomando-as como direito do cidadão, afastandose de modismos e tendências mercadológicas neoliberais. As teses de Nestor Garcia Canclini (1999) ecoam nas palavras de Castrillón. Rouxel (2013) e Avelino (2013) nos alertam para os cuidados necessários que permeiam o ensino da literatura: segundo a primeira, deve-se partir de um aluno sujeito leitor ("livre, responsável e crítico", 2013, p. 20); para a segunda, não devemos nos esquecer da fruição proporcionada pelo texto literário, ao mesmo tempo que é preciso nos esforçarmos para democratizarmos seu acesso. Em apoio a essas ideias, o conceito freudiano de sublimação oferece uma possível ferramenta de entendimento na construção do sujeito que procura salvar-se (ou pelo menos minimizar) da/a angústia através da literatura. Assim, o objetivo do presente artigo é salientar a relevância da literatura na formação do sujeito, reunindo tanto aportes teóricos social e criticamente situados, quanto aspectos psicanalíticos. Nessa proposta, também destacamos o viés dialógico e interativo da prática de leitura transmitida em sala de aula e na escuta das demandas dos jovens aprendizes. Como sustenta Kleiman (2002), trata-se de uma nova articulação entre leitura e aprendizagem em três níveis: a leitura na aprendizagem, a aprendizagem na leitura e a aprendizagem sobre a leitura, capaz de reelaborar sentidos, ao mesmo tempo que os constitui como sujeitos e cidadãos.

# **Aportes interdisciplinares**

Moita Lopes defende mudanças nos modos de fazer pesquisa, o que, automaticamente, produz alterações nas áreas de pesquisa. É a partir desse olhar interdisciplinar que o presente artigo se situa. A proposta relaciona-se ao âmbito de pesquisas da Linguística Aplicada contemporânea, e fundamenta a vocação do texto que se segue, iluminado por novos modos de fazer pesquisa, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico. Dessa forma, busca-se o seguinte: "[...] pesquisadores começam a ver o mundo por meio de um par diferente de óculos, por assim dizer, passando a construir o quê e o como se pesquisa de modos diferentes" (MOITA LOPES, 2006, p. 16).

Dessa mesma direção acena Rojo, ao afirmar que "[...] a Linguística Aplicada passa a querer-se interdisciplinar" (2006, p. 255). A autora resume:

Campos tão diversos como a sociologia, a antropologia, a etnografia, a sociolingüística, a estética e a estilística, a teoria da literatura passam a ser invocados para a compreensão dos processos investigados. Entretanto, o procedimento de empréstimos não é rompido. O que ocorre é, apenas, a dispersão das fontes. (2006, p. 255)

Não à toa, Rojo toma de empréstimo uma bela imagem de Ítalo Calvino, a "leveza de pensamento", a fim de resumir uma

necessidade transdisciplinar. Ou seja, quando novos objetos de pesquisa passam ao campo de abrangência da Linguística Aplicada, novas relações com novas disciplinas emergem. Segundo ela, as discussões do campo de estudos deslocaramse dos objetos de pesquisa para seu caráter transdisciplinar. Por extensão, o fazer compromissado com o social e o contexto histórico, é chamado de "privações sofridas" (ROJO, 2006, p. 255).

Fabrício ratifica alguns dos pressupostos aqui resumidos: a perspectiva inter- e transdisciplinar, a importância de uma agenda política de temas, de caráter transformador e intervencionista, alinhado a uma agenda ética (2006, p. 49). Em seu artigo, a autora reúne tais abordagens sob o viés da "desaprendizagem", instituindo-a como guia possível no(s) espaço(s) de atuação da Linguística Aplicada.

Dessa maneira, o presente artigo não se situa por completo ou exclusivamente na área da Linguística Aplicada contemporânea, mas toma como ponto de partida pressupostos que sustentam os estudos e pesquisas dessa área: a inter-, transe in-disciplinaridade; a desaprendizagem como método, além da relevância do tema em pauta, situado social, histórica, ideológica e discursivamente.

A formação de leitores-cidadãos críticos, portanto, corre paralela aos processos de subjetivação via Literatura, e, em seu diálogo com a Linguística Aplicada contemporânea, apresentase como uma área de investigação marcada por interfaces que avançam por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, não somente na área dos estudos da linguagem, como também na da psicologia, da sociologia, da antropologia, da pedagogia,

da psicanálise, entre outras (SIGNORINI, 1998). No discurso fronteiriço e movente que aqui articulamos, permitimos partilhar campos disciplinares realocados, "deslocados, reinscritos, reconfigurados" (SIGNORINI, 1998, p. 90). Reforçamos o apoio no conceito de "desaprendizagem", inscrito por entre as zonas limítrofes e bifurcações, ao mesmo tempo que salientamos a necessidade de re/des -aprender, algo familiar às infinitas possibilidades abertas pelo universo literário e sujeitos que permanentemente se (re)inscrevem, co-construindo-se, seja enquanto mestres, seja como aprendizes — ou mestres em permanente processo de aprendizagens.

Pleno de crises, o contexto contemporâneo também apresenta multiplicidade de olhares e paradigmas científicos, o que a partir de uma abertura de pensamento por parte dos pesquisadores, apresenta inúmeras possibilidades de troca, diálogos e conexões transversais. Moita Lopes (1998) salienta o alto preço pago por tal perspectiva interdisciplinar. Em outras palavras, operar de forma interdisciplinar é lidar com as consequências de uma "indisciplina", uma vez que por operarem de forma departamentalizada, as universidades tendem a interpretar tais abordagens à luz de suas margens disciplinares: incompreensões que gerariam o que o teórico denomina, a partir de Fauré (1992), "o fenômeno de Rei sem reino" (1998, p. 103).

O interdisciplinar surge como um princípio novo de reorganização das estruturas pedagógicas do ensino das ciências, demandando uma remodelagem das disciplinas. Mais além, Moita Lopes (1998) defende que "a integração de idéias de campos diferentes é uma forma de pensamento crítico" (1998,

p. 105). Tal proposta reforça nosso esforço de reunir, nessas páginas, perspectivas que tomem a criticidade como principal postura para o ensino de literatura de crianças e jovens.

#### Textos e contexto

Para Michèle Petit (2009), a ideia de que a leitura pode contribuir para o bem-estar é tão antiga quanto a crença de que pode ser perigosa ou nefasta. A autora privilegia análises de fundo antropológico e social, ao falar de contextos adversos como períodos de guerras e de grandes conflitos, lendo-os através de um olhar psicanalítico. Por extensão, e não de forma oposta ou excludente, Silvia Castrillón (2011) oferece uma leitura igualmente crítica, calcada no social e no histórico, em diálogo com Nestor Garcia Canclini (1999), intelectual igualmente oriundo do mundo latino-americano. Outra voz que ecoa no discurso de Castrillón é a do educador Paulo Freire que, em sua *Pedagogia da autonomia* (1996), nos lembra: "Mudar é difícil, mas possível".

Atualmente, é possível afirmarmos, sem muito esforço, que o mundo inteiro é um "espaço em crise", marcado pela violência, pela exploração, cambaleando entre a miséria e a opulência. Sobretudo para aqueles que vivem na América Latina, muitas das "crises" são consequência de uma exploração econômica selvagem, de processos de segregação prolongados, de uma dominação social e desigual. Nesse sentido, Canclini reflete sobre a globalização e suas consequências no contexto sul-americano, considerando como guias as categorias da multiculturalidade, da hibridização e do consumo. Na leitura do teórico, a globalização é, antes de tudo, um processo de

"reordenamento das diferenças e das desigualdades" (1999, p. 11). Como intelectual nascido na Argentina, Canclini dirige seu olhar às grandes cidades e indústrias culturais latino-americanas, *lócus* periférico e dependente, "dentro de um sistema mundial de intercâmbios desiguais disseminados" (1999, p. 13). Em *Consumidores e cidadãos*, o consumo torna-se a espinha dorsal do funcionamento social. Sob esse prisma, as gerações passam a encarar a construção da diferença a partir daquilo que se possui ou daquilo que se pode chegar a possuir. Envolve, ainda, uma seleção de bens que une o pragmático ao aprazível (1999, p. 45).

Por essa mesma via, caminham as críticas de Castrillón às políticas públicas de incentivo à escrita e à leitura na América Latina, citando Martín-Barbero, que solicita "despertar o que há de cidadão no consumidor" (2011, p. 57). Colombiana, Castrillón sustenta o quanto a leitura, sozinha, não é boa ou ruim em si mesma, mas sim um direito histórico e cultural, logo, político:

Historicamente, a literatura tem sido um instrumento de poder e de exclusão social: primeiro nas mãos da igreja, que garantia para si, por meio do controle dos textos sagrados, o controle da palavra divina; em seguida, pelos governos aristocráticos e pelos poderes políticos e, atualmente, por interesses econômicos que dela tentam se beneficiar. (2011, p. 16)

Segundo essa proposta, numa lógica de formação do mercado consumidor, cabe à população de muitos países sulamericanos considerar a leitura um real instrumento para seu benefício, sendo de seu interesse apropriar-se criticamente dela. Somente assim, chegaríamos à democratização da cultura letrada. A autora olha com desconfiança projetos massificados

de incentivo à leitura, pintando-a com cores de diversão fácil e rápida – guerra perdida, já que a Literatura pouco consegue competir com o mundo do lúdico despretensioso e descartável. Tais políticas apresentam-se inseridas numa lógica neoliberal, a qual estimula a leitura, pois esta pode gerar consumo do objeto "livro", ao mesmo tempo que necessita de sujeitos minimamente letrados para tornarem-se mais produtivos, mas sem fomentar a apropriação crítica. Ao contrário, a apropriação se dá via necessidade de expansão do mercado consumidor e de forma acrítica ou alienante.

Muito além dos "espaços em crise" geográficos e históricos, em cada um de nós surgiu/surge, em algum momento, um "espaço em crise" (PETIT, 2009, p. 15). Sabe-se o quanto os seres humanos apresentam uma predisposição originária, antropológica, à crise: nascendo prematuros ("desamparados"), somos marcados por uma fragilidade, cujos vestígios permanecem ao longo da vida. A Literatura e a apropriação do saber por ela facilitado configuram-se como saídas que nos são oferecidas para que não sejamos atingidos pelos componentes destrutivos daquilo que devemos enfrentar.

O breve mergulho em questões de ordem contextual, que, a despeito de quaisquer propostas pedagógicas, circunda professores e alunos envolvidos nas aulas de língua e literatura, no Brasil, nos traz de volta o pressuposto caro à Linguística Aplicada contemporânea: a introdução do sociopolítico como ingrediente que rege as práticas reais de linguagem. Em linhas gerais, defende Signorini:

[...] diferentes abordagens em diferentes disciplinas, no sentido da adoção de uma

perspectiva crítica dos modelos linguísticos que obscurecem ou negam a heterogeneidade das condições reais de uso da língua e as relações entre uso da língua e (re)produção, tanto na esfera pública quanto na privada, do confronto entre forças sociais. (1998, p. 94)

Reforçamos que tanto os mestres, debruçados diante da tarefa de escolher autores e obras a serem abordados em suas turmas, e do desafio de ensinar e escutar², quanto os aprendizes, tomados como receptores e sujeitos afetados³ pelo que se ensina, apresentam-se implicados nas redes do macrocosmo sociopolítico. São essas linhas de força de tendências mercadológicas e neoliberais justamente as destacadas por Canclini e Castrillón.

Rouxel (2013) ressalta um questionamento essencial, porém muitas vezes ignorado: antes de avaliarmos as maneiras de se ensinar literatura, é importante refletirmos sobre as finalidades, as intenções e os objetivos do ensino. O "para quê" determina, assim, o "como". Após esse primeiro questionamento, segue-se à preliminar "que literatura ensinar". Para a autora, tudo isso não faz sentido se ignorarmos os avanços das pesquisas em literatura e em didática de literatura, resumidas em três campos: (a) a concepção de literatura; (b) a leitura literária; (c) a cultura literária. Do primeiro grupo, percebemos a mudança de uma concepção restrita de literatura para uma prática extensiva,

<sup>2</sup> Aqui, tomamos o sentido de escuta, como desenvolvido por Dunker e Thebas (2021), a partir da visão psicanalítica, mas que transcende por completo esse campo. Trata-se de acolher o que o outro lhe dirige, acatar com carinho o que o outro fala, ao invés de se preocupar com o que falar, "[...] não é apensas uma técnica ou um método, uma arte ou uma habilidade, mas uma ética" (2021, Edição Kindle).

<sup>3</sup> Tomamos novamente de empréstimo o sentido psicanalítico para "afeto": "termo geral que designa os sentimentos e emoções" (Fonte: Glossário com termos psicanalíticos. Disponível em: <a href="https://freud2009.Wordpress.com/glossrio-com-termos-psicanalíticos">https://freud2009.Wordpress.com/glossrio-com-termos-psicanalíticos</a>. Acesso em: 16 mar. 2022.).

uma atividade; de um conjunto de textos de finalidade estética para uma visão de literatura enquanto ato de comunicação. No segundo bloco, destaca-se o papel de um leitor visto como plural, real, empírico; nesse sentido, vale ressaltar o trânsito de uma postura distanciada para uma "distância participativa" (2013, p. 19). No último item, a mudança mais relevante se deu no deslocamento de uma biblioteca interior, composta a exemplo de um inventário, de forma cumulativa, para um processo, submetido a variações, e participando de sua construção identitária singular.

Avelino (2013) insiste que o trabalho com textos literários, sobretudo entre os leitores iniciantes, deve transcender a busca de sentido. Portanto, defende a importância da literatura na formação de leitores críticos do mundo. Trata-se de, através da leitura, descobrir o mundo e convidar os pequenos a embarcarem em constantes expedições de desbravamento. Aqui, ressaltamos que, no recorte que propomos no presente artigo, temos em mente leitores jovens e iniciantes. A presença de nomes como Bettelheim (1980), Rouxel (2013), ambos abaixo, e Avelino (2013) reforça nossa proposta, já que esses autores mencionam a relevância dos clássicos e contos de fadas como o universo ideal para a formação de leitores, a fruição de textos e a constituição da subjetividade. Avelino lembra as palavras de Manoel de Barros, as quais relacionam crianças com liberdade e poesia: "A liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças". Como, então, ensinar de forma que não se aprisionem os sentidos do texto? "Assim, podemos aproveitar a liberdade que existe nessa fase escolar para formar leitores críticos, ávidos por descobertas". Sendo o mundo feito de linguagem, busca-se, nessa proposta, construir a "proficiência do mundo" (2013, p. 108). Contudo, a autora nos alerta de que o acesso à literatura e à arte, de modo geral, não é democrático. Sendo assim, mais uma vez remetemos aos aspectos contextuais nos quais as escolhas literárias estão inseridas, de que é preciso, defender, oportunizar ao máximo o acesso democrático aos livros, o que alarga, certamente, as possibilidades de apreciação e ensinamentos via literatura.

## Diálogos com Paulo Freire e a psicanálise

Das inúmeras contribuições de Paulo Freire à Pedagogia e à Educação, deixemo-nos, no presente artigo, lembrar do Método proposto pelo filósofo brasileiro, sintetizando-o na seguinte fórmula: a leitura de mundo. Em sintonia com o que foi desenvolvido até aqui, a leitura do mundo situa-se numa proposta de ação contra-hegemônica, a qual segue a síntese de que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo, reescrevê-lo, quer dizer, transformá-lo (FREIRE, 1982, p.20).

Pensando na formação do sujeito e do cidadão, a extensa obra de Paulo Freire traz, nos registros da infância em Recife, cidade natal que fará dele um professor, as marcas do lugar, suas cores e atmosfera (VITTORIA, 2011, p. 24). As sombras das árvores (no que Vittoria denomina, justamente, uma "biblioteca de árvores"), fornece-lhe proteção, lugar de estudo, abrigo; a memória de adulto resgata a "experiência das sombras" (VITTORIA, 2011, p. 22): "Sombras em que, à luz clara do dia, me acostumei a descobrir a fonte de ruídos que, indecifrados no fundo das noites, me assustavam" (FREIRE, 1995, p. 16). Da luz à

sombra, do medo à conquista da autonomia, o espaço e o tempo das leituras embaixo das árvores de Recife marcam a passagem da infância à vida adulta:

Não foram poucas as tardes em que, aluno do curso ginasial, estudei lições de História do Brasil ou de colocação pronominal à sombra da grande jaqueira que enfeitava o quintal da nossa casa em Jaboatão. Eu usava a amenidade da sombra para estudar, brincar, conversar com meu irmão Temístocles sobre nós mesmos, nosso amanhã...

Sombra e luz, céu azul, horizonte fundo e amplo dizem de mim. Sem eles apenas sobrevivo, menos do que existo.

Minha biblioteca de adulto tem algo disso. Às vezes, é como se fosse a sombra da mangueira de minha infância. (FREIRE, 1995 p. 15-16)

A memória imprime significados às leituras e aos estudos, ornamentados pelo azul do céu, pela atmosfera e cores da natureza. Assim como "A pedagogia da criatividade da cultura popular, bem como sua inclinação artística e musical, que se contrapõe às dificuldades sociais, à miséria, ao abandono, à dependência" (VITTORIA, 2011, p. 24). Logo, o espaço (de onde ensinamos e para quem ensinamos) inscreve-se na trajetória do educador, para nunca dele se separar, na forma do Recife "onde a pobreza e a inventividade estão próximas do povo" (VITTORIA, 2011, p. 24).

Ainda tendo em mente o "para quem ensinamos", destacamos Bruno Bettelheim: em sua obra clássica, A Psicanálise dos contos de fadas. Nela, ele retrata o esforço, como terapeuta e psicanalista de crianças, de fazê-las encontrar um significado na vida. Bettelheim ressalta o papel dos pais e cuidadores,

além do valor de uma herança cultural. "Quando as crianças são novas, é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação" (1980, p.12). Avelino (2013), igualmente, apresenta um aspecto psicanalítico que explica a importância do trabalho com textos literários na Educação Infantil: Held (1980) defende a possibilidade de catarse através do trabalho com textos literários, sobretudo nos contos de fadas. Neles, encontram-se várias fases e facetas da vida: nascimento, casamento, morte. Segundo essa visão, não se deve docilizar demais a vida das crianças, pois estas, inseridas no mundo, deparam-se com todos os seus matizes e contradições: "o conto literário pode ser um elemento catalisador que permitirá, em alguns casos, essa liberação necessária, essa libertação psíquica" (2013, p. 114).

A própria concepção de Personalidade, para a psicanálise Freudiana (e, vale acrescentar, de muitos conceitos desenvolvidos por Sigmund Freud) é originária de conflitos. Formulado de outro modo, as instâncias psíquicas do *Eu, Isso* e *Supereu*, assim como a oposição Inconsciente versus Consciência e de como o primeiro interfere na vida corrente, sobrepõem-se e complementam-se (HALL *et al.*, 1973): "O comportamento é quase sempre o resultado da interação desses três sistemas [id, ego e superego]; raramente um sistema funciona com exclusão dos demais".

Ademais, levar conhecimento de literatura é levar autoconhecimento. Sendo o mundo constituído por linguagem, ler bem é adquirir proficiência do mundo, já que somos seres no mundo (AVELINO, 2013).

Da concepção psicanalítica Freudiana, destacamos o conceito de Sublimação, uma vez que ele remete às relações

possíveis entre o psiguismo, a arte, o trabalho, a ciência e a religião. Através de "ganhos", isto é, produtos socialmente legitimados numa dessas áreas, o psiguismo encontra uma forma possível de satisfação das pulsões. Porém, como é próprio do pensamento psicanalítico, os conceitos tornam-se mais complexos à luz de contradições e ambiguidades inerentes ao próprio funcionamento da psique, como nas formações reativas que bloqueiam a satisfação. Para Freud (FRANÇA NETO, 2007, p. 44), a sublimação "trata-se de uma troca do objeto sexual por outro, não mais sexual". E ainda: a pulsão é caracterizada pelo desvio, o contorno do vazio. Assim, a arte, de modo geral, figura como possibilidade de reconstrução, elaboração psíquica a partir da angústia existencial e do estado de desamparo. Mesmo cientes de que o efeito sublimatório pode ser tênue e até mesmo reverso (no sentido de artistas que, a despeito de reconhecimento em suas carreiras, mergulham na melancolia), concordamos com Cruxên, quando o autor salienta que "[...] o longo circuito pulsional implicado na sublimação faz com que o sujeito trabalhe e busque efetivar algo que é ilimitado por natureza" (2004, p. 35). Freud considerava a sublimação um elemento necessário ao desenvolvimento da vida adulta, na direção de melhorias para a capacidade de amar e trabalhar, ambas necessárias à vida em sociedade. "De forma ampla, a sublimação evoca a depuração e transformação, ligando-se à fantasia, cujo objetivo é, sobretudo, proteger o sujeito da angústia" (CRUXÊN, 2004, p. 16). De certa maneira, os caminhos para a cultura são, a um só tempo, repressores e sublimantes, pois oferecem perspectivas outras ao circuito pulsional.

O aprendiz-sujeito resume-se no que Rouxel define como "sujeito leitor" (2013, p. 20). A motivação da tarefa dos mestres é formar sujeitos livres, responsáveis e críticos, capazes de construir sentidos de modo autônomo. É, ainda, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo. A autora propõe uma tríade entre as atividades do aluno sujeito, a literatura ensinada (textos e obras) e a ação do professor. Convidando-nos à tentação da imposição de um sentido unívoco e imutável, permitindo-nos "deixar aberta a polissemia" (2013, p. 29), Rouxel sustenta que

a tarefa, para ambos [professor e aluno], é mais complexa; mais difícil e estimulante. Trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas. (2013, p. 20)

O paradoxo da leitura literária em sala é que decorre, de fato, de um lugar de estudos e de saberes que não é somente mais uma leitura. A tensão entre texto-leitor apresenta saberes de três ordens: saberes sobre os textos, saberes sobre si e saberes sobre a própria atividade lexical (ROUXEL, 2013, p. 21).

# **Considerações finais**

O presente artigo teve como foco o universo da Literatura Infantojuvenil, segmento do mercado que oferece um amplo e diverso leque de obras e tendências. Além disso, nossas reflexões sobre formação cidadã crítica e subjetivação tornam-se ainda mais relevantes entre os mais jovens, sejam crianças pequenas ou aprendizes enfrentando o turbilhão da adolescência. É inegável que a ênfase mercadológica pode (des)orientar as escolhas

de mestres e aprendizes. Por esses motivos, acreditamos que selecionar obras e trabalhar com elas em sala de aula, aliando prazer e conhecimento, é um desafio de grandes proporções. Uma análise inter- e in-disciplinar foi o caminho sugerido, uma vez que reforçamos a complexidade dos temas aqui reunidos. Ademais, lembramos o contexto no qual estamos inseridos, a sociedade brasileira, latino-americana, entre as "vozes do Sul" (MOITA LOPES, 2006), entre as exigências do consumo e a enorme desigualdade socioeconômica.

Assim, em muitos contextos globais, como em nosso país e na América Latina, a Literatura segue ainda irregularmente acessível a todos, ancorada na lógica do mercado de consumo. Reconhecido seu poder transformador na formação de leitores críticos e cidadãos (o que chamamos de "salvação pela escrita") perde-se, no meio de tantas solicitações.

Um ambiente social de aprendizagem guiado pelo viés crítico deve privilegiar a leitura literária como forma de democratização do conhecimento e da arte, uma vez que almeja à formação de sujeitos e cidadãos capazes de interceder na própria realidade na qual se encontram. Entre o sonho e a vida, fiquemos com os dois lados.

#### Referências

AVELINO, Núbia Verônica Ferreira. Por uma leitura fruição na educação infantil. *In*: PINHEIRO-MARIZ, Josilene. (Org.). *Em busca do prazer do texto literário em aula de línguas*. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2013.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 6. ed. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos*: conflitos multiculturais da globalização. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CRUXÊN, Orlando. A sublimação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. *O palhaço e o psicanalista:* como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Paidós, 2021. [Edição Kindle].

FABRÍCIO, Branca Falabella. Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In: Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRANÇA NETO, Oswaldo. *Freud e a Sublimação:* arte, ciência, amor e política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. À sombra desta manqueira. São Paulo: Olho D'água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, *1996*.

HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner; CAMPBELL, John B.; VERONESE, Maria Adriana Verìssimo. *Teorias da personalidade*. 4. reimpressão. Tradução de Lauro Bretones; Aidyl Macedo Queiroz. São Paulo: EPU, Editora Pedagógica e Universitária, 1973.

HELD, Jacqueline. *O Imaginário no poder*: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura:* teoria & prática. 9. ed. Campinas: Pontes Editores, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). Introdução: Uma lingüística aplica mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In: Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? *In:* SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, p. 253-276, 2006.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, M. A. *et al*. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. Tradução de Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Parábola, 2013.

SIGNORINI, Inês. Do residual, ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

VITTORIA, Paolo. *Narrando Paulo Freire*: por uma pedagogia do diálogo. Tradução de Marcia Wolf. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

# PRÁTICAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Renan Marques Isse<sup>1</sup>

## Introdução

Uma proposta teórico-metodológica que vise ao desenvolvimento da leitura dos estudantes não significa apenas seguir a letra da lei, conforme se vê nos documentos normativos da educação brasileira, mas, sobretudo, formar cidadãos críticos, capazes de se apropriarem de qualquer informação recebida, através da leitura, e a ressignificarem de forma crítica e reveladora de visões de mundo.

A ideia é apresentar o papel do texto literário e os pontos em que este colabora para o desenvolvimento de práticas de leitura. Nesse sentido, reiteramos que o desenvolvimento de leitores proficientes se realiza quando esses estudantes se posicionam de forma ativa frente ao texto lido. Em outras palavras, a proficiência leitora indica a compreensão abrangente da leitura a partir das inferências feitas com sucesso e das influências de leituras e experiências prévias, além do conhecimento de mundo que o leitor possui.

## Ler, leitura, leitores

Antes de teorizar sobre quaisquer hipóteses de desenvolvimento da leitura literária em sala de aula, faz-se necessária uma conceituação, em primeira instância, de o que significa *ler*. De acordo com o Dicionário Online de Português, o significado literal do verbo em questão indica "decifrar o

<sup>1</sup> Mestre pela UERJ. E-mail: <a href="mailto:renanisse18@gmail.com">renanisse18@gmail.com</a>. Lattes: <a href="http://lattes.cnpq">http://lattes.cnpq</a>. br/6587308261177001.

conteúdo escrito de algo por saber reunir as letras, os sinais gráficos". Enquanto professores de Língua Portuguesa e Literatura, no entanto, tal definição não aborda as dificuldades com as quais nos deparamos na realidade de uma sala de aula cheia, heterogênea e mal nivelada, onde, apesar de reunidos em uma mesma turma, os alunos apresentam estágios diferentes do domínio da leitura e da escrita.

Raquel Villardi é precisa quando responde à inquietação inicial desse texto:

A princípio, tendemos a considerar que ler é "reconhecer palavras", decodificar, ou seja, sabe ler quem é alfabetizado. Este enfoque restrito se alarga quando consideramos que a leitura, efetivamente, só se faz no momento em que somos capazes de atribuir sentido ao que foi decodificado. Mas numa visão ainda mais ampla, ler é constituir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania.

(VILLARDI, 1999, p. 3-4, grifos nossos)

Reforçam-se as palavras destacadas da autora à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei 9394/96, especificamente no título II: a educação se direciona ao desenvolvimento pleno do educando, qualificação para o trabalho e exercício pleno da cidadania (BRASIL, 1998). Desse trio de objetivos, Villardi (1999) aponta que saber ler criticamente é o mecanismo mais urgente para exercer a cidadania. É importante salientar, entretanto, que não se deve considerar apenas a leitura

de textos e de palavras, mas a leitura do mundo, conforme elucidou brilhantemente Paulo Freire (1989), para que um estudante consiga exercer sua cidadania de forma plena. Além disso, a própria LDB demonstra sua necessidade ao destacar o domínio da leitura, da escrita e do cálculo como primordiais para desenvolver o processo de aprendizagem do educando.

Dominar a leitura e a escrita, contudo, é um processo árduo e que, se não for bem desenvolvido, levará ao fracasso escolar. Maria Teresa Tedesco (2012) assegura que esse infeliz resultado está diretamente associado à dificuldade que a escola encontra em formar alunos com alto nível de proficiência na leitura e na escrita. Para que esse estudante possa, de fato, exercer sua cidadania, segundo apontam os documentos oficiais da nação, uma condição sinequa non é ser um leitor proficiente, e não aquele simples decodificador de palavras. Nesse sentido, a proficiência de leitura desejada deve afastar-se de práticas de leitura que a considerem uma atividade meramente decodificadora de frases.

A contribuição do dicionário vai ao encontro daquilo que Rildo Cosson (2014) define como leitura simples. Em uma reunião na escola de seus filhos, o corpo docente sugeriu um projeto para ampliar a leitura dos alunos, baseado na escolha de livros por um profissional especializado em Literatura Infantojuvenil. Assim que um estudante terminasse a leitura do livro que lhe fora entregue, ele deveria buscar um colega para que ambos trocassem os livros e seguissem com a proposta do projeto escolar de leitura, de modo que o objetivo era que os alunos, incentivados e fiscalizados apenas pela família, devessem ler tais obras apenas para que a turma completasse a leitura das obras destinadas.

Por se tratar de um projeto vinculado a uma instituição de ensino, a escola adotou uma perspectiva livre de leitura enquanto apenas entretenimento. Nesse sentido, Cosson aponta sua indignação ao

[...] aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário. (COSSON, 2014, p. 26, grifos nossos)

Propomos um convite à reflexão: o significado de "ler", nos dicionários, define com exatidão essa situação que tanto indignou o autor. A escola, enquanto instituição de ensino que possui uma função social específica, não pode privilegiar a leitura simples, em detrimento do desenvolvimento de práticas de leitura significativas, engajadoras e, sobretudo, transformadoras e libertadoras.

A crítica de Cosson à leitura simples encontra bases concretas no posicionamento de Paulo Freire. Segundo o mestre da didática brasileira, o ato de ler "não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita" (FREIRE, 1989, p. 9), visto que há uma infinidade de informações além do texto lido. Nesse sentido, cabe a escola propor estratégias de desenvolvimento da leitura do aluno, que valorizem não apenas a informação ali presente, mas o diálogo com toda e

qualquer fonte de informação que possa ser articulada, seja esta oriunda do ambiente formal de ensino ou não. Para ilustrar seu pensamento, Paulo Freire revela, em um relato sobre as suas experiências de leitura, que antes de frequentar a escola, ele já estava em vias de alfabetização. A força motriz que o impeliu foi a consciência de mundo que se já desenvolvia.

Cabe a escola e ao corpo docente saber valorizar a bagagem cultural do leitor em formação. Inclusive, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei 9394/96 (LDB), responsável por reger a educação escolar no Brasil, indica que a escola deve valorizar a experiência extraescolar dos estudantes. Como contribuição, é válido apontar o posicionamento de Freire, que defende que ler o mundo e o que se apresenta nele é uma forma de leitura anterior à leitura textual. A LDB, portanto, apresenta uma forma de resgatar as primeiras impressões do aluno, que lhe são apresentadas fora do ambiente escolar.

Freire defende a leitura como força resultante de um emaranhado entre linguagem e realidade. Em outras palavras, o viés social da linguagem depende de como uma certa sociedade se apresenta, organiza e reflete, para que, a partir daí, seus membros possam posicionar-se enquanto indivíduos críticos capazes de ler o mundo e os textos de forma libertadora.

A leitura, para Freire, não deve partir da palavra, visto que a compreensão do mundo a precede. A leitura das palavras, por sua vez, deve ser associada à leitura de mundo, de modo a criar aquilo que ele defende como leitura da "palavramundo". Nesse sentido, Freire indica que a leitura das palavras deve dar conta de representar aquilo que o sujeito depreende da sua forma

de interagir com o mundo real. Em outras palavras, o mestre alfabetizador reforça que a linguagem (palavra) e a realidade (mundo), se consideradas e analisadas sob o mesmo prisma, são capazes de posicionar o leitor no mundo enquanto sujeito que influencia e é influenciado pelo contexto que o rodeia.

Cosson reforça a leitura enquanto prática social, em consonância com Freire (1989):

[...] ler é um diálogo com o passado que cria vínculos, estabelece laços entre o leitor e o mundo e os outros leitores. Por meio da leitura, tenho acesso e passo a fazer parte de uma comunidade, ou melhor, das várias comunidades de leitores, porque na leitura nunca estou sozinho, antes acompanhado de outros tantos leitores que junto comigo determinam o que vale a pena ser lido, como deve ser lido e, no seu limite, em que consiste o próprio ato de ler. A leitura é, assim, um processo de compartilhamento, uma competência social. (COSSON, 2014, p. 36)

A contribuição externa que o mundo pode dar à leitura possui, certamente, grande importância. Por mais que um leitor seja proficiente, é imprescindível que ele saiba articular as informações que já possui àquelas que lhe estão sendo oferecidas no texto lido. Dessa forma, a leitura é um jogo, em que o leitor se depara com as peças e com o manual de regras oferecidos pelo autor, e deve ser responsável por montá-las de forma autônoma. Cabe ao leitor, portanto, munido das suas leituras prévias, usá-las para conferir novo significado ao texto que está lendo (AGUIAR, 2006).

A leitura, segundo Cosson (2014), é uma atividade colaborativa, não apenas por se tratar de uma colaboração entre

leitor e autor para significar um texto, mas também porque o autor deve colocar seu *conhecimento prévio* em jogo para conseguir articular os níveis de informações que se apresentam e contribuir para a melhoria do diálogo entre os dois sujeitos que se encontram naquele texto. Nesse sentido, notam-se duas instâncias compartilhadas: o leitor compartilhando informações que já possui com as suas impressões do texto lido e o leitor agenciando o resultado desse compartilhamento com a visão do autor.

Para conceber esse viés colaborativo da leitura, ressalta-se que, por mais completo e bem esclarecido que um texto seja, ele jamais fala por si só; são os mecanismos de interpretação e a articulação de todos os níveis de conhecimento prévio que farão com que o texto lido e o leitor dialoguem. (ISSE, 2021, p. 228)

O viés colaborativo da leitura, portanto, afasta-a de uma ideia solitária, que descreveria apenas o encontro de um leitor com uma obra. Quando se amplia o olhar para as relações que serão construídas a partir do encontro, a leitura manifesta-se como uma atitude *solidária*, uma vez que o leitor, indivíduo que vive em sociedade, negocia suas visões, influenciadas tanto pela sua experiência própria quanto pela visão coletiva de mundo, com aquelas que foram apresentadas pelo autor. Trata-se de um encontro entre leitor e autor com a mediação do texto (GERALDI, 2011; COSSON, 2014).

Nota-se, portanto, que a visão de leitura aqui apresentada se distancia da definição do dicionário e do que foi apresentado como *leitura simples* por Cosson. Nesse aspecto, ressaltamos novamente a inadequação desse tipo de leitura no ambiente escolar e ancoramos nosso ponto de vista, tendo por base que: Ler um texto não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

(LAJOLO, 1892, p. 59 apud GERALDI, 2011, p. 91)

Apenas decodificar os sintagmas que vêm apresentados em forma de texto é a proposta da leitura simples. Dessa forma, compreende-se que o seu primeiro objetivo é apenas decifrar as frases, períodos e parágrafos para então adivinhar o sentido latente. Tendo em vista seu caráter meramente decodificador, validar a leitura simples enquanto prática escolarizada é uma escolha equivocada que não dá conta de desenvolver a proficiência leitora do estudante, uma vez que ele se mostra incapaz de fazer a mediação entre as informações novas que são apresentadas no texto e a bagagem cultural de que ele já dispunha previamente.

Marisa Lajolo é contundente ao tecer críticas sobre esse tipo de leitura. A autora considera que ratificar a leitura simples como prática privilegiada de sala de aula, além de limitante, é uma escolha tendenciosa, visto que

> [...] não só descompromete o estado das responsabilidades pela qualidade do ensino, como reforça o caráter reprodutor da escola, na medida em que tira da responsabilidade do professor, em diálogo com seus alunos e com suas leituras, o planejamento das atividades de leitura em que vai engajar-se com sua classe.

(LAJOLO, 2000, p. 73)

Quando se adota a leitura simples como *modus operandi* a ser trabalhado em sala de aula, o professor abre mão do desenvolvimento do processo de leitura engajada, além de privar o seu aluno de uma experiência mais abrangente e autônoma do andamento da leitura. A leitura simples não é capaz de colocar o seu leitor como o grande mediador das diversas fontes de conhecimento – internas ou externas – que pedem passagem.

A leitura, portanto, requer contribuições. Oriundas de experiências de vida ou de leituras prévias, todas as formas que permitirem ao leitor manipular conceitos já possuídos anteriormente reforça o padrão de leitura – e suas estratégias – que devem ser privilegiadas no cotidiano escolar. Ao distanciar-se da leitura simples, Angela Kleiman defende que

a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

(KLEIMAN, 1989, p. 13, grifos da autora)

A leitura, portanto, é um processo interativo, cuja base é a articulação dos mais diversos níveis de conhecimento prévio (linguístico, literário ou de mundo) que o leitor possui. Sem que esses instrumentos sejam utilizados de forma adequada, a

compreensão do texto não virá completa. O leitor proficiente sabe que "a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo" (COSSON, 2014, p. 37), e, portanto, reconhece que outras informações e textos podem enriquecer a sua construção de significados.

#### A leitura em sala de aula: o letramento literário

Para que a leitura seja desenvolvida de forma abrangente e libertadora em sala de aula, é necessário que a escola lance mão de mecanismos para promover a escolarização do texto, seja ele literário ou não. O termo "escolarização", apesar de estigmatizado, indica uma ação natural da escola, uma vez que sua proposta é apropriar-se das fontes de conhecimento e transformá-las em um objeto didático, isto é, um instrumento pedagógico que atue de forma a contemplar os objetivos tanto da escola (ensinar) quanto dos estudantes (aprender). Isso não significa que o processo de escolarização deva ser isento de críticas; o que deve ser criticado, contudo, é uma manifestação inadequada ou que não contemple os objetivos propostos (SOARES, 2006).

A leitura escolar tradicionalmente sofre um processo inadequado de escolarização. Paulo Freire critica a noção, ainda atual, de assinalar uma grande quantidade de páginas, aula após aula, para que os estudantes leiam. Esse tipo de leitura exigida, naturalmente, prescinde da atenção e da qualidade que se fazem necessárias, segundo a nossa proposta de leitura enquanto processo enriquecedor e articulador de conhecimentos. Isso demonstra que, ainda nos dias atuais, a compreensão de o que significa o ato de ler é tão equivocada quanto a maioria das práticas pedagógicas de aprofundamento de leitura.

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. (FREIRE, 1989, p. 12)

A leitura escolar deve ser acompanhada de perto. Essa é uma das funções do professor de língua portuguesa ou professor da sala de leitura. Ao fornecer as estratégias mais adequadas de leitura para que os alunos consigam engajar seus conhecimentos prévios à leitura que se desenvolve, o professor reforça sua função enquanto mediador do desenvolvimento da leitura escolarizada.

O trabalho de leitura na escola, seja ela literária ou não, não pode se limitar à leitura simples ou à simples fruição do texto como entretenimento. O processo de escolarização exige que a leitura seja sempre comprovada, por se tratar de um objeto escolar. Dessa forma, faz-se necessário que o professor esteja presente para auxiliar os alunos a articular seus conhecimentos prévios a fim de que a leitura seja ressignificada, o que reforça o papel imprescindível da escola enquanto local privilegiado para o desenvolvimento e comprovação das estratégias de leitura utilizadas pelo aluno na compreensão do texto lido.

Adotar o conceito do *Letramento*, em substituição da alfabetização, como atividade-base para o desenvolvimento das práticas de leitura é um ponto nevrálgico, uma vez que

[...] Ao ampliar a visão de ensino de leitura e escrita para o conceito de letramento ou letramentos poder-se-ão balizar as ações didáticas do ensino de língua portuguesa em uma proposta curricular que pretende que cada aluno possa utilizar as diferentes linguagens do ser humano para a expressão do pensamento, das emoções, para organização e análise das informações recebidas, atuando como cidadão crítico. (TEDESCO, 2012, p. 234)

Para otimizar as práticas e o ensino de leitura na escola, Tedesco defende o processo de Letramento para criar o leitor proficiente. Consciente do uso que se deve fazer das estratégias discursivas e interpretativas, esse tipo ideal de leitor "é visto como um ser ativo e interativo, que utiliza seus conhecimentos prévios de diversas áreas e sua capacidade de assimilação" (TEDESCO, 2012, p. 235) para criar novos significados para o texto lido.

E buscando essa nova significação do texto, Cosson (2014), em oposição à leitura simples, propõe a adoção do *letramento literário* enquanto prática docente para desenvolver as competências de leitura dos estudantes em sala de aula. Nesse aspecto, o letramento literário se apresenta como uma maneira de que o aluno engaje a sua leitura e se coloque em uma posição de agente frente ao texto. Ao adotar um comportamento ativo, consequentemente esse aluno-leitor se apropriará do texto lido e será responsável pela criação da sua própria rede de significados a partir da sua experiência, seja ela de leitura ou de vida.

Nota-se, portanto, um dos pilares da escolarização adequada da leitura. Ao conceber a leitura simples e o letramento literário como dois polos antagônicos entre si, compreende-se que a função social da escola, enquanto instituição essencialmente pedagógica, deve privilegiar o letramento literário enquanto prática adotada em sala de aula (ISSE, 2020).

Uma vez que se compreende o que significa ler um texto, verifica-se a importância das estratégias e práticas de leitura e, enfim, discute-se a diferença entre a leitura simples e a leitura escolarizada. A etapa subsequente é mergulhar fundo no conceito de letramento literário e como ele pode ajudar na formação de leitores proficientes.

É patente o caráter social da leitura, como discutido anteriormente. Nesse sentido, a escola, ao preparar as atividades de leitura, deve levar em consideração não apenas o conteúdo escolar a ser trabalhado ou verificado, mas também o desenvolvimento de questões inerentemente sociais. Isso quer dizer que adotar práticas de leitura com o uso de variados gêneros textuais ilustra o caráter social da atividade, ao trazer para a parte didática as manifestações de textos em situações reais de uso, seguindo as mais diversas formas. Villardi (1999) analisa esse fenômeno, mas apenas pelo viés de familiarização do estudante com os tipos de discurso.

Além do lado social da leitura, retomamos o seu viés solidário. Sabe-se que os textos não falam por si só. O que tira as informações escamoteadas de suas linhas, frases e parágrafos é, não apenas o conjunto de estratégias de leitura e de interpretação, mas também o engajamento dos conhecimentos prévios por parte do leitor, de modo a criar uma nova leitura, que implicará a ressignificação do texto lido a partir de experiências de mundo ou textuais que o leitor já possui.

Para ilustrar a eficiência da leitura engajada, Kleiman propôs uma investigação, buscando analisar qual tipo de leitura resultaria em uma maior apreensão do conteúdo lido. Os resultados obtidos dessa análise são contundentes:

[...] Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente. (KLEIMAN, 1989, p. 25)

Comprova-se a ineficiência da leitura simples a partir da pesquisa de Kleiman: qualquer outro tipo de leitura que não predisponha um posicionamento ativo do leitor no que diz respeito a mediar os conhecimentos prévios e a informação nova não demonstrará uma compreensão abrangente do texto lido. Em outras palavras, e reforçando o que a autora analisou, as inferências feitas durante a leitura representam a articulação dos conhecimentos prévios, a base de uma leitura engajada.

## O papel do texto literário

Para privilegiar o desenvolvimento do hábito da leitura e de estratégias que facilitem o contato do aluno com o texto, as obras literárias possuem grande relevância. Para tanto, faz-se necessário o uso de formas adequadas para propor a escolarização do texto literário, sobretudo, no que diz respeito à valorização e ao contato direto entre os alunos e a obra, em uma aproximação mediada pelo professor de língua portuguesa ou o responsável pela sala de leitura.

Práticas inadequadas de escolarização da literatura são aquelas que não contemplam a força e as potencialidades do texto literário ao seu máximo. Qualquer metodologia de trabalho que use o texto como pretexto para o ensino de conceitos gramaticais e ortográficos, isto é, voltada predominantemente para o ensino de língua e não de literatura ou leitura, é uma dessas práticas. Trata-se, portanto de um tipo de

[...] escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2006, p. 47)

Um exemplo claro de inadequação é o trabalho que as escolas fazem predominantemente com o livro didático em sala. Por se tratar de um livro construído para a escola, seus autores buscam englobar os mais diversos gêneros textuais, à luz do que normatiza a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) para familiarizar o aluno com textos sendo apresentados em suas situações reais de uso. Nesse aspecto, Cosson (2014, p. 13) aponta que

[...] no melhor dos casos, os textos literários se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros de viagem, folders publicitários, bulas de remédio e textos jornalísticos que são a esmagadora maioria. Essa nova organização do livro didático está de acordo com as teorias mais recentes do ensino de língua, as quais pressupõem que o leitor competente é formado por meio do contato com textos de uso social variado.

Quem não é conhecedor das relações entre texto literário e livro didático talvez não compreenda o grande prejuízo que a escolha deste enquanto suporte pode causar. Nesse sentido, recorremos ao estudo de Soares (2006) que é categórico ao considerar a adoção do manual didático como uma das formas mais inadequadas de escolarizar o texto literário.

A adoção de livros didáticos como material a ser seguido nas escolas contribui bastante para relegar a leitura literária. A crítica, portanto, é clara e manifesta: o texto literário é relegado de seu suporte privilegiado para um suporte artificial, que solicita adaptações, fragmentações e recortes, o que contribui para a perda de sua força enquanto objeto artístico. Trata-se de uma forma de apresentar trechos da obra literária com o objetivo de comprovar alguma teoria, seja ela voltada para o ensino de língua ou para reforçar uma característica da história literária.

A experiência de leitura, antes de tudo, já sofre alterações: ler uma obra de Literatura Infantil é diferente de ler um recorte presente num livro didático, uma vez que sua materialidade, finalidade, diagramação e ilustrações são diferentes. Isso significa dizer que, de um lado, encontra-se uma obra preparada para receber todas as potencialidades do texto literário, enquanto do outro, apresenta-se um livro como um suporte cuja função principal é atender aos propósitos educacionais, propondo ao estudante o contato com os mais diversos gêneros textuais, ainda que de forma fragmentada (SOARES, 2006; COSSON, 2014).

Uma proposta que afaste a Literatura Infantil do papel de suporte para o ensino de línguas se faz, portanto, necessário. Segundo Lajolo (2000, p. 70),

o primeiro momento de liberação do texto literário da gramatiquice aguda coincidiu com a adesão a uma espécie de modelo simplificado de análise literária: questionários a propósito de personagens principais e secundários, identificação de tempo e espaço da narrativa, escrutínio estrutural do texto.

Nesse sentido, apesar de apresentar um modelo simples, mecânico e limitado de análise literária, esse marco deve ser celebrado. É a partir desse momento que a Literatura ganha status de disciplina autônoma.

A Literatura Infantojuvenil, portanto, precisa ter espaço privilegiado em sala de aula. Ainda que o processo de escolarização seja inevitável, Soares (2006) apresenta instâncias adequadas para que a escola se aproprie do texto literário e o adapte aos seus propósitos. No entanto, não se pode esquecer que a leitura é a maior responsável pela formação da consciência de mundo para jovens e crianças. Nesse sentido, Coelho (2000, p. 15, grifos da autora) ilustra que "nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite".

Literatura Infantil é arte; é uma linguagem que expressa uma experiência. Através dos textos literários, o leitor compreende valores, fenômenos históricos e sociais que aconteceram em outras épocas. Nesse sentido, o livro literário atua no âmbito da formação do leitor, uma vez que fornece indícios para alterar a sua visão crítica dos acontecimentos, sejam eles representações do mundo real ou criações ficcionais (COELHO, 2000).

Apesar do seu viés artístico, a Literatura Infantil e Juvenil se originou em um berço pedagógico, cuja função era atender às demandas formativas que a sociedade precisava para transmitir valores aos leitores em formação. O viés adotado ao longo dessa pesquisa se propõe a discutir o uso do texto literário infantojuvenil enquanto objeto para uma leitura escolarizada, uma vez que a nossa proposta diz respeito à formação e ao desenvolvimento de práticas de leituras e letramentos, destacando a criação do leitor proficiente a partir do seu comportamento ativo frente ao texto.

O texto literário, voltado às crianças ou não, por muitos anos, foi usado como instrumento de transmissão de valores. Ao

criar um universo literário significativo, coerente e coeso, o autor precisa adotar e seguir os passos de uma consciência de mundo para que o leitor compreenda a leitura, não como um mero passatempo ou atividade lúdica, mas como uma representação abrangente de um dado momento sócio-histórico (COELHO, 2000).

Tal intenção pedagógica, aponta Aguiar (2006), se deve à necessidade de formar novas gerações para uma sociedade cujo objetivo era o crescimento financeiro. Eis o que a autora considera o pecado original da Literatura Infantil: no momento em que nasceu, seu vínculo primeiro foi com a educação, e não com a arte.

Nesse aspecto, entende-se o uso do texto literário para equacionar a grande dificuldade que o homem rudimentar e a criança tinham para compreender a realidade em que se situam, ou seja, faz-se visível a estratégia adotada para justificar o uso da literatura nesse viés educacional. Dada a noção essencialmente abstrata dos valores e padrões sociais, políticos, religiosos, entre outros, foi necessário adaptá-los e apresentá-los ao público menos letrado através de metáforas e alegorias. Dessa forma, a linguagem literária

[...] é a linguagem da representação, linguagem imagística, que, como nenhuma outra, tem o poder de concretizar o abstrato (e também o indizível), através de comparações, imagens, símbolos, alegorias, etc. Desde o início dos tempos históricos, ela tem sido a mediadora ideal entre as mentes imaturas com sua precária capacidade de percepção intelectiva e o amadurecimento da inteligência reflexiva [...]. (COELHO, 2000, p. 43)

Tomemos, por exemplo, *Pinocchio: storiadi um burattino* (COLLODI, 1983 [1883]), a versão original da história de Pinóquio, para ilustrar a importância das estratégias de leitura visando à compreensão da mensagem transmitida pelo autor. Na narrativa, os ensinamentos e visões de mundo são expostos por meio de alegorias, isto é, situações abstratas representadas por imagens concretas.

Collodi dá grande importância à necessidade de reforçar os valores sociais que pautavam a sociedade italiana do final do século XVIII. Já naquela época, a educação era a maneira com a qual a sociedade burguesa vislumbrava-a como potencial de desenvolvimento, portanto, era imprescindível frequentar a escola, pois a educação era o modo que provia o crescimento na sociedade.

— Hoje, na escola, quero primeiro aprender a ler: amanhã, então, aprenderei a escrever, e depois de amanhã aprenderei a fazer contas. Em seguida, com a minha habilidade, ganharei muitas moedinhas, e com as primeiras moedinhas que estarão no meu bolso, farei um belo casaco de pano para meu papai. Mas por que de pano? Gostaria de fazer de prata e de ouro, e com botões de brilhante. E aquele pobre homem verdadeiramente a merece: porque, enfim, para comprar os livros para mim e para me instruir, ficou de camisetas... nesse frio! Não são todos os papais que são capazes de tais sacrifícios. (COLLODI, 1983[1883], p. 16)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Tradução nossa "— Oggi, alla scuola, voglio subito imparare a leggere: domani poi imparerò a scrivere, e domani l'altro imparerò a fare i numeri. Poi, colla mia abilità, guadagnerò molti quattrini e coi primi quattrini che mi verranno in tasca, voglio subito fare al mio babbo una bella casacca di panno. Ma che dico di panno? Gliela voglio fare tutta d'argento e d'oro, e coi bottoni di brillanti. E quel pover'uomo se la merita davvero: perché, insomma, per comprarmi i libri e per farmi istruire, è rimasto in maniche di camicia... a questi freddi! Non ci sono che i babbi che sieno capaci di certi sacrifizil...".

Pinocchio, dessa forma, representa a necessidade de estudar, e vai adiante. O boneco de madeira reforça a linha de pensamento da pedagogia liberal, aquela que defende que os interesses individuais sejam assegurados, além de preparar os alunos para o desempenho de certos papéis sociais. Ao apontar que primeiro aprenderá a ler, escrever e fazer contas para, então, poder trabalhar e ganhar dinheiro, os valores da sociedade burguesa estão sendo apresentados sob uma ótica alegórica, nas palavras de um ser inanimado.

Ainda que o estudante não conheça a manifestação das tendências pedagógicas ao longo dos anos, ele compreenderá, com o suporte da narrativa, a importância que vem sendo conferida aos estudos no que diz respeito ao progresso social e financeiro. Mesmo que esse debate não tenha ocorrido na escola, decerto o seu conhecimento de mundo o abordou em alguma situação.

Em outra passagem, Collodi indica que uma criança não deve acreditar em desconhecidos que digam aquilo que ela deseja. Na narrativa, enquanto Pinocchio espera seu pai, surge a personagem Raposa, que lhe fala da existência de um campo onde cada moeda semeada na terra crescerá em uma árvore que multiplicará aquele valor plantado. O boneco de madeira acredita na história da Raposa, coloca suas moedas naquela terra e vai pegar água para regar a plantação. Nesse meio tempo, a Raposa já havia coletado todas as moedas e fugido com elas.

Quando Pinocchio retorna à plantação, desejoso pela colheita de milhares de moedas de ouro, surge o personagem Papagaio, rindo da situação lamentável do boneco que se encontra em desespero por não encontrar suas belas árvores carregadíssimas de moedas. Com raiva das risadas do Papagaio, Pinocchio lhe pergunta de que ele tanto ri e logo a ave lhe conta toda a história de como o boneco de madeira havia sido enganado pela Raposa.

Collodi, portanto, representa a malandragem e a astúcia no personagem da Raposa. Ao representar as alegorias em animais, o autor dialoga com as mentes imaturas das crianças, destacando as características negativas de forma mais concreta. A mensagem que o autor se propõe a passar fica mais clara para as crianças quando a intenção comunicativa se faz concreta, por meio de personagens, de suas reações e de um enredo central, entre outras características tipicamente pertencentes ao universo narrativo.

## **Considerações finais**

Sabe-se que a Literatura Infantojuvenil se apresenta sob uma ótica parcialmente contraditória e bifurcada, uma vez que indica duas finalidades: *utile* ou *dulce*, isto é, didático-pedagógica ou artístico-literária. Quando propõe a renovação ou consolidação de valores, normas e padrões sociais, ela se adapta à modalidade que considera a Literatura como objeto a serviço de algo, isto é, que visa à transmissão de algum tipo de ensinamento. Quando é escolarizada, a Literatura pode ser vista como objeto artístico e revelador de alguma estética literária, ou seja, a sua intenção artística é privilegiada. Tais finalidades, contudo, não são excludentes entre si: quando se privilegia o lado didático, o lado artístico pode não ser tão evidenciado, e vice-versa, mas ainda assim se farão presentes (COELHO, 2000; ISSE, 2020).

No ato da leitura, através do literário, dá-se o conhecimento da consciência de mundo ali presente. Assimilada pelo leitor, ela começa a atuar em seu espírito (e conforme o caso a dinamizá-lo no sentido de certa transformação...). Mas, para que essa importante assimilação se cumpra, é necessário que a leitura consiga estabelecer uma relação essencial entre o sujeito que lê e o objeto que é o livro lido.

(COELHO, 2000, p. 51, grifos da autora)

É com essa intenção que visualizamos o texto literário como um grande auxiliador do desenvolvimento das práticas de Letramento em sala de aula. A relação entre sujeito e objeto de que se fala acima será proposta a partir das estratégias do leitor proficiente, que conseguirá trazer para o universo da leitura a sua bagagem cultural, sensorial e seus conhecimentos prévios para, finalmente, contribuir com a criação de sentidos e reforçar a nossa tese de que a leitura é uma atividade interativa.

Nesse aspecto, ressaltamos que "o texto literário é um organismo preguiçoso" (AGUIAR, 2006, p. 242), uma vez que quem é responsável por completá-lo e conferir-lhe significado é o leitor, a partir do uso de suas inferências e estratégias de ressignificação textual. Ler, portanto, é engrandecer sentidos; ler textos literários, por sua vez, é posicionar-se ativamente para enriquecer a mensagem e os seus sentidos que foram entregues pelo autor.

Dessa forma, ao escolarizar o texto literário, ou seja, trazêlo para ser trabalhado em sala de aula, numa perspectiva que visa privilegiar o letramento literário, o professor e a escola reforçam a visão dos autores e das autoras supracitados, ao priorizar o processo de letramento em detrimento da leitura simples. Nesse sentido, [...] a abordagem dos textos em sala de aula deve permitir um alargamento do universo de conhecimentos do estudante. [...] Essa perspectiva [interdisciplinar], portanto, enfatiza o pressuposto de que o texto não pode ser abordado como um repositório de informações, ou como pretexto para a extração de informações. O texto e a atividade de leitura e de escrita devem ser vistos como uma atividade discursiva que pressupõe o OUTRO com seus propósitos comunicativos, suas intenções e os recursos que lhe permitem dizer o que deseja dizer.

(TEDESCO, 2012, p. 244)

Reforça-se, portanto, o viés interativo da leitura, o que privilegia o letramento literário como proposta de ensino a ser validada em sala de aula. Ao valorizar o conhecimento de mundo do estudante e seus conhecimentos prévios, o professor atuará em consonância com a BNCC e a LDB. Considerando a atividade de leitura sob a ótica de um processo contínuo de letramento, progredindo ano escolar após ano escolar, a escola será capaz de formar leitores proficientes, que saibam desenvolver leituras abrangentes e completas, sejam elas de textos ou da realidade do mundo, ou seja, leitores da "palavramundo", sendo esta literária ou não.

#### Referências

AGUIAR, Vera. Leitura literária e escola. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p.235-255, 2006.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional,* LDB 9394/1996. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2018.

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

COLLODI, Carlo (1883). *Le avventure di Pinocchio*: storia di un burattino. Pescia: Fondazione Nazionale Carlo Collodi, 1983.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Verbete "ler". Disponível em: <a href="https://www.dicio.com.br/ler/">https://www.dicio.com.br/ler/</a>. Acesso em: 15 jan. 2022.

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

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. São Paulo: Ática, 2011.

ISSE, Renan. O letramento literário e a escolarização da literatura infantojuvenil. *Caderno seminal digital,* Rio de Janeiro, n. 35, v. 35, jul./dez., 2020.

ISSE, Renan. A importância das práticas de leitura na aula de literatura infantil. *Revista Decifrar*, Amazonas, n. 17, v. 9, 2021.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa. Literatura infantil e escola: a escolarização do texto. *In*: LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, p.66-74, 2000.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In:* EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs). *A escolarização da leitura literária*: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-48, 2006.

TEDESCO, Maria Teresa. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) letramento(s). *In:* SIMÕES, Darcilia (Org). *Língua portuguesa e ensino:* Reflexões e Propostas Sobre a Prática Pedagógica. São Paulo: Factash Editora, p. 231-245, 2012.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

# HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E INFÂNCIAS: A LITERATURA COMO POTÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Márcia Cristina Alves dos Santos<sup>1</sup> Luís Paulo Cruz Borges <sup>2</sup>

## Introdução

"TRADUZIR-SE

Uma parte de mim / é todo mundo: / outra parte é ninguém: / fundo sem fundo. // Uma parte de mim / é multidão: / outra parte / estranheza / e solidão. // Uma parte de mim / pesa, pondera: / outra parte / delira. // Uma parte de mim / almoça e janta: / outra parte / se espanta. // Uma parte de mim / é permanente: / outra parte / se sabe de repente. // Uma parte de mim / é só vertigem: / outra parte, / linguagem. // Traduzir uma parte/ na outra parte /- que é uma questão /de vida ou morte - / será arte?".

Ferreira Gullar

O poema de Ferreira Gullar nos introduz, de forma sutil, nas muitas partes que nós, docentes que atuamos na Educação Básica, nos movemos. Traduzir-se parece questão complexa quando pensamos em nossos fazeres-saberes cotidianos. A tradução da literatura, ou mesmo do que é literário, no cotidiano da sala de aula, pode possibilitar um estímulo à leitura e ao conhecimento de diversos mundos.

Compartilhamos uma experiência com as rodas literárias, que acontecem regularmente nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental do Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ). Cada ano de escolaridade desenvolve

<sup>1</sup> Professora Assistente da UERJ. E-mail: <a href="marciacris.ead@gmail.com">marciacris.ead@gmail.com</a>. Lattes: <a href="http://lattes.cnpq.br/5479433177943220">http://lattes.cnpq.br/5479433177943220</a>.

<sup>2</sup> Professor Adjunto da UERJ. E-mail: <a href="mailto:borgesluispaulo@yahoo.com.br">borgesluispaulo@yahoo.com.br</a>. Lattes: <a href="http://lattes.cnpq.br/0194486050835751">http://lattes.cnpq.br/0194486050835751</a>.

propostas de leitura com diversos gêneros literários, oferecendo aos estudantes uma seleção de livros na qual possam escolher a cada semana uma leitura diferente. A partir dessas leituras semanais, propomos uma roda em que cada criança apresenta suas considerações do livro lido e onde todos podem interagir sobre o tema abordado em tal leitura. Destacamos que o CAp-UERJ, em sua condição de Instituto da Universidade, apresenta características singulares nesse processo:

O CAp-UERJ é uma instituição pública, vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com objetivo de desenvolver a formação inicial e continuada de docentes. Criado no ano 1957, em função do Decreto-Lei 9053/1946 — que tornou obrigatória às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras o estabelecimento dos chamados "ginásios experimentais", "colégios de demonstração" ou "colégios de aplicação" (CORREIA, 2017) —, o Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pertencente a então Universidade do Distrito Federal (UDF), nasceu sob a perspectiva de ofertar uma formação docente voltada à experimentação metodológica e vivência teórico-prática.

(FERREIRA, et al., 2020, p. 48)

O currículo como criação cotidiana é um axioma proposto por Oliveira (2012) que nos faz pensar na escola como lugar de produção de conhecimentos. Uma forma de conhecer que está pautada nas diversas leituras de mundo que ganham vida em nossas salas de aula, através das vozes de nossos estudantes. Este argumento nos provocou o desejo de compartilhar um relato teórico-prático de nossa experiência de trabalho pedagógico.

"Caminhar é preciso", usando uma expressão do poeta Fernando Pessoa (2004), diante de tantas adversidades, dificuldades e incertezas. Por isso mesmo, pensamos que o caminho de um projeto nunca é linear. Ele é permeado por diversas conversas, interrupções, lacunas e questões inusitadas que são postas aos diversos atores que participam de seu processo. Tecemos nossos saberes em um emaranhado de fios, de perspectivas, de pontos e nós. Enredando nosso pensar nas redes que nos formam na condição de sujeitos sociais e na própria sociedade que é formada, ou seja, em um movimento que se dá entre idas e vindas, já que, ao nos formarmos como sujeitos em sociedade, também formamos a própria sociedade (SGARBI, 2008).

Partindo desses pressupostos, pensamos as dimensões metodológicas do presente artigo, entre conhecimento e desconhecimento, refletindo sobre uma justiça cognitiva, que também é social (SANTOS, 2004), valorizando a ideia que as redes de saber-poder são capazes de operar numa dimensão política, tecendo utopias e tornando a realidade o próprio conhecimento produzido na escola (ESTEBAN, 2001). Nosso desafio com as rodas e a literatura é criar conhecimentos não assentados na dualidade, romper as barreiras, criando sentidos sobre o mundo.

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa. (SANTOS, 2004, p. 64)

As rodas literárias nos ajudam a (re)ler os mundos em que vivemos cotidianamente mediados pela literatura. Assim,

criamos uma rede de significações em nossas vida social-cultural-política, possibilitando, por assim dizer, a emergência de uma nova epistemologia das relações sociais (SGARBI, 2008), cunhada a partir de nós mesmos. Essa é a significação que desejamos produzir em roda com as crianças.

#### Memórias e infâncias em rede

As histórias de vida são reconstruções do passado, em que o exercício da reflexão nos leva ao registro de um destino particular; às vezes nem tanto particular, pois, ao adentrar nesse universo, deparamo-nos com sujeitos sociais concretos e plurais que se fazem historicamente a partir de contextos onde vivem ou viveram seu cotidiano.

Grande parte dos agentes sociais envolvidos nas questões de uma história do tempo presente é sujeito que participa e opera com sua memória como uma forma de dar sentido à sua experiência social.

[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992; p. 5)

A memória está associada, dentro da perspectiva de história mais recente, ao instrumento que viabiliza a construção de uma identidade social. A narrativa possibilita esclarecer processos subjetivos da experiência humana. Tais processos facilitam o contato com as "pequenas histórias" de indivíduos, grupos e comunidades que, ao entrar em contato com essas experiências singulares, de segmentos muitas vezes esquecidos

– velhos, trabalhadores, agricultores, desempregados, religiosos, aposentados etc. – permitem registrar uma história popular. Pollak (1992, p. 12) pensa "que a história de vida apareceu como um instrumento privilegiado para avaliar os momentos de mudança, os momentos de transformação".

A memória não pode ser vista apenas como um processo de relembrar, já que ela possibilita construir relações entre passado e presente de diferentes agentes sociais, arraigadas nas tradições e profundamente ligadas a variações culturais. Dessa forma, externalizar memórias possibilita que esses agentes transmitam seus modos de ver o mundo e a sua história pessoal, com todos os seus percalços, acertos e desacertos. Através desse procedimento, o tempo que até então era longínquo, retorna e se faz presente, reconstruído e repleto de significados perpetuando, assim, as experiências vividas.

Utilizando uma imagem metafórica, cada memória é um fio distinto, com tamanho, textura e cor variada. Ao encontrar-se com outros fios, de outros novelos, podem se unir, se misturar e formar uma teia, ou rede, mas, se observarmos atentamente suas tramas, identificaremos sua essência: "um fio particular e único".

Nesse sentido, Portelli (1997) ressalta que trabalhar com memória significa trabalhar com algo que está em processo e que é singular. Ou seja, as histórias narradas, mesmo que parecidas, possuem suas particularidades, sua própria identidade. Cada narrativa é única e deve ser tratada como tal. Reconstituir histórias de vida é reconstituir a identidade social do narrador, que possui aspectos que refletem o coletivo, mas, que não perde seu caráter singular.

As infâncias são, aqui, entendidas como indivíduos biopsicossocioculturais, como nos diz Morin (2003, p. 72), onde têm papéis de protagonistas e coadjuvantes durante o desenvolvimento do cotidiano escolar. Entendemos a infância, também, a partir de sua dimensão histórica.

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou.

(SARMENTO, 2005, p.365)

Acreditamos na infância como potência e partimos do pressuposto que há inventividade e complexidade nas/com crianças (MORIN, 2003). No âmbito da escola, e fora dela, tais sujeitos são encarados como dotados de conhecimentos que, com suas vozes e saberes, nos interrogam e nos ensinam a produzir sentidos à vida.

Nesse sentido, dialogamos com Silva (2019), pensando que o nosso desafio é romper com uma concepção hegemônica de infância, especificamente, um entendimento pautado na Modernidade em que as crianças estivessem à margem do mundo, romantizando e cristalizando modelos únicos do que é ser criança na contemporaneidade.

Especificamente na Modernidade, a concepção hegemônica de infância passa a diferenciar crianças de adultos. Elas são entendidas como integrantes de uma espécie de mundo à parte da sociedade. Neste contexto histórico, cria-se uma ideia de infância romântica, idealizada e universal. A partir dessa construção, criança passa

a ser sinônimo de ingenuidade, de inocência. É desta maneira, por exemplo, que atualmente as imagens de crianças são usadas nas campanhas de marketing, buscando comover e provocar ternura em seu público alvo. Igualmente, a maior parte das imagens que circulam no ciberespaço evocam tais ideias. Essa infância é estabelecida como algo puro, cristalizado e inocente, um projeto de futuro almejado, algo a ser construído. (SILVA, 2019, p. 69)

#### Tecendo a literatura cotidianamente...

"Teço, como quem tece colcha de retalhos, Unindo cada imagem dos sonhos que tenho; E ainda os enfeito com alguns penduricalhos. (Para que sejam versos melhores, me empenho)". (Frederico Salvo)

O poema de Salvo é uma imagem-caminho, pois criamos uma colcha de retalhos: tecidos diferentes, texturas diversas, tamanhos e formas únicas. Inicialmente, uma linha que alinhava a colcha e, por fim, o arremate final é necessário para cerzir o trabalho.

Dialogamos com as ideias de Passos e Pereira (2009), autoras que nos ensinam a ouvir, cerzir e narrar histórias. A partir da ideia do fuxico e com toda sua polissemia, as autoras indicam a possibilidade de um novo pensar em que

[...] tal opção, mais que alargar a compreensão que temos do mundo e de nós mesmos, talvez contribua para ofuscar a possibilidade de ver as marcas de uns nos outros, de entender a grandeza ou a pequenez nas contradições da alteridade, de compreender a complexidade nas coisas simples. (PASSOS; PEREIRA, 2009; p.7)

Entendemos a literatura como um processo em que as histórias ganham vida, encantam e ampliam o universo cultural e

crítico do/a leitor/a. Por isso, torna-se fundamental a exploração de diferentes gêneros literários, diversidades de temas, leituras críticas, espaços de escuta e reflexão. Além disso, a função de cada um dos níveis de sujeito, assim como a maneira com que se dá a dinâmica de sua inter-relação, varia de acordo com os diferentes tipos de discurso: o de um conto de fadas deve ser diferente de uma dissertação científica; o de um discurso lúdico deve ser diferente de um discurso polêmico etc. Isto deve corresponder a estratégias de leitura diferentes, aos usos sociais que damos a ela, que correspondem a diferentes modos de interação na literatura, correlativa aos diferentes tipos de discursos presentes na sociedade (ORLANDI, 1996).

Entram em cena, também, as diferentes experiências de ouvir e contar histórias: identificação do contador com a história escolhida, os sentimentos despertados pelas histórias e a relação de afeto entre o/a professor/a ou contador/a de histórias e seus/suas estudantes ou ouvintes. Desse modo, sentar no chão coletivamente e escutar uma história é uma prática construída nos anos iniciais do Ensino Fundamental do CAp-UERJ. A imagem a seguir é de nosso café literário (FIGURA 1), em 2019, de um momento de contação de histórias.



Figura 1 – Café literário em 2019

Fonte: Acervo pessoal.

A relação proposta às crianças é de leitura como ação que se configura em ler e reler desencadeando criticidade, com uma mediação que não se restringe à leitura com perguntas respondidas com o que se encontra no texto. É importante perceber a expansão de ideias pelas conversas que surgem nos diálogos dos estudantes. Somos mediadores da leitura, de modo que apresentamos e compartilhamos histórias, ouvimos e instigamos o desejo de quero mais.

Entendemos com Nilda Alves que a literatura também faz parte das redes que nos formam, inclusive, politicamente. É preciso compreender tais dimensões a partir dos conhecimentos mobilizados e significados.

[...] em seu viver cotidiano, os seres humanos se articulam em múltiplas redes educativas

que formam e nas quais se formam – como cidadãos, trabalhadores, habitantes de espaçostempos diversos, criadores de conhecimentos e significações e de expressões artísticas, membros de coletivos vários (famílias, religiões, expressões nas mídias), usuários de processos midiáticos etc. (ALVES, 2008, p. 1)

A professora nesse papel de mediadora precisa ser leitora e estar sempre em busca de obras clássicas, modernas e atuais, que trazem temas que despertem interesse das crianças, sem aquele caráter simplificado de atividade escolar. Leitura literária é muito mais! É para expandir fronteiras. Por isso, o acesso (FIGURA 2) facilitado aos livros deve ser pensado, como um espaço na sala de aula, aconchegante, agradável, limpa e com livros cuja manutenção é uma ação permanente.



Figura 2 – Livros para doação/troca no Café Literário em 2019

Fonte: Acervo pessoal.

O propósito da leitura na sala de aula deve ser organizado de forma a trazer à tona o desejo, a vontade de ler pelo prazer da descoberta das palavras, desde a alfabetização até sempre (SOARES, 2002). Assim sendo, as rodas literárias marcam nosso cotidiano na sala de aula. Conseguimos desenvolver leituras e

trocas de releituras, recontos, roteiros de leitura, identificação de personagens e criação de novos personagens, num ambiente que proporciona criatividade, movimento e imaginação (FIGURA 3). A partir daí novas histórias são possíveis e as histórias originais, como modelo, deixam marcas na memória de todos.



Fonte: Acervo pessoal.

Ao solicitarmos aos estudantes quais histórias mais gostaram, percebemos que alguns lembram do livro a partir da capa, nomes de autores e autoras, pelas ilustrações, enfim, um sem número de fios da memória que vão tecendo a colcha da formação de leitores e leitoras.

Há processos nesse estímulo à leitura literária que podemos seguir, tais como: o ambiente literário com canto da leitura onde ficam cestos de livros; o manuseio livre desse acervo na sala; a leitura em casa e na sala de aula; a identificação de características das leituras e atividades propostas após/a partir das leituras.

### Considerações finais

À guisa de conclusão, recorremos à literatura para enredarmos literatura e escrita científica como uma posição política-epistemológica-metodológica, como bem nos ensina Alves (2003), ao afirmar que é preciso literaturalizar a ciência. Por isso mesmo, Guimarães Rosa, em *Grande sertão: veredas*, é o autor escolhido para findar o percurso, quando diz, que [...] "o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para agente é no meio da travessia" (ROSA, 2001, p.80).

Reiteremos a literatura como um processo em que as histórias ganham vida, encantam e ampliam o universo cultural, político e crítico dos/das leitores/as, ou seja, como potência pedagógica. Objetivamos, ao longo do texto, identificar como as contribuições da leitura literária no cotidiano escolar podem promover reflexões acerca de experiências e memórias geradas por meio desse campo de conhecimento.

Podemos inferir que a literatura pode ser um caminho possível de reflexões e discussões de temas que tanto nos mobilizam nos diferentes cenários ligados aos movimentos socioculturais. Conhecer e ampliar a diversidade literária tornase potência pedagógica evidenciando narrativas e memórias presentes no cotidiano escolar em diálogo com as infâncias.

Foi no processo de reconhecer o mundo, a partir de literatura, que fomos entendendo,

[...] a produtividade do diálogo entre conhecimento e desconhecimento, que percebem todo ponto de chegada como indício de novos pontos de partida, sendo ambos marcados pelos erros e acertos, num processo contínuo e desafiador. (ESTEBAN, 2001, p. 188)

#### Referências

ALVES, Nilda. Cultura e Cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, 2003. Disponível em: <a href="http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf">http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf</a>. Acesso em: 30 mar. 2022.

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs). *Os sentidos da escola*. Petrópolis: DP et Alli, p. 91-100, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação*: uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 7-28, 2001.

FERREIRA, Walace; PAIN, Rodrigo de Souza; SILVA, Afrânio de Oliveira; SOUZA, Guilherme Nogueira de. A formação docente em Sociologia no CAp-UERJ: uma experiência entre o ensino curricular e a extensão universitária. *Revista e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 09, n. 22, p. 46-59, 2020. Disponível em: <a href="https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/50389/35481">https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/50389/35481</a>. Acesso em: 30 mar. 2022.

GULLAR, Ferreira. Traduzir-se. *In*: GULLAR, Ferreira. *Toda poesia*. 12. ed. Rio de Janeiro: José, 2016.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária*: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento:* as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Orgs.) *Identidade diversidade*: práticas culturais em pesquisa. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

PESSOA, Fernando. Obras completas. São Paulo: Nova Aguilar, 2004.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p.200-212, 1992. Disponível em: <a href="http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf">http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf</a>. Acesso em: 30 mar. 2022.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto História*, São Paulo, v. 15, p. 13-49, jul./dez., 1997. Disponível em: <a href="https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215/8223">https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215/8223</a>. Acesso em: 30 mar. 2022.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SALVO, Frederico. Soneto: Colcha de Retalhos. Disponível em: <a href="https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=30452">https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=30452</a>. Acesso em: 22 maio 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005. Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8Ph">https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8Ph</a> MzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 mar. 2022.

SGARBI, Paulo Sergio. Epistemamogogia e as lógicas cotidianas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:* novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP& et Alii, p. 159-176, 2008.

SILVA, Perseu. Infâncias, Crianças e Educação: reflexões para educar contra a barbárie. *Revista Digital Formação em Diálogo*, v. 2, p. 67-78, 2019. Disponível em: <a href="https://drive.google.com/file/d/1vimD3JH9xhlQzWalJDhOeTsoAAtLJeoV/view">https://drive.google.com/file/d/1vimD3JH9xhlQzWalJDhOeTsoAAtLJeoV/view</a>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

SOARES, Magda. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

## D. QUIXOTE DAS CRIANÇAS: OBRA LITERÁRIA E ENSINO DE LEITURA

Karine da Silva Costa André<sup>1</sup> Angélica de Oliveira Castilho Pereira<sup>2</sup>

"Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas". Marisa Lajolo

## Introdução

O presente texto visa refletir acerca da visão de Monteiro Lobato sobre Literatura Infantil, sobretudo, com relação às críticas feitas à ausência de obras, à qualidade baixa das que existiam e aos porquês dessas visões.

D. Quixote das crianças é uma adaptação lobatiana da tradução feita por Visconde de Castilho e Visconde de Azevedo do texto de Miguel de Cervantes Saavedra, como já é anunciado nas primeiras páginas, apontando para o que será confirmado ao longo desta obra e das outras de Lobato: o texto literário é espaço de muitas vozes onde quem conta um conto aumenta, modifica, transforma não só um, mas muitos pontos. Nesse cenário, adaptar vai além das concepções que temos, tem a ver com o processo de mediação de leitura. Lobato sugere uma leitura, pela voz de Dona Benta, facilitadora e agregadora de conhecimentos.

Dito isso, pretende-se ainda apresentar uma proposta de trabalho em sala com base na concepção de letramento literário e nas sequências de leitura de Rildo Cosson em diálogo

<sup>1</sup> Graduada pela UERJ. E-mail: <a href="mailto:karine0127@gmail.com">karine0127@gmail.com</a>. Lattes: <a href="http://lattes.cnpq.br/6673600434052471">http://lattes.cnpq.br/6673600434052471</a>.

<sup>2</sup> Professor Dr<sup>a</sup> Adjunta da UERJ. E-mail: <u>aocastilho@gmail.com</u>. Lattes: <u>http://lattes.cnpq.br/5969099218609449</u>.

com outros teóricos. Assim, para que a leitura literária para crianças seja produtiva, faz-se necessário considerar estratégias de compartilhamento de leitura a fim de enriquecer e ampliar o processo de entendimento e de apropriação dos sentidos das palavras para construir visões interpretativas que considerem o conhecimento prévio das crianças e dos adultos que apresentam sobre a obra. E para tal, temos na prática de uma personagem mediadora, Dona Benta, o comportamento desejado pelos teóricos aqui apresentados. Lobato materializa, literal e literariamente, uma preocupação como pai, editor, escritor e contador de histórias, e nos diz, também literariamente, como proceder em sala de aula com nossos alunos e em casa com nossas crianças.

## Relações entre a obra e o ensino de leitura

Os nossos objetivos são analisar a obra lobatiana *D. Quixote das crianças* e as relações com o ensino de leitura que ela desenvolve e apresentar uma proposta de leitura em sala de aula para a obra.

Nesse primeiro momento, nos atemos ao primeiro objetivo, partindo de uma carta escrita por Lobato, em que ele chama atenção para a importância do lúdico no ensino. Dessa forma, não só a Literatura, mas todas as disciplinas e conteúdos que tratam, poderiam atingir seus objetivos pedagógicos de forma mais eficiente e prazerosa:

A minha Emília está realmente um sucesso entre as crianças e os professores. Basta dizer que tirei uma edição inicial de 20.00 e o Octales está com medo que não aguente o resto do ano. Só aí no Rio, 3.000 vendidas num mês. Mas a crítica de fato não percebeu a significação da obra. Vale

como significação de que há caminhos novos para o ensino das matérias abstratas. Numa escola que visitei, a criançada me rodeou com grandes festas e me pediram: "Faça a Emília do país da aritmética". Esse pedido espontâneo, esse grito d'alma da criança não está indicando um caminho? O livro como o temos tortura as pobres crianças – e no entanto poderia divertilas, como a gramática da Emília o está fazendo. Todos os livros podiam tornar-se uma pandega, uma farra infantil. A química, a física, a biologia, a geografia prestam-se imensamente, porque lidam com coisas concretas. O mais difícil era a gramática e é a aritmética. Fiz a primeira e vou tentar a segunda. O resto fica canja. (NUNES apud LAJOLO, 2000, p. 95-96)

Essa Literatura que coloca a criança como protagonista prevê uma abordagem feita pelos docentes que promova a interação e a identificação do pequeno leitor. Nesse ponto, Magda Soares aponta para o mesmo caminho e cuidado que Lobato:

[...] a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura [...]. (2006, p. 24)

Dessas reflexões de Monteiro Lobato sobre Literatura Infantil e de outras apresentadas no mesmo texto de Lajolo citado, algumas nos são caras, porque justificam o estilo do autor nos textos infantis que criou. A ausência de obras com boa qualidade era um fato que o incomodava muito. Um texto considerado ruim por ele era um texto que não provocava a curiosidade do leitor infantil, que tratava de realidades distantes da cultura do leitor, que apresentava uma linguagem igualmente distante da utilizada pelas crianças e suas comunidades, que era

praticamente apenas pedagógica. Para o autor, o lúdico deve se aproximar do compartilhamento de saberes e tal caminho é o que aproxima o leitor infantil dos textos literários.

De acordo com essa visão sobre Literatura para crianças, nós leitores temos em *D. Quixote das crianças*, a partir do título, que a história será para e do público infantil, sem pretensão alguma de agradar a mais ninguém. Trata-se da apropriação do livro desde o primeiro momento dos personagens do sítio: a obra é escolhida por Emília e o interesse é logo compartilhado por Narizinho e Pedrinho.

O primeiro capítulo já nos revela que os livros fazem parte da casa, que estão ao alcance das crianças e, quando não estão, tal qual Emília, elas podem buscar por aqueles que despertem interesse. A motivação para leitura parte do interesse da criança, não é exclusividade do adulto levar livros, como enfatiza João Wanderley Geraldi (1997) ao afirmar que é preciso respeitar as individualidades dos alunos na seleção de títulos. Nesse ponto, temos a primeira oportunidade de pensarmos nossas práticas em sala de aula (e em casa): deixamos nossos alunos apresentarem obras que interessaram a eles? Procuramos saber os temas que interessam a eles? Deixamos livros em espaços que as crianças tenham acesso e possam manuseá-los?

Os dois capítulos iniciais de *D. Quixote das crianças* são fundamentais para nós docentes entendermos como é fazer uma mediação de leitura. Lobato está nos apresentando essa concepção de leitura para crianças em uma obra publicada em 1936. Concepção essa que vai surgir bem mais tarde em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL, 1997, p. 36)

Como o Referencial curricular nacional para a educação infantil:

[...] nas leituras grupais, as crianças elaboram não somente os conteúdos comentados, mas estabelecem uma experiência de contato e diálogo com as outras crianças, desenvolvendo o respeito, a tolerância à diversidade de interpretações ou atribuição de sentido às imagens, a admiração e dando uma contribuição às produções realizadas, por intermédio de uma prática de solidariedade e inclusão. É nessa interação ativa que acontecem simultaneamente a observação, a apreciação, a verbalização e a ressignificação das produções.

Nessas situações, novamente, a imaginação, a ação, a sensibilidade, a percepção, o pensamento e a cognição são reativados. (BRASIL, 1998, p. 105)

#### E como a Base Nacional Comum Curricular:

[...] na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.

(BRASIL, 2018, p. 42)

E para não ficarmos apenas em documentos, temos teóricos como Rildo Cosson (2014) apresentando uma sequência de leitura que prevê motivação, participação do leitor e construção de sentido em conjunto.

Todorov (2009) nos diz que é necessário ler adaptação, porque o leitor procura o original mais tarde. Dona Benta, em muitos trechos do livro, faz o mesmo comentário, defendendo que há momentos para ler originais de clássicos, mas nada atrapalha adaptar a linguagem e o enredo para o público infantil. A própria criança exige essa transposição para uma linguagem que entenda, como fica evidente na voz de Emília:

 Meus filhos – disse Dona Benta – esta obra está escrita em alto estilo, rico de todas as perfeições e sutilezas de forma, razão pela qual se tornou clássica. Mas como vocês ainda não têm a necessária cultura para compreender as belezas da forma literária, em vez de ler vou contar a história com palavras minhas.

– Isso! – berrou Emília. – Com palavras suas e de tia Nastácia e minhas também – e de Narizinho – e de Pedrinho – e de Rabicó. Os viscondes que falem arrevesado lá entre eles. Nós, que não somos viscondes nem viscondessas, queremos estilo de clara de ovo, bem transparentinho, que não dê trabalho para ser entendido. Comece. (LOBATO, 1965, p.12)

Esse processo aqui apresentado conduz-nos a mais reflexões: tornamos a leitura feita em sala de aula possível de ser entendida? A linguagem é esclarecida ou mesmo adaptada no momento da leitura quando a linguagem de nossos alunos e a da obra são muito diferentes? Somos sinceros e dizemos que faremos essa adaptação para que eles tenham contato com qualquer obra e que possam ampliar seus repertórios de leitura?

Lobato constrói, pelas vozes de seus personagens, uma concepção de ensino de leitura literária para o público infantil que não abre mão dos textos clássicos, mas que estes precisam de um mediador durante a leitura para tornar acessível os universos que lá se encontram. Ao trazer essa abordagem, dialoga com Cosson (2014) quando diz que aceitar o cânone como herança cultural não é sinônimo de privilegiá-lo ou não o adaptar, e com Afrânio Coutinho ao afirmar que:

Entre nós, o que é geral é o método expositivo, são exposições panorâmicas, em ordem cronológica, o mais dos casos reduzidos a um catálogo de nomes e títulos de obras, acompanhadas às vezes de dados bibliográficos, resumos de enredos ou

classificações dos autores por escolas. Não será mal dizer que nada disso é Literatura. (1975, p. 118)

Com Roland Barthes, pois este apresenta a Literatura como espaço de vários saberes e visões de mundo, espaço de prazer, nela "[...] o sujeito chega à fruição pela coabitação das linguagens, que trabalham lado a lado: o texto de prazer é Babel feliz" (1980, p. 8). E está antecipando literariamente também pensamentos desenvolvidos por Paulo Freire:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto - em cuja percepção rio experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu la apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (2003, p. 12)

Seja pelo viés dos documentos, seja pelo viés dos teóricos, temos marcas dessa maneira de trabalhar leitura com crianças logo nos dois capítulos iniciais que permanecerão até o final do livro.

Lobato põe em foco em *D. Quixote das crianças* a experiência literária evidenciando que ela permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também salienta

Cosson (2014) e percebemos no trecho da obra em que as crianças se colocam no lugar de Dom Quixote e do menino que é açoitado pelo patrão. Todorov afirma que essa vivência torna o mundo compreensível: "[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo" (2009, p. 22). E Candido (2004) acredita que ela materializa em palavras formas inerentemente humanas. Todas essas considerações são perceptíveis na obra.

#### Resultados da análise da obra

Lobato indica pela voz de Dona Benta, facilitadora e agregadora de conhecimentos, uma leitura conjunta, respeitando o tempo das crianças e adolescentes, permitindo que façam considerações durante a leitura, trazendo suas experiências de mundo e suas interpretações quantas vezes sentirem necessidade de fazer, tal qual os personagens fazem: eles constroem coletivamente os sentidos do texto. Isso nos remete às ideias de Cosson ao combater a concepção do texto literário como monumento, ao afirmar que é preciso explorar em conjunto com os alunos as potencialidades do texto e os múltiplos sentidos que este desperta, ao ressaltar a importância de criar condições para haver encontro entre alunos e textos e de conscientizar que a leitura literária fornece instrumentos necessários para conhecer e articular o texto melhor.

Lobato produz uma literatura que é transformadora de pensamentos, pois temos o texto literário dizendo ao leitor como pensar o texto literário, provocando reflexões no leitor por meio das reflexões feitas pelos personagens. Essa literatura é também possível de ser adaptada/flexibilizada para o público

leitor, para chegar a ele de forma inteligível e agradável sem mutilar as ideias do texto original.

Essa literatura é transformada a cada leitura, porque temos no texto trechos que nos afirmam que a cada leitura, no caso da plateia de Dona Benta, as leituras que eles farão no futuro quando retornarem ao texto que a avó está lendo será diferente. Nesse caso, fica claro que o professor precisa sinalizar para sua turma esse processo e conscientizá-la de que a leitura é outra porque o ser humano muda com suas experiências e trará novas possibilidades interpretativas para o texto.

Mais do que uma metanarrativa, *D. Quixote das crianças* é uma meta-aula de leitura, é como ensinar a leitura por meio da leitura, uma metaleitura, ou seja, é fazer uma leitura literária para crianças, e mesmo jovens e adultos, e ensinar como fazer em sala de aula essa partilha dos muitos sabores e saberes do texto. É a plastificação no próprio texto literário infantojuvenil de como ensinar/conduzir/ler para alguém em qualquer ambiente (casa, escola, reuniões de clube de leituras), permitindo que os sentidos sejam construídos conjuntamente em um processo de enriquecimento interpretativo.

# D. Quixote das crianças e o ensino de leitura: uma proposta de trabalho com literatura em sala de aula

Em relação ao segundo objetivo, que é apresentar uma proposta de leitura em sala de aula a partir da obra para os nossos dias, uma análise de *D. Quixote das crianças*, de Monteiro Lobato, nos induz a pensar que o escritor propõe que façamos uma leitura das obras literárias do mesmo modo como Dona Benta conduz a leitura do clássico *O engenhoso fidalgo dom* 

Quixote de la Mancha, de Cervantes, à turma do Sítio. Lobato sugere uma leitura facilitadora e agregadora de conhecimentos. Desse modo, a tarefa consistiria em facilitar o texto de Lobato, escrito em 1936, para o leitor da atualidade, ou seja, promover uma leitura com mediação e "adaptação". Essa é a abordagem feita por Lobato do texto de Cervantes por meio de uma das personagens que compõe a narrativa.

Nesse sentido, a presente proposta de trabalho com literatura em sala de aula foi desenvolvida pensando em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Ademais, toma como base a concepção de Letramento literário de Rildo Cosson e as sequências de leitura que o autor apresenta. Assim, fazem parte de sua composição as seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A etapa da motivação visa preparar o aluno para adentrar na leitura da obra. Para o autor, o sucesso entre o encontro leitor e obra depende de um bom trabalho nessa fase. Dito isso, uma das maneiras mais comuns de produzir a motivação seria a "construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema" (COSSON, 2014, p. 55).

Dessa maneira, a proposta de trabalho pensada para esta etapa intitula-se "Dando vida a um herói", estima-se quatro tempos de 50 minutos de duração e compreende três atividades. A primeira dessas é a exibição do filme *Homem de Ferro* (2008), o primeiro produzido pelo Universo Cinematográfico Marvel. Cabe explicitar os fatores que motivaram a escolha pelo filme, a saber: a temática que envolve super-heróis, muito presente na

realidade dos alunos; as semelhanças entre as figuras heroicas dos protagonistas, Homem de Ferro e Dom Quixote, como um propósito e o uso de armadura, que ajudam os alunos a adentrarem na temática; e a mensagem transmitida a partir do enredo, sobre a necessidade de ajudar as pessoas e renunciar a uma vida apenas material. Este último ponto recupera o conceito de herói como aquele que nasce para servir (BRANDÃO, 1990), ideia muito marcante nas duas obras.

A segunda atividade consiste na discussão acerca do filme. Nessa etapa da aula, o professor poderá levantar algumas hipóteses com os alunos sobre o que eles entendem por herói; se alguém sabe como eles nascem; se eles acham que os heróis são frutos da imaginação individual ou coletiva e o porquê da resposta dada. O objetivo é mapear o que os alunos carregam de conhecimento prévio acerca desses assuntos, além de trabalhar com o imaginário social que se tem dessa figura e partilhar a diversidade de perspectiva, já que cada um terá um herói com que mais se identifica. Nesse momento, vigora concepções de trabalho de leitura que consideram fundamental o conhecimento construído fora da escola e com as experiências de mundo do leitor, bem como estratégias de compartilhamento de leitura com o objetivo de enriquecer e ampliar o processo de entendimento e de apropriação dos sentidos das palavras para construir visões interpretativas que considerem o conhecimento prévio das crianças e do adulto que apresenta a obra. Essa mesma abordagem é defendida por Angela Kleiman:

> A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (2004, p. 13)

Caberá ao professor ouvir atentamente o que os alunos têm a dizer sobre tais questionamentos e anotará tudo em colunas, conforme o tópico abordado, na lousa. Ele poderá ainda chamar a atenção da classe para esses aspectos nos demais heróis do universo Marvel e DC, como por exemplo, o Pantera Negra e a Mulher Maravilha.

A terceira atividade da etapa de motivação compreende a criação de um herói. Será solicitado que cada aluno crie o seu próprio herói, ressaltando: como ele nasceu/surgiu; qual ou quais os seus poderes, objetivos, fraquezas, fonte de força, uniforme, símbolo etc. Para isso, podem ser distribuídos lápis de cor, canetinha e papel colorido para a produção. Vale ressaltar, com os alunos, como que as características definidas por eles para compor o herói e sua história são fundamentais para a formação de sua identidade e segue, muitas vezes, uma relação de causa e consequência na sua trajetória. A atividade pode ser realizada tanto individualmente quanto em duplas.

Ao final, cada aluno apresentará aos colegas sua criação, que poderá ser exposta em um mural, posteriormente, ou em algum blog/portifólio que o professor tenha criado com a turma. Essa prática está em consonância com o que Travaglia defende como sendo um ensino produtivo, que busca "[...] propiciar o

contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa [...]" (2009, p. 18), pois envolve escrita, oralidade e difusão dos textos na sociedade, fazendo com que estes exerçam sua função social. Além disso, o trabalho com tecnologias, ao envolver as mídias sociais em sala de aula, está em consonância com as orientações presentes na BNCC (BRASIL, 2018).

A etapa de introdução tem a duração estimada de 20 a 30 minutos de uma aula de 50 minutos. Nela, serão apresentados o autor, Monteiro Lobato, e a obra, *D. Quixote das crianças*, a partir da continuidade da conversa apresentando um herói bastante peculiar: o cavaleiro. Pode ser apresentada uma imagem de um cavaleiro medieval. Para isso, pode-se explorar algumas curiosidades acerca da vida e obra do autor (onde nasceu, quais outras obras já publicou etc.) e alguns fatores contextuais da obra em si (data de publicação, contexto social de lançamento do livro etc.), assim como da figura do cavaleiro. Os elementos paratextuais, como a capa do livro, as ilustrações e o título da obra, também são de suma importância de serem trabalhados.

É essencial, nesse caso, contextualizar a produção literária de Monteiro Lobato, com o original de Miguel de Cervantes, *O engenhoso fidalgo dom Quixote de la Mancha* (1605). E incentivar assim como na obra de Lobato, por meio da voz de D. Benta, a leitura do original, em um momento de maior amadurecimento como leitores.

Caso o professor disponha de outras obras do autor, seria interessante levar para a sala de aula como exposição de seus outros títulos e como forma de atiçar a curiosidade da criançada.

A próxima etapa é a leitura da obra em si. O livro em questão é constituído por 29 capítulos, logo, a divisão pode ficar da seguinte forma: 3 capítulos para cada aula com duração de 50 minutos, totalizando 10 aulas. A leitura será feita integralmente em sala, em voz alta pelo professor ou, ainda, ser revezada com alunos que queiram se voluntariar à leitura em voz alta para a turma, com paradas para questionamentos, explicações, comentários, tal qual a leitura de Dona Benta. Sobre essa abordagem, Cosson aponta para a importância do acompanhamento da leitura para não perder o objetivo de vista. Preza-se por uma mediação sem policiar a leitura do aluno, mas auxiliando-o nas dificuldades que podem surgir.

Por fim, na etapa de interpretação da obra, serão trabalhadas questões, como as características e constituição dos perfis dos personagens envolvidos na história (D. Benta, Tia Nastácia, Emília, Narizinho, Pedrinho e o Visconde de Sabugosa); as suposições sobre os porquês do escritor (Lobato) em produzir tal obra; o original e a adaptação de uma grande obra literária; a história que está sendo contada e a que acontece paralelamente, da turma sítio do Picapau Amarelo; a realidade e a loucura; a construção da figura do herói na obra; os apontamentos de Emília entre outros temas.

A interpretação ocorrerá simultaneamente com a leitura, de modo que o professor realizará a leitura do dia, organizando a sala em uma roda de conversa para que sejam levantadas as indagações e debatidas tais questões mencionadas.

De acordo com Cosson, "[...] a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um

diálogo que envolve autor, leitor e comunidade [...]" (2014, p. 64). Logo, caberá ao professor instigar a participação dos alunos e fazer com que eles testem suas hipóteses sobre a obra por meio da própria materialidade textual. Sendo assim, toda hipótese levantada pelos alunos deve ser confirmada ou não com elementos do próprio texto.

Cabe ainda abordar encaminhamentos de atividades de pós leitura que visem explorar os sentidos produzidos no texto. Nesse sentido, Soares (2006) defende uma escolarização adequada da literatura, que trabalhe o texto em sua totalidade de sentido (considerando aspectos como coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade etc.), de modo que as atividades propostas sejam voltadas ou para a textualidade ou para a literariedade do texto.

A partir desse viés, alguns princípios devem ser considerados, como: seleção de textos pautada na diversidade de gêneros, autores, obras e temáticas; seleção de texto que constitua uma unidade de linguagem do ponto de vista semântico e formal; preferência por ler o livro literário diretamente a ler o texto transferido para o livro didático; observância das intenções e dos objetivos de leitura. Esses são alguns pontos fundamentais para conduzir de forma adequada um trabalho de análise, compreensão e interpretação do texto. Em se tratando de literatura, busca-se desenvolver a percepção da literariedade, dos recursos de expressão e do uso estético da linguagem.

Outro aspecto relevante é que Lobato executa e propõe na obra *D. Quixote das crianças* que a linguagem seja, tal qual expõe Travaglia, um *processo de interação*, porque: [...] ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e "falam" e "ouvem" desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. (2009, p. 23)

Essa passagem nos permite compreender o processo de mediação antes de tudo como um processo de interação. Os alunos atuam enquanto sujeitos, expondo suas opiniões e ideias, que evidenciam o lugar social de onde falam e ouvem. A inter(ação) entre os sujeitos em sala de aula potencializa a troca de experiências, de perspectivas e, portanto, contribui para sua formação enquanto cidadãos de uma sociedade diversificada.

# Adaptação para quadrinhos

Uma adaptação pode ganhar a sua própria tradição e merecer novas adaptações a fim de atender às exigências de novo público. A adaptação *Dom Quixote das crianças* (2009) feita por André Simas em *Monteiro Lobato em Quadrinhos* ilustra muito bem a possibilidade de uma adaptação da adaptação ser positiva nas aulas. É uma ideia que Lobato nos apresenta como um grande caminho para aproximar obras clássicas do público infantil, visão esta que Todorov (2009) também defende.

A adaptação de André Simas (2009) vai além das palavras e chega às imagens, pois utiliza um outro gênero, os quadrinhos

e torna para o público leitor do século XIX mais uma via de acesso às obras de Lobato e de Cervantes. É um texto muito interessante, faz igualmente os recortes de partes, como Lobato fez, mas sem perder o fio condutor da história, que dessa vez é a de Lobato.

### Como nos aponta Nelly Novaes Coelho:

[...] se analisarmos as grandes obras que através dos tempos se impuseram como "literatura infantil", veremos que pertencem simultaneamente a essas duas áreas distintas (embora limítrofes e, as mais das vezes, interdependentes): a da arte e a da pedagogia. Sob esse aspecto, podemos dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto qual instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia. (2000, p. 46)

Nesse sentido, Lobato representa esse espaço de interseção. O autor materializa, literal e literariamente, uma preocupação como pai, editor, escritor e contador de histórias, e nos diz, também literariamente, como proceder em sala de aula com nossos alunos e em casa com nossas crianças e nossos jovens.

## **Considerações finais**

Ler as obras de Lobato hoje requer a mesma abordagem que Lobato apresenta por meio do encaminhamento de Dona Benta: uma leitura facilitadora e agregadora de conhecimentos, ou seja, uma leitura literária para crianças com estratégias de compartilhamento de leitura, a fim de enriquecer e ampliar o processo de entendimento e de apropriação dos sentidos das

palavras para construir visões interpretativas que considerem o conhecimento prévio das crianças e do adulto que apresenta a obra. E para tal, temos na prática de uma personagem mediadora, Dona Benta, o comportamento desejado pelos teóricos aqui apresentados. Lobato materializa, literariamente, uma preocupação como pai, escritor, editor e nos diz também literariamente como proceder em sala de aula com nossos alunos e em casa com nossas crianças.

Vemos como um objetivo, e igualmente como um desafio, cultivar a prática de leitura para além da sala de aula, porque só assim, formamos leitores de fato. Quando a leitura feita pelos alunos, não está amarrada à listagem passada no início do ano letivo e ele busca outros textos por conta própria, efetivamente, formando leitores que têm prazer de ler, que descobrem ou redescobrem esse prazer em nossas aulas, que efetuam o que Roland Barthes descreve como sendo o prazer do texto "esse momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias – pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu" (2002, p. 24).

#### Referências

BARTHES, Roland. O prazer do texto. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

BARTHES, Roland. Aula. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Teatro grego*: tragédia e comédia. 5. ed. Petrópolis: vozes, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil.* Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

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

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTINHO, Afrânio. *O ensino da literatura*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1975.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

HOMEM DE FERRO. Direção: Jon Favreau. Produção: Avi Arad; Kevin Feige. Estados Unidos: Marvel Studios; Fairview Entertainment, 2008. (126min). Disponível em: <a href="https://assistirfilmesonlinehd.me/filmes/homem-de-ferro/">https://assistirfilmesonlinehd.me/filmes/homem-de-ferro/</a>. Acesso em: 02 mar. 2022.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LOBATO, José Bento Renato Monteiro (1936). *D. Quixote das crianças*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1965.

SIMAS, André. *Dom Quixote das crianças*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2009.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A escolarização da leitura literária*: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

161

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta par ao ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

# A BIBLIOTECA (IN)ÚTIL: OS CLÁSSICOS UNIVERSAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ágata Cristina Kaiser<sup>1</sup>

# Introdução

A ideia deste trabalho vem de uma inquietação bastante antiga e tem acompanhado toda minha formação. Ela está presente desde o curso de Letras e a preparação para ensinar Literatura, até a experiência de apresentar Gregório de Matos, poeta que muito estimo, aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Depois, a ideia tomou ares de um projeto de doutorado não desenvolvido para investigar esta questão até que, na efetiva conclusão do curso superior também de Pedagogia, consegui encontrar algumas respostas, mas cujos métodos ainda estão todos em estágios de longa experiência, como quase tudo que diz respeito à nossa profissão.

O incômodo, então, era: como apresentar aos alunos, por exemplo, a poesia de Gregório de Matos de forma satisfatória e que pudesse gerar o prazer pela palavra e pela leitura poética se o contato que a maioria das pessoas naquela idade e naquele nível escolar tinha sido com a literatura apenas nos livros didáticos e como suporte para o ensino da alfabetização e da gramática da língua portuguesa? Esta inquietação, no entanto, não foi uma particularidade minha: a alfabetização vinculada ao letramento e a preocupação generalizada com a formação de leitores e com o desenvolvimento de uma leitura literária na escola mostram aonde esse movimento chegou.

<sup>1</sup> Doutoranda Universidad Nacional de Córdoba, Professora Rede Municipal de Florianópolis para os Anos Iniciais. E-mail: <a href="mailto:agata.kaiser@yahoo.com.br">agata.kaiser@yahoo.com.br</a>. Lattes: <a href="http://lattes.cnpg.br/4200181739985038">http://lattes.cnpg.br/4200181739985038</a>.

A proposta deste trabalho, portanto, é tecer uma análise a respeito da função da escola na formação de leitores, especialmente aqueles que se voltam aos clássicos universais da literatura de forma regular. Nosso ponto de partida é uma comparação entre a prática do ensino de literatura da década de 1970, historicizado por Regina Zilberman em *A leitura e o ensino de literatura* (2012), e as propostas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017). Apesar de ser um documento recente e o nosso acesso a ele na prática ainda estar em desenvolvimento, a BNCC, a princípio, contempla a literatura e seu ensino a partir de uma das principais questões literárias que efetivamente constroem leitores: a leitura como fruição.

Além da ainda alta taxa de analfabetismo do país, com 11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever, conforme nos mostra o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2019, o problema que orienta nossa reflexão é o baixo número de leitores no Brasil, assegurado desde 2001 pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro periodicamente, e mantido até sua última edição, a quinta, de 2019. De acordo com a pesquisa, que considera que "leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses" (p. 19), apesar de a quantidade de leitores ser de mais da metade da população alfabetizada (são 52%), o índice de leitura diminuiu em 4% desde a última estimativa, realizada em 2015.

Regina Zilberman, no livro que mencionamos, não aponta a escola por si só como responsável por estes índices, mas enfatiza sua importância especialmente a partir das discussões iniciadas na década de 70 do século XX, quando houve a reforma do ensino e o diagnóstico da diminuição do número de leitores no Brasil. Para ela, sendo a escola o espaço do aprender a ler e escrever, é também o espaço da formação de um público leitor e do incentivo ao consumo dos livros. Ao apenas introduzir esta problemática, a estudiosa assim se manifesta a respeito de sua complexidade:

Pensar a questão da formação do leitor não significa, portanto, constatar tão somente uma crise de leitura; o tema envolve, antes de mais nada, uma tomada de posição relativamente ao significado do ato de ler, já que se associa a ele um elenco de contradições, originário, de um lado, da organização específica da sociedade brasileira, de outro, do conjunto da sociedade burguesa e capitalista. Ele congrega planos diversos — o sociológico, o hermenêutico, o ideológico — que não podem ser separados sob pena de o fenômeno sofrer profunda deformação. (ZILBERMAN, 2012, p. 20-21)

Longe de tentar definir o que é, efetivamente, um leitor e de tentar justificar a importância da leitura, nosso foco é investigar o papel da escola na construção desse leitor, que, sendo leitor, lê menos de dois livros de literatura inteiros por ano. Zilberman, ao seguir seu estudo, constata, a partir da coleta de depoimentos de escritores que estudaram durante este período, que o ensino de literatura de fim do século XIX e primeiras décadas do século XX exigia livros de leitura que orientassem no sentido da moral, da civilidade, das virtudes. A "boa leitura" e o "ler bem" significavam ler em voz alta, respeitando a entonação, a expressão e a emoção propostas pelo texto lido, devendo

apresentar impostações da voz distintas, inclusive, de acordo com o gênero lido. Com o passar dos anos de ensino, o aluno era, obrigatoriamente, capacitado para também decorar, interpretar, assimilar o que estava sendo lido (ZILBERMAN, 2012, p. 24-32).

Na década de 30 do século XX, com a Revolução e a criação do Ministério de Educação, ainda de acordo com Zilberman, houve em 1931 nova regulamentação do ensino primário e secundário, estabelecendo a partir de então a disciplina Português, a qual prezava pela "aquisição efetiva da língua portuguesa" (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA apud ZILBERMAN, 2012, p. 32). Em 1942, novas normas foram inseridas e tal ensino deveria conduzir ao conhecimento da língua materna, sendo esta constituída pela língua pátria e pela língua literária. Os textos lidos e estudados neste período foram relevantes para constituir muito do que hoje é o nosso cânone literário nacional e os nossos clássicos. A partir de 1960, as reformas no ensino foram originadas primeiro pela Lei de Diretrizes e Bases, e depois, na década de 1970, pela alteração do desenho do ensino básico, que passou a ter o 2º grau profissionalizante. A noção da leitura como base do ensino e a noção de que a leitura deve levar o aluno a "outro estágio, superior, situado fora do livro escolhido pela escola" permaneceram com vigor. A coleção Para gostar de ler, por exemplo, foi elaborada durante este período (ZILBERMAN, 2012, p. 37).

A autora ainda apresenta uma série de consequências e outras alterações advindas desta estrutura de ensino de literatura. Dentre elas a percepção de que, apesar dos esforços, da eficiência e do empenho em dar a conhecer a língua materna e seus usos e em formar leitores, este ensino de literatura não foi bem-sucedido, porque os resultados deste processo não transcenderam para além da escola. Os leitores que nossas escolas produziram não se consideram parte do texto literário como participantes de um diálogo, mas sim como receptores de ideias alheias. O interesse individual pela leitura, portanto, não se mantém (ZILBERMAN, 2012, p. 45).

Apesar de conseguirmos identificar com clareza o problema, as razões para isso, como vimos, são um pouco mais difíceis de acessar. Gostaríamos de enfocar neste artigo, então, três outros trabalhos realizados em momentos posteriores a este histórico que apresentamos: uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida em 1996; uma tese de doutorado defendida em 2006 e um relato de experiência produzido em 2016. Este recorte providencia um salto de 10 anos entre cada um dos momentos de observação a respeito de como a literatura e os textos literários foram sendo trabalhados em cada momento. Como suporte teórico para nossa análise e definição do conceito de "clássico universal" que abordaremos, utilizaremos *Por que ler os clássicos* (1993), de Italo Calvino, e *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* (2002), de Ana Maria Machado.

Conforme mencionamos no início desta introdução, a BNCC (2017) está constantemente presente como apoio a estas discussões (ainda que não necessariamente de maneira explícita) por apresentar, como proposta vinculada às competências gerais e essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos, a valorização e a fruição das diversas manifestações artísticas e culturais; a utilização de diferentes linguagens; a capacidade

de argumentação, de diálogo, de cooperação, de identificarse e de reconhecer o outro, respeitando suas diferenças e peculiaridades (BNCC, 2017, p. 9). Todas essas habilidades podem ser desenvolvidas no indivíduo, não só, mas especialmente, a partir do reconhecimento de si como leitor.

#### A biblioteca e sua utilidade

"Talvez me enganem a velhice e o temor, mas suspeito que a espécie humana – a única – está por extinguir-se e que a Biblioteca perdurará: iluminada, solitária, infinita, perfeitamente imóvel, armada de volumes preciosos, inútil, incorruptível, secreta". Jorge Luis Borges

Na introdução de *Por que ler os clássicos* (1993), Italo Calvino desfere uma série de supostas definições sobre o que seria um clássico da literatura universal. A primeira delas assim se expressa: "1 – Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: 'Estou relendo...' e nunca 'Estou lendo...'" (CALVINO, 1993, p. 9).

Calvino, nessa circunstância, afirma que a reincidência na leitura dos clássicos acontece aos que são "grandes leitores", àqueles que buscariam novamente numa posteridade os livros que chamaram sua atenção. O autor também confirma a impossibilidade de todos termos lido todos os clássicos, visto não termos acesso a eles durante a juventude por estarmos restritos só às "leituras de formação" (CALVINO, 1993). Essa primeira assertiva confere um certo desconforto aos brasileiros que, em verdade, não têm tido, desde as últimas décadas do século XX, a oportunidade de um mínimo de conhecimento dos clássicos universais na escola.

O incômodo na leitura de Calvino se concentra quando chegamos à seguinte afirmação:

A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. (CALVINO, 1993, p. 12)

Nos cursos de Letras das universidades brasileiras, observamos a prevalência do estudo de textos teóricos a respeito da literatura sobre a leitura dos textos literários em si. O mesmo acontece nas escolas quando o aluno se sente incapaz de ler um livro sem o intermédio constante do professor. A ausência de "formação" ou qualquer incentivo para a fruição ou prazer da leitura do texto literário nas escolas ao longo dos anos 1990 e 2000 transformaram o compromisso e o exercício da imaginação em disciplina "dura", reduzida à lógica e à interpretação. A chance, portanto, de aprofundar ou problematizar os prevalecentes marcos teóricos/conceituais literários e, assim, de ampliar o prazer da "releitura" dos clássicos se restringe, tornando-se cada vez mais difícil o resgate daqueles que sobrevivem quando desconsideramos classificações e categorias.

O incômodo que Calvino nos move chega ao ápice quando, na nona tentativa de definição do clássico, o autor escreve:

9. Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos.

Naturalmente isso ocorre quando um clássico "funciona" como tal, isto é, estabelece uma relação pessoal com quem o lê. Se a centelha não se dá, nada feito: os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos

dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os "seus" clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO, 1993, p. 12-13)

O ensino brasileiro de literatura durante muito tempo demonstrou não oferecer instrumentos para que o leitor efetue uma escolha na maturidade. Mesmo Regina Zilberman, ao fazer o elogio das propostas educacionais do início do século XX, chama a atenção para esta falha, conforme vimos. Para Calvino, apesar de a escola dever fornecer "certo número de clássicos", ela deve também conseguir transformar este aluno em um leitor capaz de optar, de escolher e de definir seus próprios "clássicos" para relê-los em outro momento da vida.

Calvino é um escritor italiano que possui uma formação escolar cujo currículo inclui Balzac (francês) e Dickens (inglês) como leitura obrigatória, escritores de nacionalidades diversas, mas considerados fundamentais para a cultura individual. No Brasil, além de o estudo de literatura ter sido sistematizado por décadas apenas no Ensino Médio, como dissemos, este se restringia ao estudo de literatura brasileira, ignorando as bases que serviram de apoio não só à literatura do nosso país, mas a qualquer literatura posterior. A leitura de escritores estrangeiros e mesmo o conhecimento a respeito deles acabou se confinando somente aos especialistas da área.

Ana Maria Machado, em *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* (2002), apresenta outra proposta. Apesar de dialogar com Calvino, a escritora não se propõe a discutir ou a definir o que seja um clássico, mas a exprimir a importância

de se ter contato com estas obras desde cedo, desde a primeira infância. Ou seja, a sistematização da literatura brasileira apenas na última etapa do ensino básico sem a passagem por este universo literário anteriormente pode construir, efetivamente, o desgosto pela literatura que se observa hoje, comprovada pelos resultados da pesquisa do Instituto Pró-Livro. Ana Maria Machado, nesta obra, parte de um suposto cânone escolhido por ela como títulos essenciais à formação da criança em suas estruturas e mecanismos internos de compreensão do mundo e de enriquecimento do espírito, que abrangem a mitologia grega, as histórias sagradas, as histórias de cavalaria, os mares descobertos, os contos de fadas, as histórias marítimas, as aventuras, o cotidiano e os clássicos infantis (MACHADO, 2002).

A despeito dos inúmeros estudos sobre os questionamentos do que seja o cânone literário e dos motivos que possam sugerir, ao se alimentar tais obras, uma estrutura social e cultural inflexível, utilizo, de antemão, o argumento mesmo de Ana Maria Machado, aqui exposto:

Do mesmo jeito que a gente tem de saber ler para não ficar à margem da civilização, tem de conhecer minimamente o cânone. Sei que esta minha posição é polêmica em tempos politicamente corretos, e respeito sinceramente muitos que a refutam. Uma parte de mim também não se sente nada à vontade diante dessas escolhas tradicionais. Mas não posso mudar o que já passou. E não creio que a forma de mudar o que ainda vem por aí seja ignorando o que se construiu antes. (MACHADO, 2002, p. 133)

A fala de Ana Maria Machado está em consonância com a compreensão de Regina Zilberman (2012) sobre essas "escolhas

tradicionais". Ainda que possivelmente arbitrárias, pois muitas delas foram selecionadas em um tempo pretérito a nossa própria existência, devem ser capazes de direcionar o aluno para que ele possa fazer suas próprias escolhas, e não que apenas repita e reproduza o que aprendeu como certo na escola.

Ana Maria Machado utiliza, como justificativa, uma metáfora bastante imagética para se referir à importância de termos acesso a essa bagagem cultural, ainda que vinculada a estas "escolhas tradicionais", que é o que constitui o cânone. Ela define os clássicos universais como um patrimônio valiosíssimo da humanidade, ao qual todos temos direito. Mas jamais saberemos da existência desse "tesouro" se ele não nos for apresentado. E o lugar ideal para se conhecer esse patrimônio é a escola. Ou ao menos deveria ser, já que é lá que estão os profissionais que se preparam para apresentar esse tipo de leitura aos jovens. Não usufruir desse direito seria, de acordo com Machado, "uma pena e um desperdício": "Seria uma estupidez e um absurdo não exigir nossa parte ou simplesmente abrir mão da parte que nos pertence e deixar que os outros se apoderem de tudo sem dividir conosco" (MACHADO, 2002, p. 18). Enquanto a academia discute o que é canônico e o que não o é, enquanto se discute a pertinência de estudos "culturais" ou "literários", os jovens, em formação, crescem sem um mínimo de conhecimento sobre esse patrimônio histórico, literário e cultural da humanidade.

No intuito de seguir pensando a respeito do ensino dos clássicos na escola brasileira, tive acesso a duas pesquisas realizadas pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A primeira delas foi um relatório de iniciação

científica, sob orientação da professora Aracy Evangelista, intitulado *O ensino da leitura e da literatura em sala de aula*, desenvolvido por Ana Maria Lima durante o ano de 1996. Neste trabalho, foi observado que as obras oferecidas aos alunos naquela ocasião eram de má qualidade e os decepcionavam. E ainda, que a escola era a que mais fornecia indicações para os estudantes lerem, fossem crianças, adolescentes ou adultos. A pesquisadora também anotou que os professores de Português sentiam

[...] uma grande falta de orientação sobre como executar a parte de seus programas referentes à leitura de livros literários" e dificuldades "para determinar os objetivos da leitura e da literatura, para selecionar obras que indicar[iam] aos alunos, como planejar, executar o trabalho com os alunos usando o texto literário e avaliar as leituras feitas. (LIMA, 1996, s.p.)

A segunda pesquisa foi a tese de Marta Passos Pinheiro, defendida em 2006 e intitulada *Letramento literário na escola:* um estudo de práticas de leitura literária na formação da "comunidade de leitores" (2006). Esse trabalho confirma os pontos observados por Ana Maria Lima em sua pesquisa de 1996. Confirma também a ausência de clássicos universais na formação de leituras dos alunos do Ensino Fundamental nas escolas investigadas. A pesquisadora se propôs a averiguar "os textos literários propostos para leitura na sala de aula, as práticas de leitura na sala de aula e as práticas de leitura realizadas, por uma amostra de três alunos, fora de sala de aula" (PINHEIRO, 2006, p. 6). Ela observa que o livro didático é muito pouco usado e que os textos literários contidos no livro didático são menos do que os não literários, além de perceber que a leitura dos

mesmos durante a aula é direcionada pela professora que, por sua vez, se apoia bastante no que é sugerido pelo livro escolar como parâmetro de "certo e errado" para lidar com as respostas dos alunos.

O nosso objetivo primordial ao entrar em contato com esses trabalhos específicos sobre o ensino de literatura na escola foi verificar a existência concreta de algum texto pertencente à lista de clássicos universais sugerida por Ana Maria Machado como títulos cruciais para a formação do indivíduo, em especial durante a infância, já que lê-los na idade adulta pode se transformar em uma tarefa "maçante e pesada" (experiência registrada já com os jovens do Ensino Médio), diferente da maneira como as crianças absorvem as narrativas, em especial as contadas. O acesso a esses dois trabalhos, portanto, só confirmaram a hipótese — com um intervalo de 10 anos entre eles — de que estes alunos, diferente daqueles do início do século passado, não são sequer apresentados a esses textos na escola.

Na pesquisa de Ana Maria Lima, o único livro citado por aluno (do terceiro ano do Ensino Médio) que também entra na lista de Ana Maria Machado é *Volta ao mundo em 80 dias*, de Júlio Verne. A pesquisa de Marta Pinheiro também não apresentou muito mais títulos que coincidissem com os considerados clássicos. O único título trabalhado em sala de aula que faz referência a um clássico universal é o poema "A Arca de Noé", de Vinícius de Moraes, que dialoga com o texto bíblico. Além deste, um dos alunos entrevistados pela pesquisadora cita o nome de *Odisséia*, adaptado por Ruth Rocha, que ganhou da escola, mas que "não gostou muito ao ler". Sendo assim, as perguntas que surgem são:

que tipo de estratégias podemos sugerir para que essas obras possam ser efetivamente apresentadas de forma a serem uma opção de leitura futura para os jovens brasileiros? Que tipo de instrumentos podemos utilizar para oferecer aos estudantes a chave para o contato com esse "tesouro" da humanidade?

É importante frisar aqui que Ana Maria Machado aconselha a utilizarmo-nos de vários outros recursos hoje existentes pelo avanço da tecnologia (tais como versões bem adaptadas, filmes e mesmo textos que estabelecem diálogo com os clássicos). O essencial é que a juventude tenha acrescido ao seu imaginário as narrativas (a autora, nessa lista canônica, se restringe às narrativas pelo prazer da "história contada" que encanta os jovens) e personagens que já possuem, dentro de suas próprias construções, diversos conflitos e soluções do indivíduo em germe, para que este, com a leitura, possa a posteriori descobrir em si o desenvolvimento desses mecanismos. Vale lembrar que a BNCC (2017) também sugere que estas estratégias sejam utilizadas para desenvolver as habilidades que propõe. Por isso, a autora descreve como um privilégio ter esse contato logo na infância e um furto a quem não tem a oportunidade de alcançá-lo:

[...] convém ainda acentuar que a infância é uma fase extremamente lúdica da vida e que, nesse momento da existência humana, a gente faz a festa é com uma boa história bem contada. Não com sutilezas estilísticas, jogos literários ou modelos castiços do uso da língua – que poderão, mais tarde, fazer as delícias de um leitor maduro. (MACHADO, 2002, p. 13)

Antes de Ana Maria Machado, o mesmo Calvino também assim opina:

A juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares; ao passo que na maturidade apreciam-se (deveriam ser apreciados) muitos detalhes, níveis e significados a mais. (CALVINO, 1993, p. 10)

Certamente, a realidade registrada por pesquisas como estas que apresentamos foram levadas em consideração para a construção da área de Linguagens e suas Tecnologias. Por esses trechos de Ana Maria Machado e Italo Calvino, comparando-os aos estudos de Ana Maria Lima e Marta Passos Pinheiro, podemos ver que houve uma incoerência nos estudos de literatura na escola quando se exigia, no Ensino Médio, que o aluno tivesse uma "leitura literária" que não costumava ser orientada durante todo o Ensino Fundamental. A necessidade de se inserir os clássicos universais de forma lúdica se manifesta com vigor, porque é a partir deles que uma formação possível de dialogar com obras profundas da modernidade e da contemporaneidade se instala. Sem esse conhecimento, as obras na biblioteca estagnada se apresentam como um baú de riquezas encostado a um canto da casa, mas cujo instrumento de alcance está perdido: seja ele a chave ou a escada. Perto, porém inacessível.

O último estudo a que nos propusemos analisar, o qual ainda não mencionamos propositalmente, é um alento a esse quadro. A autora do artigo intitulado "A leitura dos clássicos na sala de aula: uma prática possível" (2016), Helen Josy Monteiro de Freitas, diferente das pesquisadoras cujos estudos apresentamos, não foi apenas observadora da aula de outros professores, mas ela própria foi a professora que propôs as

atividades transformadoras e que se transformaram em relato de experiência. Como professora efetiva do Ensino Fundamental da Escola Municipal do Bom Menino, em São Francisco, pequena cidade do norte de Minas Gerais, Monteiro de Freitas desenvolveu seu trabalho com uma turma do 9º ano, com 38 alunos de idades entre 13 e 15 anos.

Em uma breve introdução, a autora justifica a retirada do texto literário da sala de aula a partir da demanda dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) em abordar diferentes gêneros textuais na escola e ressalta a necessidade e as razões para a retomada da leitura do texto literário neste ambiente. Monteiro de Freitas, então, instiga seu leitor a pensar na construção de um novo paradigma para a apresentação das obras literárias clássicas aos alunos, buscando estimulá-los ao desafio da leitura. A primeira estratégia foi não lhes apresentar apenas textos de fácil decodificação e nem exigir deles resumos ou provas escritas como métodos avaliativos. Esta proposta visa a construir um "leitor livre e autônomo", exatamente aquele almejado pela BNCC (2017), cujas metas mencionamos ao longo deste trabalho (FREITAS, 2016).

A professora inicia o desenvolvimento de sua atividade investigando a bagagem de leitura de seus alunos e identifica que a maioria lia adaptações de obras clássicas e os leitores assíduos, apenas seis dos 38, liam romances e best-sellers. A proposta de Monteiro de Freitas foi conduzir a turma a passar da leitura das adaptações aos clássicos originais. O procedimento relatado por ela é simples e foi bem-sucedido. No entanto, ela segue passos importantes, a saber: apresentação, expositiva do "para

que ler?", gerando debates e discussão sobre o tema; contação de uma história — *Ilíada*, de Homero, no caso, e consequente diálogo sobre as questões tratadas no livro; escolha do livro para leitura individual; compartilhamento das leituras realizadas com todos — colegas e professora; conclusão da atividade com novo procedimento de escolha de livro para outro círculo de leitura.

Apresentado desta forma, em tópicos, o processo parece distante de sensibilizar efetivamente os estudantes. Mas, no relato de Monteiro de Freitas, cada um destes passos envolve muito diálogo, escuta, discussões, respeito ao compartilhamento de opiniões, às decisões dos alunos quanto a que livro ler e um piquenique para culminar a atividade no dia da conversa informal sobre os livros, o que constitui um método avaliativo alternativo e longe do autoritarismo e da arbitrariedade questionados no ensino básico do início do século XX, aquele historicizado por Regina Zilberman. Além disso, os livros de leitura individual disponíveis para a escolha foram apresentados com imagens da capa dos livros e uma breve resenha a respeito do enredo, de forma a incitá-los no desejo de ler cada livro apresentado. A moreninha, de Joaquim Manuel de Macedo, Dom Casmurro, de Machado de Assis, e Alexandre e outros heróis, de Graciliano Ramos, são alguns dos títulos presentes ao longo desta atividade, todos escritores nacionais pertencentes ao nosso cânone literário (FREITAS, 2016, p. 20).

Esta experiência positiva e que promove a vivência concreta dos efeitos da leitura tanto individual como coletivamente nos ensina a enxergar as possibilidades de acesso à biblioteca infinita para além do que fomos ensinados e do que os próprios manuais e livros didáticos nos orientam. Esta proposta simples e despretensiosa poderia ser um exemplo de prática sugerida pela BNCC (2017), além de nos mostrar que ensinar o prazer e a fruição da leitura deve, necessariamente, passar pelo prazer de um "bom diálogo" e de uma "boa escuta", aos moldes do ensino do início do século XX. Trocar a sala de aula pelo piquenique também é um incentivo relevante para quebrar simbolicamente os muros que restringem o ato de ler como algo inerente à escola.

# **Considerações finais**

"Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível que lhe deres: Trouxeste a chave?" Carlos Drummond de Andrade

No decorrer da nossa análise, observamos que a formação de um leitor não se restringe à obrigatoriedade da leitura de determinadas obras clássicas e literárias na escola, como vimos ao longo da apresentação do estudo de Regina Zilberman. Pareceunos ainda menos produtivo para este fim a retirada destas obras da escola, uma vez que nesse caso os livros e as histórias por eles circulados não chegam a ser sequer conhecidos pela maioria dos alunos, conforme nos mostram os estudos de Ana Maria Lima e Marta Passos Pinheiro.

Ainda que a BNCC (2017) contemple especificamente a formação do leitor literário e apresente que tipo de habilidade o ensino básico almeja desenvolver ao longo de cada etapa, ainda vivenciamos um período de transição, sem resultados contundentes. A experiência compartilhada por Helen Josy Monteiro de Freitas, no entanto, aparece como um método real para atingir este objetivo. Realizada antes de a BNCC entrar

efetivamente em vigor, a professora procurou elaborar uma forma de transferir aos alunos o desejo de adquirir a "chave".

A professora demonstrou que é possível formar um leitor de maneira simples e com poucos recursos tecnológicos, uma vez que relata utilizar slides apenas na primeira de suas aulas, referente à discussão sobre as razões para ler, a mais expositiva de todas. Lidando com livros considerados "chatos", "difíceis" e "clássicos" e alterando o espaço da sala de aula para uma área verde no clube da cidade, Monteiro de Freitas conta que ao fim da atividade, na apresentação de novos livros para o início de outro círculo, alguns alunos quiseram ler aqueles sobre os quais os colegas haviam acabado de comentar. Este resultado demonstra que, para preencher a lacuna que identificamos ao longo do histórico do nosso ensino básico, é necessário não abrir mão da "exigência" da leitura, mas transformá-la em algo que, por si só, já seja um momento de vivência da própria fruição que a literatura provoca.

Uma nota de esperança e alegria para concluir esta reflexão é que, apesar de o índice percentual do número de leitores encontrado pelo Instituto Pró-Livro (2019) ter diminuído, um novo dado foi acrescentado à pesquisa da quarta para a quinta edição: a faixa etária dos leitores e as razões que cada uma delas apresenta para ler. Para nossa surpresa, os leitores que têm como principal motivação o "gosto" estão entre 5 e 10 anos de idade! Vamos ordenar os baús e tirar-lhes a poeira, pois estes pequenos já chegarão à escola com as chaves no bolso. A nós bastará mostrar-lhes o canto mágico da sala onde o "tesouro" está guardado.

#### Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura da Poesia. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\_20dez\_site.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\_20dez\_site.pdf</a>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BORGES, Jorge Luis. A biblioteca de Babel. *In*: BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. Tradução de Carlos Nejar, Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin, São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

FREITAS, Helen Josy Monteiro de. A Leitura dos Clássicos na Sala de Aula: uma prática possível. *Revista Práticas de Linguagem*. Juiz de Fora, v. 6, n. 1, jan./jun., 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO; ITAÚCULTURAL. *Retratos da Leitura no Brasil*. 5.ed., 2020. Disponível em: <a href="https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a">https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a</a> edicao Retratos da Leitura- IPL dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 30 abr. 2022.

LIMA, Ana Maria de. *O ensino da leitura e da literatura em sala de aula.* 1996. Relatório de Iniciação Científica em Pedagogia. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola*: um estudo de práticas de leitura de literatura na formação da "comunidade de leitores". 2006. 306f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/V2019CSA83LR5X">https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/V2019CSA83LR5X</a>. Acesso em: 30 abr. 2022.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Ibpex, 2012.

# A LITERATURA INFANTIL E O LIVRO O BEIJO DA PALAVRINHA: ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Micaela Sílvia Simão Fondo Covane<sup>1</sup>

### Introdução

O presente artigo é fruto das minhas inquietações, enquanto professora de língua portuguesa em Moçambique, dado o fato de ter percebido que os alunos do ensino primário não aprendem a ler e escrever, porque os professores que atuam nesse nível de escolaridade não ensinam a literatura infantil, não dominam o assunto, pois durante a sua formação não tiveram uma disciplina voltada ao ensino da literatura infantil.

Não atuo de forma direta nesse nível, mas os alunos que graduam o ensino primário e chegam ao ensino secundário onde trabalho revelam imensas dificuldades de leitura e escrita indiciando a passagem por um processo de alfabetização desviante no qual o ensino da literatura infantil poderia minimizar o problema. Nos planos curriculares de formação de professores de nível básico e médio não encontramos uma disciplina voltada à literatura infantil.

Hoje, felizmente, há alguns esforços constantes da Universidade Licungo de introduzir a disciplina no currículo. Contudo, Covane (2014) diz que, mesmo assim, a literatura infantil está longe de cumprir a sua função cultural, pois domina sobre o assunto uma concepção reducionista: surgem frequentes tentativas de restrição da obra de literatura infantil ao didático

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Professora da Escola Secundária de Vilankulo, Moçambique. E-mail: <a href="microvane@outlook.com">microvane@outlook.com</a>. Lattes: <a href="http://lattes.cnpg.br/8279787143451282">http://lattes.cnpg.br/8279787143451282</a>.

em detrimento do cultural e a submissão à estética que lhe dá autonomia e natureza social própria.

Num outro estudo desenvolvido por Covane (2021) que analisava os livros didáticos com os respectivos programas do 1º ciclo do ensino básico revela que o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano recomenda nos programas de ensino alguns títulos de literatura infantil que devem ser levados à sala de aulas pelos professores, mas sem indicação de como devem ser trabalhados e quando é que devem ser oferecidos aos alunos, pois não há previsão da carga horária para a leitura dos textos indicados.

Desde que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista, em Marília, São Paulo, tenho empreendido muitas reflexões acerca do ensino da leitura e escrita em Moçambique, dentre elas, o ensino da língua materna e da literatura infantil ocupam um lugar de destaque. Contudo, aqui esses temas têm importância porque são vistos enquanto temas que não podem ser dissociados da cultura e é por isso que para os autores da filosofia da linguagem, Volóchinov (1895-1936), Medviédev (1891-1938) e Bakhtin (1895-1975), todo o enunciado, uma obra de literatura deve ser analisada no contexto da sua produção, sob pena de ser incompreensível.

Tendo em conta a minha preocupação em sintonia com os postulados dos autores acima mencionados, proponho neste estudo apresentar uma análise do livro infantil intitulado *O beijo da palavrinha* do escritor moçambicano Mia Couto. O objetivo do estudo é o de fornecer alguns elementos básicos de análise de uma obra de literatura infantil de modo a ajudar os professores a iniciarem a reflexão acerca do tema.

Para facilitar a compreensão do meu leitor, organizo esta reflexão em três tópicos principais: o primeiro que compreende a parte metodológica na qual discuto de uma forma muito breve as questões teóricas dos precursores da filosofia da linguagem e a sua aplicabilidade no ensino da literatura infantil como vida e responsável pela inserção da criança no mundo da linguagem escrita; no segundo tópico trago algumas palavras sobre o autor do livro; e a terceira e última é reservada à análise do livro infantil O beijo da palavrinha, como me referi anteriormente, e por fim, algumas considerações finais.

### Metodologia

Otexto é o ponto de partida para quem decide compreender de forma integral o ser humano, pois como explica Bakhtin (2011), o homem é criador de textos em todas as suas relações, embora o correlacionamento do texto com outros textos e sua reapreciação em um novo contexto seja fundamental, porque não só permite uma compreensão profunda de um texto dado como também o torna vital e dialógico.

De fato, de acordo com Bakhtin (2011, p. 401), "o texto só tem vida contatando com outro texto" e "só no ponto de encontro desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo".

Tendo em conta os postulados acima expostos, e a fim de cumprir o objetivo deste artigo, tomei como ponto de partida o livro infantojuvenil *O beijo da palavrinha*, para dialogar com os outros textos de modo a compreender os vários contextos culturais em que o texto está inserido, uma vez que:

Dar contextos a um texto é **cotejá-lo com outros textos**, recuperando parcialmente a cadeia

infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem. (GERALDI, 2009, p.33, grifos do autor)

É nesse contexto que se pretende analisar o texto em questão, dialogando com os enunciados anteriores a estes de modo a compreendê-lo, como explicam Bakhtin (2011) e Medviédev (2012), a análise da obra de literatura é sempre uma análise de contexto e isso implica, ainda que de forma sucinta, levar em consideração alguns pontos da cosmovisão africana, uma vez que tais elementos são decisivos para o entendimento do livro em análise, como afirma Bakhtin (2011, p. 362) "não se pode estudar a literatura isolada de toda a cultura de uma época, é ainda mais nocivo fechar o fenômeno literário apenas na época de sua criação, em sua chamada atualidade".

Como se pode compreender, apoiando-me na visão do autor acima referenciado, procuro trazer vários elementos da cultura africana, e moçambicana em particular, para desvelar os mistérios e correlacionar com os outros textos anteriores ao livro em análise como forma de aproximar, dialogar e compreender a cultura moçambicana no seu todo.

Em África, os elementos como o culto aos antepassados, a morte, o respeito aos anciãos e as palavras orais estão ligadas ao universo cíclico da vida, além de aparecem de forma recorrente na literatura, mas se mesclando com outros temas como a pobreza, a poligamia, pandemias e doenças crônicas, guerras e desastres naturais. Covane (2014), em sua dissertação do mestrado, discorre sobre temas de maior relevância cultural

moçambicana e destaca a morte como um bem precioso, como a própria vida.

A partir das ideias de vários autores, esse escritor explica que em Moçambique, os vivos fazem tudo para defender a vida e a morte, uma vez que elas não se separam. Nesses termos, a "morte, portanto, não significa o fim da vida, é antes, a continuidade e a extensão da vida" (COVANE, 2014, p. 21): os mortos permanecem membros da sociedade e os vivos estão ligados aos mortos. Outrossim, "os mortos zelam pelos vivos e os vivos pedem coisas a eles" (MALANDRINO, 2010, p. 59). Como se pode compreender, os vivos confiam nos mortos para atribuição de sorte e ao mesmo tempo são culpados pelas desgraças que possam ocorrer dentro de uma determinada sociedade.

Tratando-se de uma visão cíclica em que se dispõe o nascimento, a morte e o renascimento, cada um dos três níveis desempenha funções específicas na sociedade. Na infância ocorre a aprendizagem, por meio de conduta e ritos de iniciação; os velhos respondem pela educação dos mais novos e os mortos cuidam dos vivos, mas estes quando desobedecidos lançam sobre os vivos a maldição que provoca doenças, desgraças e a morte.

Assim veremos como a infância, a velhice e a morte se articulam em *O beijo da palavrinha*. Contudo, cabe destacar também outros aspectos importantes na cosmovisão africana recorrentes na literatura. Ainda de acordo com Covane (2014), na concepção africana há que distinguir dois tipos de morte: uma bela morte, que ocorre na velhice e uma má morte, quando alguém morre longe de sua casa ou é devorado por um animal selvagem. Na morte de um bebé, na morte de um indivíduo

desconhecido na aldeia, na morte por suicídio, na morte de uma mulher grávida e na morte de um leproso, os ritos são simplificados, pois são considerados anormais – é uma má morte.

Trata-se de elementos que, trazidos à análise do livro em questão, ajudam a interpretar a morte de uma criança como a menina Maria Poerinha. Depois dessa abordagem metodológica, cabe-me agora apresentar alguns conceitos da literatura infantil na perspectiva dialógica da linguagem defendida pelos filósofos da linguagem Volóchinov, Bakhtin e Medviédev.

## Literatura infantil sob a perspectiva dialógica da linguagem

É impossível falar da literatura infantil na perspectiva dialógica da linguagem sem antes conhecer um pouco da história dos precursores que revolucionaram os estudos da linguagem no século XX e que ficaram conhecidos como círculo de Bakhtin, formado entre os anos 20 e 30 desse século na Rússia (Antiga URSS).

De acordo com Brait (2002), os estudos advindos do que se denomina hoje pensamento bakhtiniano envolvem os trabalhos produzidos, ao longo de várias décadas, por Mikhail Bakhtin e outros intelectuais russos: Valentin N. Volóchinov, Pável N. Medviédev, entre outros.

Esses estudos vêm sendo referenciados em diferentes teorias e análises de discursos, assim como em Linguística Aplicada, a Teoria Literária e os estudos da comunicação para compor um leque muito grande de trabalhos, por discutirem na sua íntegra a linguagem como aspecto social e que medeia as relações dialógicas entre os homens como seres históricos e culturais.

Como afirma Volóchinov (2017, p. 176, grifo do autor) "a linguagem é um signo sempre mutável e flexível", se a linguagem é um signo flexível e mutável, não se pode compreender e oferecer a literatura infantil às crianças na sala de aula como algo estático e dissociado da cultura delas, pois tanto a linguagem como a literatura infantil, quanto mais cedo forem oferecidas à criança, possibilitam a compreensão do mundo cultural em que estão inseridas, mediando também as relações dialógicas entre a criança como sujeitos históricos e responsivos com a sua cultura e transcendendendo inevitavelmente à cultura do outro. Mediante ao uso dessa linguagem, é preciso antes de mais nada compreender que:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 261)

Nessa diversidade de enunciados orais e escritos, encontrase o livro da literatura infantil compreendido por leitores da filosofia da linguagem como instrumento mediador entre a linguagem e a cultura da criança (ARENA, 2010).

Além do mais, é preciso reforçar que é a partir do conhecimento adquirido na leitura desse livro infantil que a criança transcende tanto para o passado quanto para o futuro, apropria-se da cultura do outro que ela antes não tinha acesso.

Partindo dessa colocação, entende-se então que ler a literatura infantil significa dialogar, interagir com o outro a partir do texto, com a estética, ou seja, é literatura infantil porque exige do leitor uma interlocução, um envolvimento, um esforço para atuar no texto e construir sentidos a partir dos conhecimentos adquiridos no seio cultural em que a criança está inserida.

Nessa perspectiva dialógica de ler e compreender a literatura infantil, autores como Arena leva-nos a entender que:

A atividade de leitura, em sua especificidade, está estreitamente ligada à intenção do leitor de compreender a palavra [do outro] porque desta é supostamente um grande cúmplice [...], ao ser enunciada, exige o desafio da compreensão. (ARENA, 2010, p. 17)

Como se pode depreender, ao ler o texto da literatura infantil, a criança deve compreender o livro como seu outro, isto é, questioná-lo e procurar as respostas ao longo da sua leitura, só assim poderá compreender e dialogar com os enunciados do outro.

Face a esse entendimento dialógico no ato de ler a literatura infantil, Bakhtin mostra a importância dada ao enunciado do outro como elo entre os sujeitos, o que me permite nesse caso pensar a literatura infantil como instrumento que liga a criança enquanto ser social à cultura da sua época e também à outras culturas, como forma de dialogar com elas. Assim sendo, o autor compreende o enunciado como:

[u]m elo da cadeia da comunicação discursiva, não pode ser separado dos elos precedentes que o determinaram tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Como elo do processo de trocas culturais, o enunciado une passado, presente e futuro, pois não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos elos subsequentes da comunicação discursiva, formando, assim, um *continiuum* na cadeia histórica da cultura.

(BAKHTIN, 2016, p. 162, grifos do autor)

Sob essa compreensão, entendo que a obra literária literatura infantil destinada às crianças não pode ser vista como algo acabado e pronto. Pelo contrário, ela é sempre um reflexo de uma cultura dada, mas, ao mesmo tempo, espelha outras. Dessa forma, fica claro que ler uma obra da literatura infantil na perspectiva dialógica da linguagem é entrar em contato com uma multiplicidade de culturas, permitindo assim, que a criança enquanto sujeito e ser social responsivo se desenvolva culturalmente.

Na mesma direção, Volóchinov (2013, p. 141) vem dizer que "[A] linguagem é o produto da atividade coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou". Então, se isso for verdade, o livro da literatura infantil oferecido à criança desempenha um papel de extrema relevância como uma atividade criadora; no sentido de refletir não somente uma organização de uma sociedade, mas, e, sobretudo, desempenhar a função de estabelecer a conexão dos sujeitos de diferentes culturas, isto é, uma espécie de cordão umbilical.

Dada a importância do enunciado na troca cultural entre os sujeitos, Medviédev (2012), também como precursor da linguagem, adverte-nos que o enunciado concreto não pode ser separado do acontecimento, pois, por essência, ele resulta como uma reação de resposta e reage algo. Assim declara:

Qualquer enunciado concreto é ato social. Por ser também um conjunto material peculiarsonoro, pronunciado, visual-, o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta, ele mesmo reage algo; ele é inseparável do acontecimento da comunicação. Sua realidade peculiar enquanto elemento isolado já não é a realidade de um corpo físico, mas a de um fenómeno histórico. Não apenas o sentido do enunciado possui um significado histórico e social, mas, também, o próprio fato de sua pronúncia e, em geral, de sua realização aqui e agora, em dadas circunstâncias, em dado momento histórico, nas condições de dada situação social. Desta forma a própria presença do enunciado é histórica e socialmente significativa. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 183)

Dessa forma, torna-se fundamental reforçar a ideia de compreensão de uma obra literária, neste caso da literatura infantil nas relações sociais, das quais não pode ser isolada, pois ela nasce delas e as reflete inevitavelmente.

A partir dessa colocação é possível compreender que tanto em Volóchinov quanto em Medviédev e em Bakhtin a linguagem é uma pequena arena de classes sociais. O que me permite afirmar que a criança ao ler um livro da literatura infantil correlacionando com a sua cultura, significa inevitavelmente participar de uma luta que permite criar atitude responsiva e dialógica à criança enquanto leitora, pois é com esse envolvimento cultural que a torna um construtor dos seus próprios sentidos e não um sujeito que se contenta na reprodução dos sentidos fixados por outros sujeitos.

No entanto, a posição defendida pelos filósofos da linguagem leva-me a reiterar que o livro da literatura infantil como

um bem cultural deve ser compreendido como instrumento que medeia as relações sociais com os outros, nesse caso, a criança e a sua cultura. Assim, ela, enquanto ser pensante, poderá fazer apreciações e trocar intenções, condutas e outros saberes culturais dentro da sociedade em que está inserida. Desta forma, passarei um pouco da vida e obra do escritor moçambicano Mia Couto, autor do livro *O beijo da palavrinha*.

# Algumas palavras sobre Mia Couto na Literatura Infantil moçambicana

No campo da filosofia da linguagem em que se insere este texto é imprescindível analisar uma determinada obra literária sem conhecer seu autor, suas raízes e a ideologia que a conduziu para a escolha de certas palavras e o tipo de destinatário, uma vez que para este campo das ciências humanas, a linguagem é a própria vida, medeia as relações sociais com o Outro e está inevitavelmente ligada a um evento social e cultural em que o autor da obra esteve inserido. Portanto, é necessário de antemão conhecer quem são os Outros que constituíram Mia Couto enquanto escritor da obra em análise.

A partir desse conhecimento que a filosofia da linguagem oferece, permite-me então apresentar o autor do livro infantil O beijo da palavrinha, como homem social dentro do seu tempo.

António Emílio Leite Couto, vulgarmente conhecido como Mia Couto, como anteriormente referido por mim, é um escritor moçambicano renomado e autor de vários títulos, dentre eles romances e livros infantis publicados em vários cantos do mundo. Foi também jornalista e biólogo, nascido em 1955, natural da cidade da Beira, província de Sofala, na região central do país, filho de pais portugueses.

Numa entrevista concedida por Mia Couto à professora Vera Maquêa em dezembro de 2003 no seu escritório, o escritor revela que o envolvimento com o mundo literário foi motivado pelos próprios pais, como se pode compreender, é filho de intelectuais, o pai Fernando Couto foi jornalista e poeta que, por razões obvias, terá influenciado em uma das suas profissões, porém, revela ter tido grande influência da sua mãe como contadora de histórias:

Minha mãe teve mais influência sobre nós – eu e meus irmãos –, do que propriamente meu pai. As pessoas fazem a ligação com meu pai que é da área das letras acham que isso deve ter sido determinante [...]. (MAQUÊA, 2005, p. 206)

Como se pode compreender, a palavra do Outro, neste caso a palavra da mãe, ganhou um lugar de destaque na sua vida como escritor e como autor de diversos livros. Em Bakhtin, o papel do outro é preponderante na constituição do eu, pois para este autor

[...] eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca). [....] Do outro recebo meu nome, e este existe para os outros.

(BAKHTIN, 2011, p. 342)

Outrossim, Volóchinov destaca a importância da palavra na vida social dos sujeitos pois para este autor:

[...] a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela responde quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte.

(2017, p. 205, grifos do autor)

Desta forma, é possível compreender que, para Mia Couto, a palavra do Outro que paira na literatura, em destaque a literatura infantil, não é uma simples palavra, mas sim a compreende como signo ideológico que vem carregado de vivências socioculturais do Outro ao assumir que a sua formação como sujeito social e cultural deve-se à palavra do Outro como seu interlocutor, neste caso sua mãe, ao destacar que:

Olhando para trás eu acho que não: minha mãe contava histórias cujo fascínio nos prendia todo o ser. Ela nos dava a possibilidade de encantamento por vida da palavra, era nosso momento à beira da fogueira à noite. Ela resgatava a relação divina com a palavra por via das histórias. (MAQUÊA, 2005, p. 206)

A influência dos pais, concretamente da mãe, como Outro na sua constituição como leitor e escritor é de extrema importância, pois possibilitou que desde cedo convivesse com a sua própria cultura e a dos outros através da literatura infantil, pois compreende-se que é na tenra idade que a criança se relaciona com os objetos culturais e se constitui socialmente.

Nesses termos, autor como Arena (2010) subsidia a importância de envolver a criança à sua cultura através da literatura infantil, por compreender que "a literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época, transcende a ela, tanto no passado, quanto para o futuro" (ARENA, 2010, p. 15).

Devido às condições socioculturais em que o pequeno Mia Couto usufruiu e com a influência da palavra do outro que ressonava ao seu redor, aos 14 (catorze) anos de idade escreve e publica os seus primeiros poemas na sua terra natal (cidade da Beira). Em 1972, frequentou o curso de Medicina na zona sul de

Moçambique, na antiga capital colonial Lourenço Marques, atual Maputo, onde teve a oportunidade de filiar-se às fileiras da Frente de Libertação Nacional (FRELIMO), movimento nacionalista que conduziu os destinos do país até ao alcance da Independência política, tendo se tornado um partido político e que dirige os moçambicanos desde 1975 até hoje.

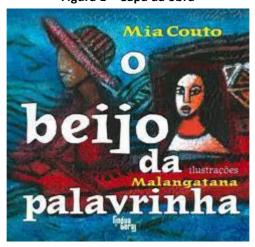
Dois anos depois, Mia Couto abandona o curso da medicina e passa a dedicar-se ao jornalismo, tendo se tornado diretor da agência moçambicana de informações da *Revista Semanal de Tempo* e do *Jornal Notícias*. Em 1985, voltou a ingressar na universidade, onde se formou em biologia. Na qualidade de biólogo e professor universitário, fez inúmeros trabalhos como ecológico tendo sido responsável por um local de preservação ecológica situado na Ilha de Inhaca, na região sul do país, província de Maputo.

Consta nos seus escritos que foi a partir da década de 1980 que retorna às suas publicações literárias, tendo publicado em 1983 o seu livro de poemas *Raiz de orvalho*. Na mesma década, já em 1986, volta a publicar o livro de contos *Vozes anoitecidas*, e é deste livro que o escritor torna conhecido mundo afora e passa a ser convidado para falar da sua obra sobretudo na África, Europa e América do Sul.

Entre os anos de 1980 a 1992, Mia Couto ganhou uma reputação de escritor, jovem e inovador, pois as suas obras conquistaram leitores de várias idades dentro e fora do país. Desde os anos de 1980 até os nossos dias, o autor publicou inúmeros títulos de livros dos quais apenas me interessa analisar o conto infantojuvenil *O beijo da palavrinha*, publicado no ano de 2006.

Como se pode compreender, é um escritor de larga experiência que desde cedo procurou trazer a cultura moçambicana e pôr a sua palavra a circular cada vez mais próximo do seu leitor. É desta forma que passo a apresentar a análise do livro *O beijo da palavrinha*, de Mia.

# Análise do livro *O beijo da palavrinha*Figura 1 – Capa da obra



Fonte: COUTO, Mia. *O beijo da palavrinha*. Ilustrações de Malangatana. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006. (Coleção Mama África).

Conforme apontei anteriormente, *O beijo da palavrinha* (FIGURA 1), de autoria do renomado escritor moçambicano Mia Couto, é um conto cuja história gira em torno da Maria Poeirinha, uma menina pobre porque "nunca vira o mar". Do princípio ao fim do livro, os tipos de mortes resultantes dos castigos são mostrados devido à desobediência dos antepassados, à desvalorização da palavra, razão pela qual a família toda foi sujeita a vários tipos de mortes irreversíveis por falta de comunicação e desobediência entre os vivos e os defuntos.

Esses e outros aspectos dão sentido ao título *O beijo da palavrinha*, que, na compreensão da cultura africana, a palavra é base da comunicação, tanto com os mortos, assim como para os vivos. Desta forma, é possível compreender em Volóchinov que: toda a palavra é um signo, e o "signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais" (VOLOCHINOV, 2017, p. 95). Além disso, "A significação é a função do signo e por isso é impossível imaginar uma significação (que representa uma pura relação, uma função) que exista fora do signo, como objeto isolado e autônomo" (VOLOCHINOV, 2017). O que quer dizer, a palavra como signo deve ser compreendido dentro de um determinado contexto, como é o caso do livro *O beijo da palavrinha*. Procuramos deste modo compreender o seu sentido dentro da cultura moçambicana correlacionando com a cultura africana no geral.

É a partir da compreensão da palavra como signo esclarecido pelo Volóchinov que procuramos também entender na cultura africana, em particular a moçambicana, os sentidos atribuídos aos nomes dos personagens que figuram no livro infantil em análise.

Face à estratégia de análise por mim adotada, é possível correlacionar, porém, o nome "Maria Poeirinha", atribuída à personagem principal do texto, com as outras culturas distintas da África, em particular moçambicana, como um que deriva do nome comum (Maria) que pode ser atribuída a qualquer uma outra menina que se atrela ao outro nome "Poeirinha", diminutivo de poeira, que retrata algo pequeno, insignificante, ou seja, pessoa sem nada economicamente que vive numa miséria total.

Recorrendo à ideia de signo proposto por Volóchinov, o nome atribuído à personagem principal pelo autor do livro infantil deve ser compreendido como signo que só "pode surgir em um *território interindividual* [...]" (2017, p. 96). Nesse caso, o nome "Poeirinha" deve ser compreendido dentro da cultura africana, porque, na perspectiva dialógica da linguagem, tudo tem sentido quando é compreendido entre duas consciências, como afirma Volóchinov (2017, p. 97):

A consciência individual é um fato social e ideológico. [...] a consciência só pode ser sociológica [...] a consciência se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis.

Para além de desvelar o sentido que o nome dos personagens do livro infantil em análise apresenta, desperta-me uma curiosa e interessante história, pois gira em torno de uma menina, pequena não só em idade, como também em sonhos porque "nunca vira o mar". Maria Poeirinha e a família "eram pobres, viviam numa aldeia tão interior que acreditavam que o rio que ali passava não tinha nem fim nem foz" (COUTO, 2006, s.p).

Essa escrita do autor remete ao leitor um determinado contexto cultural, na qual ecoam vozes da moçambicanidade que revelam a desgraça e vulnerabilidade vivenciada pelos moçambicanos dentro da sua própria cultura. Esta forma de narrar a história nos leva a compreender que o livro em análise não está dissociado às raízes culturais de onde fala o autor do texto (Mia Couto), como sujeito pensante e inseparável dessa

cultura, fazendo com que o leitor conheça a sua cultura através da literatura mesmo distante dela. Desta forma, compreendemos em Bakhtin que:

A literatura é a parte inseparável da cultura, não pode ser entendido fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. É inaceitável separá-la do restante da cultura e, como se faz constantemente ligá-la imediatamente a fatores socioeconómicos, por assim dizer, passando por cima da cultura. Esses fatores agem sobre a cultura no seu todo e só através dela e justamente com ela influenciam a literatura. (2011, p. 360)

Como se pode compreender, não há como entender o sentido dos nomes trazidos no texto sem antes conhecer o lugar cultural do sujeito que escreve, pois na compreensão da filosofia da linguagem tudo tem sentido quando é estudado e compreendido culturalmente.

É preciso notar que, para além da Poeirinha, nome pejorativo e cultural atribuído à personagem principal, o enredo apresenta outras personagens também com nomes que nos faz voltar às raízes culturais para compreender os sentidos ao que se pode ler nas passagens seguintes: para o seu azar, Poeirinha "só ganhara um único irmão, o Zeca Zonzo, que era desprovido de juízo, cabeça sempre no ar, as ideias lhe voavam como balões em final de festa" (2006, s.p.), ao que se pode compreender, o nome pejorativo "Zonzo", correlaciona-se a um indivíduo totalmente desorientado, como é compreendido no contexto moçambicano.

Para o tio Jaime Litorâneo, nome metafórico que carrega o sentido de liberdade com um potencial de transformação diante da situação vivenciada pela sua família, como se pode compreender que a pobreza assolava a família, "a fome, a solidão, a palermice do Zeca, tudo isso atribuía a uma única carência: a falta de maresia" (2006, s.p.).

Coitadinha, Maria Poerinha contrai uma doença perigosa:

Num instante, ela ficou vizinha da morte. O tio Jaime Litorâneo não teve dúvida: teriam que a levar à costa" para que se curasse e renascesse, "tomando conta daquelas praias de areia e onda. E descobrisse outras praias dentro dela. (2006, s.p.)

É possível compreender, a partir dos enunciados do autor que o nome Litorâneo associado ao "tio Jaime", para além de apresentar um potencial de transformação no seio da família, revela uma possibilidade de superação, da esperança de uma vida melhor, o acesso aos serviços da saúde para que a Maria Poeirinha se cure da sua doença inexplicável no seio familiar. Além do mais, seria do mar que a Poeirinha e sua família teriam acesso à alimentação, educação e saneamento básico, de modo a libertar-se da vulnerabilidade por ela vivenciada.

É preciso ressaltar que a decisão tomada pelo tio Jaime Litorâneo para salvar a saúde da menina e da sua família estava certa pois, o texto mostra que

[...] a menina estava tão fraca que a viagem se tornou impossível. Todos se aproximaram da cabeceira e ali ficavam sem saber o que fazer, sem saber o que dizer. [...] Já se preparavam as finais despedidas, quando o irmão Zeca Zonzo, para a surpresa de todos, teve uma ideia: trouxe um papel e uma caneta.

(COUTO, 2006, s.p., grifos nossos)

A sequência desse ato: — *Vou-lhe mostrar o mar, maninha.* [...] Zonzo apenas rabiscou com a letra gorda palavra "mar" [...]

(COUTO, 2006, s.p., grifos nossos). Ele conduziu o dedo da irmã por cima da letra "m", e depois em cima do "a", (ave) e, por fim, por cima do "r". Enquanto tudo indicava que Poeirinha ia erguerse, conforme as palavras do Zeca Zonzo, Poeirinha "foi beijada pelo mar. E se afogou numa palavrinha (COUTO, 2006, s.p.).

Desta forma, é possível compreender que forma gráfica do "m" caracteriza os contornos das ondas do mar, as subidas e descidas da água e ao mesmo tempo os status sociais da vida humana. Por sua vez, a letra "a" (ave de esperança que sobrevoa pelo mar) e, por fim, a letra "r" rocha r duro, rugoso e resistente a todas tempestades e tribulações do mar. Além do mais, é possível associar esta rocha à luta pela vida que a menina enquanto doente enfrentou pela sua liberdade. Segundo Covane:

A vida é, para todo o africano tradicional, um bem precioso, e, por tal fato, tudo é feito para o defender e conservar. É, por isso, comum assistir-se a situações onde o indivíduo, ao ficar gravemente doente, fica rodeado dos seus parentes, que se concentram em sua casa, não só para visitá-lo, mas também para realizar os rituais do culto aos antepassados. Assim, se a doença tiver sido causada por um espírito mau, que se está a vingar ou a cobrar de alguma coisa, far-se-á tudo para que isso seja corrigido, usando-se de uns mágicos, uns médicos tradicionais — N'anga, nas línguas do sul de Moçambique — ou ditadores de ossículos — Nyamussoro.

(2014, p. 22 apud JUNOD, 1944, p. 141)

Não obstante, o discurso metafórico apresentado ao longo do texto remete-nos às várias concepções de mortes que o povo africano tem, ou seja, para este povo a morte é uma etapa da vida, que pode resultar do castigo dos seus antepassados, razão pela qual quando no decurso da doença a família da Maria Poeirinha se aproximou à cabeceira para fazer certos rituais pedindo perdão aos seus antepassados, porque na tradição africana a morte de uma criança é tida como uma má morte.

No caso da personagem do texto, afogou-se numa palavrinha porque não havia uma comunicação constante com os mortos, pois na tradição africana mesmo morto ainda é membro da família, é obrigação dos vivos manterem a ligação com esse morto por via da palavra oral, pedindo benção e proteção para que não haja desastres no seio da família.

## Considerações finais

Como me referi desde o princípio, o objetivo do estudo é o de fornecer alguns elementos básicos de análise de uma obra de literatura infantil de modo a ajudar os professores a iniciarem a reflexão acerca do tema. Desta forma, adotei a estratégia bakhtiniana de correlacionar textos produzidos anterior a este, de modo a ilustrar ao meu leitor a importância de trazer os aspectos culturais dentro da sala de aula como forma de auxiliar na compreensão de alguns enunciados escritos numa determinada obra da literatura infantil.

Desta forma, foi possível notar a partir desta análise a fertilidade desta abordagem, porque permite a compreensão da obra na sua profundidade e sua relação com culturas diversas, como é o caso de desvelar os vários tipos de morte existentes no continente africano.

### Referências

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação no mundo da cultura escrita. *In*: MENIN, Ana Maria da C.S *et al. Ler e compreender*:estratégias de leitura. Campinas: Mercado de letras, p. 13-44, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. 6. ed, São Paulo: Hucitec, 1993.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal.* 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF-Martins fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. São Paulo: 34, 2016.

BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2002.

COUTO, Mia. *O beijo da palavrinha*. Ilustrações de Malangatana. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006. (Coleção Mama África).

COVANE, Lourenço Alfredo. Representação da morte em O Regresso do Morto e Palestra para um Morto de Suleiman Cassamo. 2014. 94f. Dissertação (Mestrado em Línguas e Culturas). Universidade de Aveiro, 2014.

COVANE, Micaela Sílvia Simão Fondo. *Literatura infantil e formação do leitor no ensino básico de Moçambique*: orientações didácticas em programas de ensino e nos livros didácticos da 1ª e 2ª classes. 2021. 121.f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2021.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. 2. ed., Campinas: Mercado de letras, 2009.

MALANDRINO, Brígida Carla. Os Mortos Estão Vivos: a influência dos defuntos na vida familiar segundo a tradição bantú. *Último Andar*, São Paulo, n. 19, p. 1-70, 2º semestre de 2010. Disponível em: <a href="https://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/view/13305">https://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/view/13305</a>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MAQUÊA, Vera. Entrevista com Mia Couto. *Via Atlântica*. São Paulo, v. 1, n.8, p.205-217, dez., 2005. Disponível em: <a href="https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50021">https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50021</a>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo da filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia*: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2019.

# CONTOS DE FADAS PARA JOVENS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Cassiana Lima Cardoso1

#### A Branca de Neve dos Grimm

"Eu não tinha esse rosto de hoje / assim calmo, assim triste, assim magro, / nem esses olhos tão vazios, / nem esse lábio tão amargo", os versos que iniciam o poema "Retrato", de Cecília Meireles (1993), são velhos conhecidos dos leitores de Literatura Brasileira. O texto, belíssimo, pode ser lido como retrato da relação de um *eu lírico*, que vê sua imagem desvanecer-se, perdendo-a, irremediavelmente, ao longo do tempo que passa. "Em que espelho ficou retida minha face?" É a pergunta da última linha do poema.

Melancólico e evasivo, as estrofes descrevem, pouco a pouco, um processo de desgaste, no qual a *persona poética* parece ter perdido sua identidade e vitalidade. Embora o *eu lírico* não tenha o gênero evidenciado, já vi, muitas vezes, a interpretação desse poema como a de uma história da mulher e seu processo de envelhecimento. Por quê? É uma boa pergunta para o início de uma aula de Literatura sobre o tema no Ensino Médio. Assim, a partir desse mote, começamos a discussão sobre gêneros literários para o primeiro ano, em que selecionei o texto de Cecília Meireles, já mencionado, e textos de duas poetas contemporâneas, além de um conhecido conto de fadas, *Branca de Neve.* 

<sup>1</sup> Professor Drª Adjunta da UERJ. E-mail: <a href="mailto:cassilima@yahoo.com.br">cassilima@yahoo.com.br</a>. Lattes: <a href="http://lattes.cnpq.br/9997863474643636">http://lattes.cnpq.br/9997863474643636</a>.

A versão que lemos de *Branca de Neve* é a versão dos Irmãos Grimm, cuja crueldade é a principal tônica da narrativa. Nela, a rainha belíssima de um reino distante mantinha uma relação harmoniosa com o espelho. Todos os dias, a mulher perguntava ao objeto quem era a pessoa mais bela do mundo, pergunta a qual o espelho respondia sem titubear: "Vós, minha rainha, sois a mais bela entre as mulheres do reino" (GRIMM, 2012, p. 248). A rainha era esposa do rei em segundas núpcias, e do primeiro casamento havia uma filha, ainda criança, chamada "Branca de Neve".

Como é de conhecimento de todos, quando a menina faz sete anos, a resposta do espelho se modifica: "Vós, minha rainha, sois a mais bela por aqui, mas a Branca de Neve é mil vezes mais bonita" (GRIMM, 2012, p. 248). Atormentada pela inveja, a rainha passa a odiar a criança, e, sem conseguir conviver com a ideia de que Branca de Neve a superaria em beleza, ordena que um caçador a leve para longe na floresta e mate-a lá. A palavra sororidade passa ao largo da relação dessas mulheres: competir é preciso, mais que isso, vencer é imprescindível, nem que seja pelo uso da violência e aniquilação.

[...] "e, para provar que cumpriu minhas ordens, traga-me seu pulmão e seu fígado, que eu vou cozinhar no sal e comer". O caçador levou a menina embora e, quando quis sacar sua faca para matá-la, ela começou a chorar e implorou que a deixasse viver, prometendo que jamais voltaria para casa e se embrenharia ainda mais fundo na floresta. O caçador sentiu pena por ela ser tão bela e pensou: "Os animais selvagens logo irão devorá-la mesmo, e eu me sinto aliviado por não precisar matá-la." E, como justo naquele

instante estava passando por ali um pequeno porco selvagem, ele o matou, tirou dele pulmão e fígado e os apresentou à rainha como prova. A rainha logo os cozinhou no sal e os comeu, pensando estar comendo o pulmão e o fígado da Branca de Neve. (GRIMM, 2012, p. 248)

Observamos, durante a aula, que a compaixão do caçador justifica-se pelo fato da menina possuir o atributo da beleza, o que nos faz inferir que ele não a libertaria caso não o possuísse, ou seja: fosse velha e feia, talvez a menina não desfrutasse de sua piedade. Não é por bondade, mas por comodismo, que o algoz a libera, já que os animais a devorariam mesmo, demonstrando que o homem não dá a mínima para a vida de Branca de Neve.

Segundo Walter Benjamin, no célebre texto "O narrador", a estrutura dos contos de fadas sempre repousará secretamente nas narrativas. Lá, nas histórias encantadas, as crianças têm um encontro marcado com seres mágicos que fazem uso da astúcia, inteligência e criatividade para se safarem dos perigos que se apresentam repetidamente na trajetória dos heróis e das heroínas. Tudo se desenrola com ânimo e encantamento, ao mesmo tempo em que se assiste à aprendizagem dos personagens, que fazem da experiência, da ventura e aventura, uma possibilidade de autoconhecimento e desenvolvimento de suas habilidades.

O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador dos contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito. O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertarse do pesadelo mítico. O personagem do "tolo" nos mostra como a humanidade se fez tola para proteger-se do mito; o personagem do irmão caçula mostra-nos como aumentam as possibilidades do homem quando ele se afasta da pré-história mítica; o personagem do rapaz que saiu de casa para aprender a ter medo mostra que as coisas que tememos podem ser devassadas; o personagem "inteligente" mostra que as perguntas feitas pelo mito são tão simples quanto da esfinge; o personagem do animal que socorre uma criança mostra que a natureza prefere associar-se ao homem que ao mito. (BENJAMIN, 2011, p. 215)

Poderíamos discordar de Benjamin em nuances, mas é inegável que a potência encantatória dos contos de fadas. O arrojado poder de decisão e ação dos personagens desse gênero é fundamental para as crianças entenderem que há ferramentas à disposição para o enfrentamento das questões que se apresentam em sua vida prática. Mais que isso, é inegável que, para o acesso à singularidade, é indispensável que percebamos a capacidade de invenção de nossa própria *persona*, que se encontra à nossa disposição, se os estereótipos forem deixados de lado. Mas a beleza é um atributo que se conquista? A sorte de possuir uma aparência que coincide com um padrão instituído seria algo a ser celebrado?

Um dos principais motivos de apreensão, e eu diria, até mesmo de adoecimento dos jovens, principalmente de meninas adolescentes, com a insurreição das redes sociais e exposição reiterada da imagem, é a inadequação e sentimento de insatisfação em relação ao próprio corpo.

Distorção de imagem, bulimia, depressão, ansiedade. A saúde mental dos jovens, muitas vezes, encontra-se abalada em virtude de não se encaixarem em padrões de beleza estabelecidos. São problemas comuns que atormentam, principalmente, as adolescentes, sob o assédio de uma indústria cruel, a da beleza, que não permite a autenticidade, a singularidade e o envelhecimento das mulheres. Pareceria absurdo afirmar que essas meninas, com quinze anos, já temem o envelhecimento? A indústria cosmética prova o contrário. Há meninas, ainda novas, já se submetendo às tais harmonizações faciais e fazendo uso de *botox*, sem falar nas dietas esdrúxulas.

Portanto, revisitar "Branca de Neve" sob nova perspectiva pareceu-me – e comprovou-se – ser um interessante expediente para discussão do tema. Diferente da versão da Disney, a princesa, envenenada por uma maçã dada por uma "velha", não será despertada pelo beijo do príncipe em um corpo adormecido. Branca de Neve, que jazia no caixão, é levada para o Castelo pelo príncipe apaixonado, após ter convencido os anões sobre a autenticidade de seu amor.

Mas não será, na versão dos Irmãos Grimm, o beijo de um desconhecido que despertará Branca de Neve de seu sono mortal. Versão mais palatável, humorada e condizente com os dias atuais, serão os criados, cansados de levar o corpo da morta para lá e para cá, para atender os caprichos de um príncipe mórbido, que darão um tapa nas costas de Branca de Neve e a farão desengasgar do pedaço da maçã envenenada. Assim, a heroína desperta, no plano simbólico, por uma ação de terceiros, que a faz acordar para a vida, e fazer sua escolha, a de se casar com o príncipe.

Mas Branca de Neve e seus concidadãos não são menos cruéis ao punirem a madrasta. Ao saber que a menina havia sobrevivido, a rainha, movida pela curiosidade, vai ao casamento disfarçada, e o que se passa é de uma crueldade atroz: "Então, colocaram pantufas de ferro no fogo e, quando estavam em brasa, ela foi obrigada a calçá-las e a dançar, e seus pés foram terrivelmente queimados e ela só poderia parar de dançar quando caísse morta" (GRIMM, 2012, p. 248).

É assim o desfecho do conto tradicional. A comunidade, que encena o senso comum naquele universo encantado, não é menos cruel que a rainha invejosa, ao perder a mão na pena, afastando-se de um princípio de Justiça em que o fiel da balança se mostraria equilibrado. Ao fim, a crueldade vence e o princípio de competição que desagrega as mulheres, também.

# Três poemas, três mulheres, o espelho e o tempo: a reconciliação

Depois da discussão acerca do polêmico tema "O que é Literatura", faz parte do programa do primeiro ano do Ensino Médio outra questão não menos controversa: os gêneros literários. O assunto prevê uma breve introdução que remonta a Aristóteles (2014), que, na *Poética*, propõe uma divisão entre três gêneros: épico, lírico e dramático.

Sabemos que na contemporaneidade já não tratamos o ponto dessa maneira. É consenso o hibridismo entre os gêneros, mas trazer à consciência a importância da transformação da forma e do conteúdo literário ao longo dos séculos ainda continua sendo assunto de grande importância. Sempre gosto de selecionar três obras paradidáticas para acompanhar esse

raciocínio, lida ao longo dos trimestres, para evidenciar como, mesmo um poema, pode trazer elementos da comédia e da tragédia; e obras de ficção podem conter no bojo de sua narrativa elementos poéticos e dramáticos. E isso não é de hoje, embora o expediente tenha se tornado mais radical na atualidade, é de longa data a relação fronteiriça entre gêneros. De modo que para dialogar com a narrativa de *Branca de Neve*, trouxemos o poema de Conceição Evaristo, do livro *Poemas de recordação e outros movimentos* (2017):

NA MULHER, O TEMPO

A mulher mirou-se no espelho do tempo, Mil rugas (só as visíveis) sorriram, Perpendiculares às linhas Das dores. Amadurecidos sulcos Atravessavam o opaco E o fulgor de seus olhos em que a íris, entre o temor e a coragem, se expunha ao incerto vaivém da vida. A mulher mirou-se no espelho das águas: -dos pingos lágrimas À plenitude da vazante. E no fluxo e reflexo de seu eu Viu o tempo se render. Viu os dias gastos Em momentos renovados D'esperança nascitura. Viu seu ventre eterno grávido, Salpicado de mil estrias, (só as contáveis estrelas) Em revitalizado brilho. E viu nos infindos filetes de sua pele Desenhos-louvores nasciam Do tempo de todas as eras

Em que a voz-mulher na rouquidão de seu silêncio de tanto gritar acordou o tempo no tempo. E só, Só ela, a mulher, Alisou as rugas dos dias E sapiente adivinhou: Não, o tempo não lhe fugiu entre os dedos, Ele se guardou de uma mulher A outra... E só. Não mais só, Recolheu o só Da outra, da outra, da outra... Fazendo solidificar a rede De infinitas jovens linhas Cosidas por mãos ancestrais E rejubilou-se com o tempo Guardado no templo De seu eternizado corpo. (EVARISTO, 2017, p. 39-40)

O espelho, no poema de Conceição Evaristo, é o tempo. Nele, o corpo refletido é uma estrutura complexa, não só formada por células e tecidos, mas também integradora de toda a ancestralidade do *eu lírico*, sua relação com sua história a partir do lugar social que ocupa, bem como sua subjetividade.

Assim, como em outros poemas da autora mineira, radicada no Rio de Janeiro, a voz que fala no poema não é ade uma persona poética apenas, mas a voz que incorpora uma coletividade, daí a oportunidade de apontarmos o caráter épico do texto em questão. Nele, falam todas as mulheres silenciadas pelo patriarcado, subjugadas ao longo dos séculos por um *eu lírico* que sempre retratou o corpo da mulher a partir do binômio

objetificação versus idealização, salvo raríssimas exceções. Nele, fala um corpo de mulher que encarna uma cartografia mágica que compartilha com mulheres antes solitárias com seus corpos "inadequados" — sulcos, rugas e cicatrizes como registros de batalhas vencidas, a serem celebradas e admiradas.

O texto nos traz os efeitos do processo natural de envelhecimento do corpo em imagens poéticas enaltecedoras. As rugas, cicatrizes e dores, personificadas, sorriem, cintilando o sentimento de autorrespeito pelo corpo que gerou vida e deu forma à poeira de estrelas. O espelho se metamorfoseia, e, a partir da metáfora das águas, faz com que a mulher seja capaz de mirar suas emoções — águas dominadas pela consciência pacificada na autoaceitação, refletindo também o orgulho das superações das dificuldades da vida cotidiana.

Lembremos que é uma mulher negra que escreve, destacando todas as tribulações que uma mulher escritora, mãe e educadora como Conceição Evaristo, que nomeia sua escrita como escrevivência, pôde transubstanciar ao longo de sua existência. O eu lírico feminino celebra a beleza de suas rugas e estrias, na belíssima metáfora das "incontáveis estrelas". Há uma reconciliação com o tempo, algoz das mulheres, verdadeiro vilão do conto de fadas "Branca de Neve", que as afasta em uma torrente de ódio e competição. O poema, ao contrário, é um convite à sororidade, no qual o corpo se torna templo do tempo a ser celebrado, assim como a irmandade entre as mulheres.

Os versos livres do poema e sua musicalidade nos informam que o gênero lírico também pode contar uma história. Uma narrativa ancestral de mulheres que se protegem, partilham saberes e se acolhem na vida em comunidade, ainda que o assunto, até ontem, não tenha merecido atenção dos nossos bardos. Aproveitamos para apontar, em nossa aula, a importância da autoria feminina, no sentido de que temas nunca antes abordados, ou abordados sempre da mesma maneira, ganham agora destaque e novas perspectivas, a partir da insurgência de escritoras na cena contemporânea.

Mas por que reler contos de fada a essa altura do campeonato? Qual seria a importância desse gênero tão peculiar para estudantes que já se encontram na adolescência, e de certa forma são considerados leitores preparados para narrativas mais complexas?

Em minha rotina como professora, tenho percebido, nos estudantes, uma angústia acentuada em relação à existência. Não são poucos os casos de alunos medicados, que apresentam a saúde mental abalada, que nos são notificados no início do ano letivo. É claro, a Literatura não é terapia. Existe um profissional graduado para isso, com todas as credenciais para auxiliar nossos jovens nessa dangerosissíma viagem de si a si mesmo, nessa difícil tarefa que é crescer, ainda mais em tempos tão perplexos.

Porém, eu recordava de um livro lido no período de minha graduação, no qual o tema dos contos de fada era apresentado justamente como uma possibilidade de ressignificação da existência, diante de um imaginário de heróis e heroínas que não os fizesse abandonar de todo a energia da criança interior, tão afeita ao encantamento do mundo. Trocar a pele, sair da casca, mas não abandonar de todo o apreço poético pela vida, talvez fosse possível revisitando leituras anteriores.

No CAp-UERJ, por exemplo, os gêneros lendas, fábulas e contos de fadas figuram no sexto ano, mas há também toda uma formação de leitura do mundo que prescinde da sala de aula. Essa formação viria de outras mídias, que não o livro, mas da TV e das animações, e era indiscutível que esses elementos habitavam o imaginário daqueles jovens estudantes. Muitos sonhavam, por exemplo, para minha surpresa, em conhecer a Disney. Só que todos nós sabemos que para além de toda magia dos desenhos de Walt Disney, principalmente no que diz respeito aos contos de fada, muito do conteúdo original das histórias havia sido esvaziado ou pasteurizado. A despeito da competência técnica dos desenhistas e criadores, *Branca de Neve e os Sete Anões*, animação de 1937, traz a versão em que a princesa, adormecida, é despertada de seu sono por um desconhecido, que a beija sem seu consentimento.

Esse homem a salva, e, sem qualquer preâmbulo, ganha o direito de casar-se com Branca de Neve. Sua passividade nessa versão é inegável, seja no papel doméstico que é submetida quando é aceita na casa dos anões que trabalham, seja no casamento se apresentando como única condição de possibilidade para que ela saia de tal situação de dependência dos mineradores que a hospedam.

Como se realiza o processo de *individuação* de Branca de Neve? O amor a esse "salvador" é imediato e é a única opção para a princesa safar-se da condição subalterna de criada. Sim, porque como vimos, é um ato de rebeldia dos trabalhadores, cansados do excêntrico príncipe e sua morbidez, que desperta Branca de Neve. Essa ressurreição pode ser lida, no plano simbólico, como

uma tentativa daqueles trabalhadores de apontarem o ridículo de uma situação: o culto à beleza e à juventude de uma jovem que é morta por não desenvolver suas habilidades, tendo a beleza como única virtude ou capital.

Simone de Beauvoir, no ensaio "O que o amor é – e o que não é." (What love is – and isn't), de 1965, que posteriormente lemos em sala de aula e foi tema de nossa avaliação, nos fala sobre a diferença da mulher para os homens e as mulheres:

[...] por meio de outra pessoa, um novo mundo é revelado e entregue a você. O homem ambicioso, o homem de ação, o artista pode mudar seu relacionamento com o mundo ou até o próprio mundo. Se ele se coloca de corpo e alma em seu projeto, o amor não tem nenhum controle sobre ele. Mas nem todo mundo está em posição de impor sua vontade dessa maneira, e é por isso que as mulheres hoje são particularmente predispostas ao amor. Elas raramente possuem os implementos — uma arte, uma profissão — que lhes permitiriam ampliar ou subverter o universo sem ajuda de alguém. O amor é sua única oportunidade. (BEAUVOIR, 2018, p. 125)

O texto de Beauvoir, eivado de ironia, parecia ter sido escrito para Branca de Neve da Disney, cujos principais atributos são a beleza, origem nobre e sujeição:

Mas até as mais privilegiadas frequentemente preferem a alegria inesperada e esplendida de receber tudo sem muito esforço. Explorar um território não familiar é trabalhoso, mas apossarse dele pelo amor de um estranho que atrai você é magnífico. (BEAUVOIR, 2018, p. 125)

Mas em que lugar estaria esse modelo de Branca de Neve para as crianças hoje? Para minha surpresa, no mês de abril de 2022, quando estou terminando a revisão deste texto para publicação, há uma linda publicação nas bancas de jornal que traz essa versão da Disney em uma coleção para crianças. Em que medida uma heroína com essas características poderia participar da formação da personalidade de nossas meninas e meninos? Uma história na qual a beleza passiva e invencível é protagonista, poderia se constituir como algo nocivo na construção de valores de uma criança em formação?

Imersa nessas reflexões, lembrei-me do livro *A psicanálise* dos contos de fadas, de Bruno Bettelheim, que li no período de minha graduação e trazia em sua introdução uma interessante premissa:

Como educador e terapeuta de crianças [...] minha tarefa principal foi de restituir um significado às suas vidas. Esse trabalho tornou claro para mim que, se as crianças fossem criadas de modo tal que a vida fosse significativa para elas, não necessitariam de ajuda especial. Vime confrontado com problema de deduzir quais experiências na vida de uma criança são as mais adequadas para promover sua capacidade de encontrar significado nela; para dotar a vida em geral de mais significado. Com respeito a essa tarefa, nada mais importante do que o impacto dos pais e das outras pessoas que cuidam da criança; em segundo lugar vem a nossa herança cultural, quando transmitida à criança da maneira correta. Quando as crianças são pequenas, é a literatura que canaliza melhor esse tipo de informação. (BETTELHEIM, 2021, p. 10)

Para além do diálogo intertextual, temos ainda, na atualidade, a intermidialidade, a conversa entre várias mídias que atravessa vários modos de fazer da arte de contar histórias

ou acessar o real através da linguagem poética. Nessa visada, estão os filmes, animações, séries; que se retroalimentam nos dias atuais. Porque, se é verdade que o livro leva ao filme; o contrário tem se mostrado cada vez mais comum: há várias séries que levam à leitura, e sobre isso temos muito que comemorar. Não trataremos do tema aqui de forma mais aprofundada, mas é assunto bastante relevante nos dias que correm.

Nos atemos, nessa conversa, na produção literária atual, principalmente de autoria feminina. De modo que decidi, com minhas turmas de primeiro ano do Ensino Médio, trabalhar em consórcio com minha visada que privilegia autoras mulheres na contemporaneidade em diálogo com a historiografia canônica, e, para terminar nossa aula, fechamos com poema de Beth Fernandes, publicado na Coleção I do *Mulherio das Letras*, coletivo de escritoras brasileiras.

DE PONTA-CABEÇA
Não vou tancar a barriga
Nem botocar a bochecha,
Menos ainda vou
Arregalar o olho.
Cada marca aqui
Traz de volta uma festa.
Cada ruga, um amor
Marcando em brasa,
Cada pinta, um dEXamor.
Cada veia azul
Lembra uma noite
Com você, sem você...
Eu estava lá.
(FERNANDES, 2020, p. 86)

O poema de Beth Fernandes nos traz um *eu lírico* que performa uma mulher madura. Fugindo ao paradigma romântico,

do amor único e verdadeiro, a mulher celebra as oportunidades de amor que seu corpo não desperdiçou, registrando suas lembranças. As marcas no corpo são notas de partituras que presentificam, ao invocarem memórias, o ato de amor em um corpo que festeja eroticamente o vivido, e se nega a se sujeitar aos padrões de beleza vigentes. É um corpo livre, que revela frescor e sensualidade, justamente pelo sentimento de cada época bem vivida em sua cartografia poética. Um corpo aberto ao amor em sua singularidade, que não abandona de maneira alguma o amor-próprio, essencial para relações saudáveis e dignas de serem memoradas.

O poema "De ponta-cabeça" nos pareceu excelente para o desfecho de nossa aula. A partir dele, repensamos estereótipos e ressignificamos os conteúdos de histórias que fizeram parte de nossa formação como leitores literários. Em nossa avaliação trimestral, pedi um ensaio sobre o tema, a partir do texto de Simone Beauvoir, já mencionado nesse artigo. A leitura dos textos produzidos pelos estudantes foi um momento de belas surpresas, que só a experiência da sala de aula, com seu encanto digno dos contos de fadas infantis, pode nos conceder.

#### Referências

ARISTÓTELES. A poética clássica. São Paulo: Cultrix, 2014.

BEAUVOIR, Simone. O que o amor é – e o que não é. *In*: BEAUVOIR, Simone. *Brigitte Bardot e a síndrome de Lolita e outros escritos*. Tradução de Magda Guadalupe dos Santos. Belo Horizonte: Quixote, 2018.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre Literatura e História da Cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlete Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

EVARISTO, Conceição. *Poemas de recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERNANDES, Beth. De ponta-cabeça. *Mulherio das Letras*. Coleção I. Belo Horizonte: Venas Abiertas, 2020.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. *Contos maravilhosos e domésticos*. Tradução de Christine Rohrig.Tomo 1. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MEIRELES, Cecília. *Poesia completa, volume único*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.

OS TRABALHOS QUE COMPÔEM ESTA OBRA DISCUTEM AS RELACÕES ENTRE A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E O ENSINO DE LEITURA LITERARIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA EDUCAÇÃO BÁSICA. CONSIDERA-SE QUE APENAS UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO CONFERE A DIMENSÃO DE QUE ESCRITORES E LEITORES SÃO SUDEITOS INSERIDOS EM ESPACOS SOCIAIS QUE PRODUZEM TEXTOS E OS LEEM CONFORME AS VISÕES QUE SE CONSTITUIRAM DE TAIS ESPACOS. POR ESSE CAMINHO. O TEXTO LIDO EM SALA DE AULA É UM CONVITE AO DIÁLOGO ENTRE LEITORES. PORTANTO. É O CERNE DE UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA QUE FAZ USO DA LINGUAGEM DE FORMA INTERATIVA. OU SEJA. UM ELO DE SIGNIFICAÇÃO ENTRE O MUNDO DE PAPEL. O MUNDO FORA DELE E NOSSA PRÁTICA DOCENTE. DEVE-SE DESTACAP QUE A EXPERIÊNCIA LITERÁPIA TRANSCENDE À SALA DE AULA. POIS AS LEITURAS VÃO MUITO ALÉM PAQUELAS OF ERECIPAS SISTEMATICAMENTE NAS ATTVIDADES ESCOLARES. O LEITOR. AO LONGO DA VIDA. VAI TECENDO SUA REDE DE LEITURA PESSOAL. BASEADA EM SEUS INTERESSES E SUAS NECESSIPAPES. LIGANDO TEMAS. AUTORES E GÊNEROS. POR ISSO MESMO. A ESCOLA POSSUI UM PAPEL IMPORTANTE. É GERALMENTE NA ESCOLA QUE O SUJETIO SE APROPRIA DA ESCRITA E DA LETURA. CONDICÕES FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO.