

ANAIS

ISSN 2175-9308

Eliane Debus
Dilma Beatriz Juliano
Joana Célia dos Passos
Nelita Bortolotto
(Orgs.)



5.

SLIJ

Seminário de Literatura Infantil e Juvenil

Letramento literário e Diversidade



Eliane Debus
Dilma Beatriz Juliano
Joana Célia dos Passos
Nelita Bortolotto
(Orgs.)

5º SLIJ
Seminário de Literatura Infantil e Juvenil
Letramento literário e Diversidade
Florianópolis, 11 a 13 de abril de 2012

ANAIS

Realização:

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Língua Portuguesa
(NEPALP/CED/UFSC)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CED/UFSC)

Programa de Educação Tutorial – Pedagogia (PET/CED/UFSC)

Grupo de Pesquisa Escolarização, Práticas Docentes e
Conhecimentos Pedagógicos (CED/UFSC)

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (UNISUL)

Programa de Pós-Graduação em Educação (UNISUL)

Núcleo de Estudos Negros (NEN)

Apoio:



Editora Paulus
Editora Biruta



Anais do 5º. SLIJ -Seminário de Literatura Infantil e Juvenil

Eliane Debus, Dilma Beatriz Juliano, Joana Célia dos Passos, Nelita Bortolotto (Orgs.).

Diagramação: Fábio José Rauen

Ficha Catalográfica:

S62 Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ (5.: 2012 abr.
11-13: Florianópolis, SC)

Anais [do] 5º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] –
SLIJ/organizadoras Eliane Santana Dias Debus, Dilma Beatriz Juliano, Joana Célia dos
Passos, Nelita Bortolotto – Florianópolis : UFSC; UNISUL, 2012.

603 p.; 21 cm

ISSN 2175-9308

1. Literatura infantil – Congressos. 2. Literatura juvenil – Congressos. I. Universidade
Federal de Santa Catarina. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título: SLIJ.
IV. Título.

CDD (21. ed.) 809.89282

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
ORGANIZAÇÃO.....	15
PROGRAMAÇÃO.....	17
RESUMOS - COMUNICAÇÕES ORAIS	19
A literatura infantil entre o palco e público	21
Literatura para todas as idades, dupla ambivalência e <i>crosswriting</i> : que fenômeno é esse?	21
Sociologia da tradução: um novo olhar sobre a literatura Infantojuvenil	22
Literatura surda infantil: incluindo e ensinando	22
Autoritarismo e emancipação na narrativa para jovens: uma reflexão acerca do discurso narrativo em <i>a ilha perdida</i> , de Maria José Dupré e <i>A casa da madrinha</i> , de Lygia Bojunga Nunes	23
Saboreando a leitura: é legal ser diferente!.....	23
Literatura infantil através do ensino a distancia: ambiente virtual na formação do leitor infantil.	24
As ilustrações de Fernando Lindote como um jogo simbólico de tradução biografemática na sala de aula	24
A literatura infantil brasileira: entre esteticidade e utilitarismo.....	25
Representações de infância em poesias infantis	26
Canções geradoras: a canção popular como uma pedagogia poética.....	26
A presença da música e a cultura surda na literatura infantil	27
Literatura infanto-juvenil traduzida: a intermediação entre culturas	27
Ana e Ana – uma experiência de escrita e publicação.....	28
Luana, o resgate de valores da cultura afro-brasileira através da literatura infantil	29
Da universidade à escola: pesquisa e extensão através da literatura infantil e juvenil	29
Links e livros: a literatura contemporânea para crianças e jovens interconectada por redes hipertextuais	30
Entre beijos e metamorfoses: releituras dos contos clássicos	30
A leitura de flicts como ferramenta de apoio a discussões sobre diversidade e inclusão social	31
Deixa a maria sambar: gênero e raça na obra <i>a rainha de bateria</i> de martinho da vila.....	32
A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina: escritores, ilustradores e seus livros	32
A tradução de quadrinhos infantojuvenis	33
A mala de hana: a literatura infantil e juvenil para (re)pensar a história	33



Canto de cravo e rosa, de Viviane Juguero: apontamentos sobre dramaturgia e a criança leitora.....	34
Literatura infantojuvenil e escola: espaços de (re)leitura	35
Clássicos em HQ: o caso Lima Barreto.....	35
Livros distantes ou livros de estantes?	36
Texto, leitura e atuação - considerações sobre o lúdico como caminho do escrito ao dito no ensino do teatro	36
Representações africana e afro-brasileiras na literatura infantil do projeto “A cor da cultura”.....	37
Design de livro interativo digital para literatura infantil: protótipo de uma ferramenta	38
Arcadismo e Fernando Pessoa: a literatura como forma de expressão artística e suas influências	38
O letramento midiático em cursos superiores de linguagens e comunicação a partir das textualidades contemporâneas do videoclipe.....	39
A trama dos contos na literatura dos Guajajára/Tenetehára: a estrutura de uma tradição	40
Gênero estória infantil: multiletramento multimodal	40
O uso do <i>blog</i> e do ciberespaço no ensino de literatura infantojuvenil	41
Implicações culturais e identitárias da paternidade socioafetiva	42
A produção de contos com transformação de personagem secundário em personagem principal	42
A educação para as relações étnico-raciais e educação literária: uma proposta de trabalho com professores e professoras da rede pública estadual de Santa Catarina.....	43
Personagens femininas e personagens infantis no conto “O gamo encantado” dos irmãos Grimm	44
Escriturando se vai ao longe	44
Leitura do livro de imagem: letramento literário e visual	45
Uma experiência de produção literária com alunos de áreas rurais em territórios da cidadania	46
Leitura de moças: formas, temas e representações sociais	46
Literatura e escola: o PIBID Letras/UEM e a formação de leitores literários num contexto de avaliação institucional	47
Literatura em <i>movimento</i>	47
Contar histórias em língua de sinais: fatores do processo narrativo	48
A formação do leitor e a leitura literária no contexto da creche	48
Memórias de leituras: o lido e o vivido se encontram na escola	49
Histórias infantis em inglês na escola pública	50
Em busca da pergunta perfeita: a questão do ensino de literatura.	50
O visível e o invisível para os <i>pedrinhos</i> : as representações do negro brasileiro nas obras didáticas infantis de Monteiro Lobato e Lourenço Filho	51
El indigenismo como regionalismo. la novela <i>altiplano versus</i> diversidad lingüística	52

As noções de trabalho e nacionalismo dentro da literatura infantil da era Vargas: um estudo de caso de os grandes benfeitores da humanidade	52
Ritmos literários na escola desritmada: a música no silêncio do poema	53
Leitura fílmica: uma análise discursiva dos efeitos de sentido de temas abordados em filmes da <i>Turma da Mônica</i>	54
Narrativa literária para a infância, brincadeiras e criação teatral: experiências com a arte em contextos educativos.....	54
Literatura, histórias e memórias: os sujeitos da contação de histórias.....	55
Novas leituras – o livro ilustrado pós-moderno e os jovens leitores	56
A leitura de crônicas antologizadas e adaptadas para o audiovisual.....	56
Estudo de livros de literatura infantil de educação sexual intencional: uma busca pela categoria emancipatória.	57
Lobato – um clássico para ler na escola	58
A representação social da criança negra na poética de Lobato	58
<i>Estrada 43</i> , de José Cardoso Pires, e <i>Agora o canivete é branco</i> , de João Melo: identidades mutiladas	59
A desvalorização da experiência e da memória do passado no conto <i>O boi velho</i> , de Simões Lopes Neto: uma abordagem de leitura com estudantes de Ensino Médio	59
Hora do conto: prática docente que forma leitores?	60
RESUMO DE PÔSTERES.....	61
Um olhar sobre a função social do letramento no segundo ano do ensino fundamental	63
A leitura na escola e a mediação do programa de iniciação à docência: uma experiência no ensino fundamental da escola estadual Coronel Pedro José Rufino em Jardim-MS.....	63
Das estórias e da história – foi quando a família real chegou... e 1808	64
Análise tradutória de literatura infanto juvenil com base em corpus: a tradução da fantasia	65
O roleplaying game como prática de escrita e letramento literário	65
Literatura infantil: um mundo de imaginação	66
Letramento literário e novas tecnologias: a interatividade na leitura em <i>tablet pcs</i> para crianças	66
Literatura infantil: um trançar de obras literárias, criança, formação e arte	67
A construção do papel de leitor pela mediação dos coetâneos: relato de uma atividade de leitura na escola.....	68
A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina nas páginas do <i>Balainho</i>	68
As atividades desenvolvidas pelo Núcleo 3 do PET de Pedagogia (UFSC) no âmbito da Literatura e infância	69
Discutindo diversidade na escola: relatos de experiência acerca do uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas.....	70

Gincana literária CAIC Madezatti	70
Leituras em sala de aula: efeitos de sentido de textos de filmes da <i>Turma da Mônica</i>	71
Fotonovela: (re)leitura e criação	72
O espaço de leitura na escola pública: a literoteca como recurso de aprendizagem no ensino fundamental I	73
O papel do professor em uso da biblioteca na formação do leitor nas séries iniciais em uma escola participante do PIBID de alfabetização	73
A importância da leitura no processo de alfabetização e o uso da biblioteca como espaço de construção do encanto pelo ato de ler	74
O prazer de ler na escola: uma experiência literária na E.E.F. Paquetá	75
A formação do leitor no Século XXI e a Literatura Infantil Catarinense	75
Ler brincando – uma forma criativa de despertar o gosto pela leitura	76
A evolução do apoio da tecnologia ao ensino de literatura	76
O prazer da leitura e a importância do uso da biblioteca em uma escola pública participante do PIBID de alfabetização	77
As ações do PIBID e a mediação da leitura: uma experiência na E. E. Cel. Pedro José Rufino em Jardim-MS	78
Fantasia, medos e invenções intersubjetivas	78
Turma da Mônica e reflexões sobre mídia-educação	79
Entre textos e imagens, Lili inventa o mundo	80
Mediação e incentivo à leitura de poesia no ensino fundamental: uma experiência na escola pública em Jardim-MS	80
TEXTOS COMPLETOS	83
A literatura infantil entre o palco e o público	85
Literatura para todas as idades, duplo leitor e <i>crosswriting</i> : que fenômeno é esse?	91
Sociologia da tradução: um novo olhar sobre a literatura infantojuvenil	97
Literatura Infantojuvenil em Tradução	99
Literatura surda infantil: incluindo e ensinando	107
Autoritarismo e emancipação na narrativa para jovens: uma reflexão acerca do discurso narrativo em <i>A ilha perdida</i> , de Maria José Dupré e <i>A casa da madrinha</i> , de Lygia Bojunga Nunes	115
Saboreando a leitura: é legal ser diferente!	129
As ilustrações de Fernando Lindote como um jogo simbólico de tradução biografemática na sala de aula	138
Representações de infância em poesias infantis	146
Canções geradoras: a canção popular como uma pedagogia poética	157
A presença da música e a cultura surda na literatura infantil	164

Tradução de manifestações não padrão na literatura infanto-juvenil: um panorama.....	173
Ana e Ana – um relato de experiência.....	183
Luana, o resgate de valores da cultura afro-brasileira através da literatura infantil	186
Links e livros: a literatura contemporânea para crianças e jovens interconectada por redes hipertextuais	197
Entre beijos e metamorfoses: releituras dos contos clássicos	204
Deixa a maria sambar: gênero e raça na obra <i>a Rainha de bateria</i> de Martinho da Vila	212
A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina: escritores, ilustradores e seus livros	219
A mala de hana: a literatura infantil e juvenil para (re)pensar a história	225
<i>Canto de cravo e rosa</i> , de Viviane Juguero: apontamentos sobre a dramaturgia e a criança leitora	235
Literatura infantojuvenil e escola: espaços de (re)leitura	244
Clássicos em HQ: o caso Lima Barreto.....	254
Livros distantes ou livros de estantes?	261
Texto, leitura e atuação - considerações sobre o lúdico como caminho do escrito ao dito no ensino do teatro.....	267
Arcadismo e Fernando Pessoa: a literatura como forma de expressão artística e suas influências	273
O letramento midiático em cursos superiores de linguagens e comunicação a partir das textualidades contemporâneas do videoclipe.....	279
Os Guajajára adolescentes e a literatura: um resgate da tradição através das narrativas indígenas	289
Gênero estória infantil: multiletramento multimodal	301
O uso do <i>blog</i> e do ciberespaço no ensino de literatura infantojuvenil	312
Implicações culturais e identitárias da paternidade socioafetiva	322
A educação literária e a educação para as relações étnico-raciais: proximidades	331
Personagens femininas e personagens infantis no conto dos irmãos Grimm: “Irmãozinho e irmãzinha (O gamo encantado)”	343
Escriturando se vai ao longe.....	353
Uma experiência de produção literária com alunos de áreas rurais em territórios da cidadania	357
Leitura de moças: formas, temas e representações sociais	365
Literatura e escola: o PIBID Letras/UEM e a formação de leitores literários num contexto de avaliação institucional	375
Contar histórias em língua de sinais: fatores do processo narrativo	385
A formação do leitor e a leitura literária no contexto da creche	396
Histórias infantis em inglês, na escola pública.....	406
Em busca da pergunta perfeita: a questão do ensino de literatura	414

O visível e o invisível para os <i>pedrinhos</i> : as representações do negro brasileiro nas obras didáticas infantis de Monteiro Lobato e Lourenço Filho	423
El indigenismo como regionalismo: la novela <i>altiplano versus</i> diversidad lingüística	436
As noções de trabalho e nacionalismo dentro da literatura infantil da era vargas: um estudo de caso de <i>os grandes benfeitores da humanidade</i>	450
Leitura fílmica: uma análise discursiva dos efeitos de sentido de temas abordados em filmes da <i>Turma da Mônica</i>	460
Narrativa literária para a infância, brincadeiras e criação teatral: experiências com a arte em contextos educativos.....	470
Literatura, histórias e memória: questões de repertório.....	482
Novas leituras – o livro ilustrado pós-moderno e os jovens leitores	491
Estudo de livros de literatura infantil de educação sexual intencional: uma busca pela categoria emancipatória	497
A representação social da criança negra na poética de Lobivar Matos	506
A desvalorização da experiência e da memória do passado no conto <i>O boi velho</i> , de Simões Lopes Neto: uma abordagem de leitura com estudantes de Ensino Médio	512
POSTERES	519
Um olhar sobre a função social do letramento no segundo ano do ensino fundamental	521
Das estórias e da História – Foi quando a família real chegou... e 1808	527
O <i>roleplaying game</i> como prática de escrita e letramento literário	532
Literatura: um mundo de imaginação	539
A leitura de <i>flicts</i> como ferramenta de apoio a discussões sobre diversidade e inclusão social	546
A construção do papel de leitor pela mediação dos coetâneos: relato de uma atividade de leitura na escola.....	549
A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina nas páginas d’ <i>O Balainho</i>	555
As atividades desenvolvidas pelo Núcleo 3 do PET de Pedagogia (UFSC) no âmbito da Literatura e infância	562
Gincana literária CAIC Madezatti	567
Leituras em sala de aula: efeitos de sentido de textos de filmes da <i>Turma da Mônica</i>	570
Fotonovela: (re)leitura e criação.....	574
O prazer de ler na escola: uma experiência literária na E.E.F. Paquetá.....	580
A formação do leitor no século XXI e a literatura infantil catarinense	587
Projeto Ler brincando: uma forma criativa de despertar o gosto pela leitura	592
O apoio da tecnologia ao ensino de literatura.....	596
ÍNDICE DE AUTORES	601

APRESENTAÇÃO

O 5º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (5º. SLIJ) é um evento de caráter nacional, é um projeto do Núcleo de Pesquisas e Ensino em Língua Portuguesa e Alfabetização (NEPALP/CED/UFSC), cuja maioria de seus membros está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. O evento foi organizado em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), com o Núcleo de Estudos Negros (NEN), com o Programa de Educação Tutorial – Pedagogia (PET/UFSC) e com o Grupo de Pesquisa Escolarização, Práticas Docentes e Conhecimentos Pedagógicos. Acontecerá na Universidade Federal de Santa Catarina, no campus da Trindade, Florianópolis - SC, entre os dias 12 e 13 de abril de 2012.

A escolha da temática do 5º. SLIJ sustenta-se no reconhecimento do caráter processual implicado na relação de conhecimento inscrita na leitura literária em contextos de diversidade sócio-histórica, cultural e étnico-racial. Tal compreensão instiga à interlocução acadêmica, ao diálogo crítico e ao debate sobre os alcances da investigação no que refere aos processos políticos, educacionais e culturais e às redes institucionais relacionadas à literatura e sua apropriação pública mais ampliada.

O evento congregou pesquisadores envolvidos no estudo da leitura e da formação do leitor de literatura infantil e juvenil em Santa Catarina e no País. Devido ao caráter interdisciplinar desse objeto de estudo (a literatura infantil e juvenil), o evento tem agrupado, desde a sua primeira edição, pesquisadores e profissionais de diversos ramos das Ciências Humanas (Letras, Pedagogia, Biblioteconomia, Psicologia, História, entre outros).

As primeiras edições foram realizadas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) durante os anos de 2001, 2002 e 2003 e voltou a ser retomado, em 2011, pela UFSC, agregando o Seminário de Literatura infantil e Juvenil de Santa Catarina, organizado também por quatro edições (2006, 2007, 2008 e 2009) na Unisul:

1º. Seminário de Literatura infantil e Juvenil: Monteiro Lobato e seus leitores aconteceu em 18 de abril de 2001 – Realização Núcleo de Pesquisas e Ensino em Língua Portuguesa e Alfabetização (NEPALP/CED/UFSC);

2º. Seminário de Literatura infantil e Juvenil: Passos e espaços da literatura infantil e juvenil aconteceu entre os dias 16 a 18 de abril de 2002 – Realização Núcleo de Pesquisas e Ensino em Língua Portuguesa e Alfabetização (NEPALP/CED/UFSC);

3º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil: Entre o ler e o ser, construindo a cidadania, realizado entre os dias 15, 16 e 17 de abril de 2003 - Realização Núcleo de Estudos de Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa/CED/UFSC; Núcleo de Estudos e Pesquisas de 0 a 6 anos/CED/UFSC; Programa de Pós-Graduação em Educação/CED/UFSC; Programa de Pós-Graduação em Literatura/CCE Programa de Pós-Graduação em Linguística/CCE;

4º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil: A leitura literária e a formação de leitores e mediadores de leitura aconteceu em 15 de abril de 2011 - Realização Núcleo de Estudos de

Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa/CED/UFSC e Programa de Educação Tutorial (PET) de Pedagogia/UFSC.

1º. Seminário de literatura Infantil e Juvenil (de SC): Os caminhos da produção e promoção da leitura literária para crianças e jovens aconteceu entre os dias 05 e 06 de maio de 2006 - realização da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul);

2º. Seminário de literatura Infantil e Juvenil (de SC): Leitura, literatura e ensino aconteceu entre os dias 9, 10 e 11 de maio de 2007 – realização da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul);

3º. Seminário de literatura Infantil e Juvenil (de SC): Diálogo entre textos e imagens aconteceu entre os dias 08 e 09 de maio de 2008 – realização da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul);

4º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (de SC): ampliando o olhar aconteceu entre os dias 16 e 18 de setembro de 2009 - Realização do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul).

A junção entre os dois eventos faz com que as reflexões sobre a produção literária para crianças e jovens tenham como foco não somente a literatura de circulação nacional, mas também a literatura para crianças e jovens produzida no Estado de Santa Catarina.

Objetivo Geral

Congregar pesquisadores brasileiros envolvidos em estudos sobre literatura infantil e juvenil, em particular aqueles cujas investigações relacionam-se ao letramento e ao tema da diversidade.

Objetivos Específicos

- propiciar que se discutam questões teóricas e aplicadas relacionadas à pesquisa em literatura infantil e juvenil;
- possibilitar a divulgação de estudos teóricos e aplicados que possam contribuir para releituras de diferentes enfoques e abordagens postos sobre esse objeto de pesquisa;
- aproximar o professor-leitor de escritores e de suas produções literárias para ampliação de conhecimentos sobre a literatura infantil e juvenil que tematiza a cultura africana e afro-brasileira, disponível no mercado editorial, bem como aproximá-los dos demais temas da diversidade (gênero, diversidade regional, entre outros);
- Refletir sobre o letramento literário com ênfase na literatura infantil e juvenil.
- Refletir sobre um produto cultural destinado à infância e exigir qualidade no que é produzido, é validar o papel estético da palavra e a sua contribuição para uma sensibilidade leitora. No que diz respeito à literatura de temática africana e afro-brasileira as exigências legais reacendem a sua existência e a procura mercadológica, bem como a obrigatoriedade de sua vivência na Escola.

O texto literário possibilita (re)construir a auto-estima da criança afro-brasileira, estabelecer noções de pertencimento e, ao mesmo tempo, oferece a possibilidade de uma análise

da estética afro-brasileira, que, ao longo dos anos, vem sendo discriminada em nome de um padrão estético, do qual muitos são excluídos e relegados ao esquecimento. A busca de livros que retratem uma realidade não discriminatória, a reflexão sobre características presentes nos livros de literatura que reforçam, ou não o preconceito auxiliará no rompimento de uma visão construída sobre uma base de desigualdade étnica e proporcionará espaços educativos comprometidos com a diversidade étnica e cultural do nosso país.

Como já destacado em texto de DEBUS; SILVA; AZEVEDO (2005), no qual se analisava narrativas de caráter intercultural, elas permitem ao leitor uma reflexão sobre a diversidade e multiplicidade cultural que o rodeia, contribuindo para uma formação em que a pluralidade cultural é edificada pela singularidade de cada indivíduo.

Este projeto se justifica, ao problematizar e refletir sobre o tema da diversidade, em particular pela temática étnico-racial, pelo diálogo necessário e legitimado pela Lei nº 10.639//03-MEC, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar do ensino fundamental e médio, que culminou com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (julho/2004a). As instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, as instituições como UNISUL e UFSC (em nível de graduação, pós-graduação e extensão) são conclamadas pelo parecer CNE/CP 3/2004 a introduzir, “nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes” (BRASIL, 2004b, p.30).

Além da temática acima referida, tornou-se importante o desenvolvimento dessa atividade, na medida em que esta possibilita novas discussões referentes ao letramento literário e as implicações desse nos meios escolares e sociais.

E sendo a leitura literária de fundamental importância para a inserção da criança na vida leitora, faz-se necessário refletir sobre a produção literária destinada a esse público e sua importância na formação de futuros professores. Desse modo, pelo fomento à pesquisa e à formação do professor, bem como à reflexão sobre a qualidade da literatura de recepção infantil e juvenil no Estado de Santa Catarina e no Brasil, esse evento se justificou.

Organizadoras.

ORGANIZAÇÃO

Coordenação Geral

Professora Dra. Eliane Debus NEPALP – PET-Pedagogia – UFSC

Professora Dra. Nilcéa Lemos Pelandré – NEPALP – UFSC

Professora Dra. Joana Célia dos Passos – UFSC e NEN

Professora Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva – PET-Pedagogia

Professora Dra. Dilma Beatriz Juliano - UNISUL

Professora Ms Chirley Domingues - UNISUL

Comissão científica:

Professora Dra Ângela Balça – Universidade de Évora (Portugal)

Professora Dra. Dilma Beatriz Juliano – PPGCL/UNISUL - SC

Professor Dr. Diógenes Buenos Aires – Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Professora Dra. Eliane Debus – MEN/PPGE/CED/UFSC – SC e NEN

Professora Dra. Joana Célia dos Passos – PPGE/UNISUL e NEN – SC

Professor Dr. José Nicolau Gregório Filho – USP – SP

Professora Dra. Lilane Maria de Moura Chagas - MEN/CED/UFSC - SC

Professora Dra. Maria Aparecida Lapa Aguiar - MEN/CED/UFSC -SC

Professora Dra. Maria Izabel Hentz – MEN/CED/UFSC – SC

Professora Dra. Maria Zilda da Cunha – USP – SP

Professora Dra. Nara Caetano Rodrigues Colégio de Aplicação/CED/UFSC

Professora. Dra. Nelita Bortolotto – MEN/PPGE/CED/UFSC - SC

Professora. Dra. Nilcéa Lemos Pelandré – MEN/PPGE/CED/UFSC - SC

Professora Dra. Regina Michellis – UERJ/UNISUAM – RJ

Professora Dra. Simone Cintra – PPGE/CED/UFSC – SC

Professora Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva –PPGE/CED/UFSC - SC

Comissão executiva local:

Aline Cavalheiro – Bolsista Extensão/UFSC

Luana Madaloni da Silva – Bolsista PIBIC/UFSC

Sabrina Santana Francisco – Bolsista Extensão/UFSC

Thamirys Frigo Furtado – Bolsista Extensão/UFSC

Constanza Eliana Prieto Rojas - (PET Pedagogia/UFSC)

Maristella Della Flora – Bolsista – Estágio não-obrigatório (CED/MENUFSC)

Acadêmicas de Pós-Graduação:

Rafaella Machado – Mestrado PPGE/UFSC

Raquel de Abreu – Doutorado PPGE/UFSC

PROGRAMAÇÃO

11/04 – Quarta-feira - Período Matutino (8h e 30 min às 12 horas)

Local: Auditório CFH

Credenciamento a partir das 8 h e 30 min

9 horas - Sessão de abertura

9h e 30 min. Conferência: Letramento e Diversidade

Profa. Dra. Vera Teixeira Aguiar (PUC/RS)

Período Vespertino - 13 h e 30 min às 18 h

Mesa-redonda (13 h e 30 min às 15h e 30 min)

A temática étnico-racial na Literatura infantil e juvenil: pesquisa

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva (UFPR)

Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS, ULBRA)

Profa. Dra. Iara Bonin (ULBRA)

Local: Auditório CFH

Minicursos – 16 h às 18h

1. Projetos de leitura e produção textual na sala de aula (parte 1),

Rosa Cuba Riche (UERJ)

2. Leitura dramática: jovens leitores e o texto teatral

Fabiano Tadeu Grazioli

3. Preto no branco: atividades de leitura crítica acerca

da cultura de raízes africanas em obras literárias e cinematográficas

Juliana Pádua e Maria Laura Pozzobon Splenger

4. Voz, presença e imaginação: a leitura e a narrativa de histórias para crianças

Lilane de Moura Chagas e Gilka Girardello

5. A África na literatura infantil (obras de lá e de cá)

Ninfa Parreiras

6. Literatura afro-brasileira para crianças

Cleber Fabiano da Silva (PROLIJ-Joinville)

7. O conto do contador de histórias

Felicia Fleck

Atividade cultural 18 h – Hall do CFH

Lançamento de livros e sessões de autógrafos

12/04 - Período matutino (9h às 12 h)

Apresentação das comunicações e pôsteres

Período Vespertino - 13 h e 30 min às 18 h

Mesa-redonda (13 h e 30 min às 15h e 30 min)

A temática étnico-racial na Literatura infantil e juvenil: Pesquisa

Profa. Dra. Maria Zilda da Cunha (USP), Profa. Dra. Gládis Kaercher (UFRGS)

Profa. Dra. Sueli Cagneti (UNIVILLE)

Local: Auditório CFH

Minicursos (16h às 18h)

1. Projetos de leitura e produção textual na sala de aula (parte 2)

Rosa Cuba Riche (UERJ)

2. Leituras da negritude

Gládis Kaercher

3. Preto no branco: Atividades de leitura crítica acerca

da cultura de raízes africanas em obras literárias e cinematográficas

Juliana Pádua e Maria Laura Pozzobon Splenger

4. Literatura e africanidades na Educação Infantil

Iris Amâncio

5. A África na literatura infantil (obras de lá e de cá)

Ninfa Parreiras

Atividade Cultural - 18 h – Hall do CFH

Encontro com escritores: Confirmados Alcides Buss Eloi Bocheco, Marta Martins

13/04 - Período matutino(9h às 12 h)

Apresentação das comunicações e pôsteres

Período Vespertino - 13 h e 30 min às 16h.

Mesa-redonda (13 h e 30 min às 15h e 30 min)

A temática étnico-racial na Literatura infantil e juvenil: Escola

Profa. Dra. Rosa Cuba Riche (UERJ)

Profa. Dra. Maria Isabel Leite (Pesquisadora autônoma)

Profa. Dra. Iris Amâncio (UFMG)

Local: Auditório CFH - 16h Encerramento



RESUMOS - COMUNICAÇÕES ORAIS



A literatura infantil entre o palco e público

Adriana Carolina Hipólito de Assis PUC/SP
adricarolbas@gmail.com

O espaço da literatura infantil ganhou, no últimos anos, importância *sine qua non* na medida em que os índices de letramento aumentaram. Os veios de compreensão teórico-prática desta questão apresentam-se das mais variadas formas. Dentro deste contexto buscamos compreender como o corpo poético no tópicos ficção e realidade são ministrados.

Palavra-chave: literatura infantil; espaço de ficção; teatralização do corpo poético.

Literatura para todas as idades, dupla ambivalência e *crosswriting*: que fenômeno é esse?

Adriana Maximino Santos (UFSC)
Manuela Acássia Accácio (UFSC)

Diferentes terminologias têm sido aplicadas atualmente para o fenômeno que se refere ao direcionamento de obras de literatura infanto-juvenil tanto para o adulto como para as crianças e os jovens. Dentre as denominações estão a Literatura para Todas as Idades (*All Age Literature*), *crosswriting* (Kümmerling-Meibauer, 2007), e duplo público leitor (Shavit, 1986). Afloram-se assim discussões em torno desse conceito principalmente devido à imensa repercussão de obras best-sellers, como Harry Potter, de J. K. Rowling, cuja leitura tem sido compartilhada pelos públicos compostos de jovens e adultos. No presente trabalho, objetiva-se estudar como esse conceito tem sido pesquisado, a partir do exame de publicações atuais sobre o tema. A fonte de estudo principal serão as pesquisas de Ewers (2009) e Blümer (2009), desenvolvidas no Instituto de Pesquisa do Livro Juvenil da Universidade Wolfgang Goethe (Alemanha) uma vez que seus trabalhos trazem análises pioneiras nesta área. Nesta investigação, constatou-se que o marketing tem uma grande influência na determinação de como e por quem uma obra será recebida no mercado, entretanto outros fatores também compartilham a responsabilidade na construção do fenômeno. Entre eles, destaca-se a origem deste tipo de literatura no século XIX na Alemanha, cuja denominação era “para jovens e para o povo” (Ewers, 2009) com base na pressuposição que ambos os grupos de leitores se encontravam no mesmo nível de formação, de conhecimento e de competência de leitura. Esse tipo de texto, escrito de forma ambígua, possibilita dois níveis de leitura: uma mais superficial para a criança, e outra para o adulto, o qual busca por sentidos intrínsecos. Também a fantasia presente nas obras para todas as idades exclui agora temas que buscam soluções de conflitos da infância, e se abrem para a discussão de problemas globais.

Palavras-chave: pesquisas alemãs em literatura infantojuvenil; literatura infantojuvenil; literatura para todas as idades.

Sociologia da tradução: um novo olhar sobre a literatura Infantojuvenil

Adriana Maximino Santos (UFSC)

Dos livros infantojuvenis emergem diversas vozes que autorizam a sua produção e a definem enquanto literatura direcionada para as crianças e os jovens. Essas obras deixam transparecer a sua realidade devido à inserção de vários agentes na sua concepção, o que acaba também por delimitar ou interferir na criatividade do autor de acordo com Lajolo e Zilberman (2007). Da mesma forma, a recepção de literatura em outra cultura está sujeita às influências sociais e culturais. Neste sentido, as pesquisas voltadas para os Estudos da Tradução de Literatura infantojuvenis, além de destacar as dificuldades tradutórias de aspectos linguísticos e literários, podem evidenciar essas relações de influência dentro da obra. No presente trabalho, busca-se analisar fatores de poder presentes na produção e tradução de livros destinados ao público infantil e juvenil a partir de uma perspectiva sociológica da Tradução e da Literatura Infantojuvenil com base em Ewers (2009) e Wolf (2007). A metodologia aplicada abrange uma combinação de Estudos da Tradução com Base em Corpus (Baker, 1995 e Fernandes, 2009) para a análise textual, e a Sociologia da Tradução para o estudo dos componentes e agentes sociais e culturais envolvidos na composição das obras. O objeto de estudo dessa pesquisa constitui a trilogia infantojuvenil best-seller *Mundo de Tinta (Tintenwelt)* da autora alemã Cornelia Funke traduzida para o português (2006) e para o inglês (2003). Nas investigações, averiguou-se que os contextos sociais e culturais de recepção orientaram e delimitaram a composição da obra em língua inglesa e portuguesa, bem como as práticas tradutórias, principalmente devido aos projetos de tradução em questão.

Palavras-chaves: tradução de literatura infantojuvenil; literatura infantojuvenil; sociologia da tradução.

Literatura surda infantil: incluindo e ensinando

Alessandra Franzen Klein- UNIJUÍ
alessandrafranklein@gmail.com

O trabalho aqui apresentado tem origem em uma experiência docente em sala de aula, em uma escola regular de Educação Infantil, iniciada no ano de 2010 com continuidade em 2011. Desde a matrícula de aluna surdana turma do Jardim I que a prática pedagógica da professora esteve pautada em uma metodologia bilíngue referenciando-se nas leituras de Quadros, Karnopp e Skliar. As aulas eram ministradas em Libras, assim como o conto de histórias, as duas línguas: libras e português se fizeram presentes o tempo todo. A Literatura surda para crianças teve um significado muito valioso nesse trabalho, oportunizando tanto à aluna surda como aos ouvintes a imaginação, a criação, ampliação do vocabulário nas línguas e a inclusão. A comunidade escolar teve a oportunidade de conhecer mais sobre a identidade e cultura surda através das histórias infantis. A literatura infantil através das histórias oportunizou o desenvolvimento cognitivo, elaboração de significados, conceituação, de sequência de fatos, acontecimentos e texto se estas em especial exploraram questões relevantes sobre as pessoas surdas. O trabalho a partir de Literatura oportunizou um amplo avanço no conhecimento da língua de sinais e seu uso pelas crianças, tanto que foi produzida uma história com eles em LIBRAS e apresentada em um festival Brasileiro de Cultura Surda em 2011. Posterior a isso, a professora, juntamente com o

apoio de professores surdos, criou outras histórias com elementos indetitários culturais da comunidade surda fortalecendo e dando base à escolarização bilíngüe, assim como promovendo a inclusão social da aluna surda na comunidade escolar.

Palavras-chave: literatura surda; inclusão social; libras; português.

Autoritarismo e emancipação na narrativa para jovens: uma reflexão acerca do discurso narrativo em *a ilha perdida*, de Maria José Dupré e *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes

Alice Atsuko Matsuda (UTFPR-Curitiba/GP-CRELIT)

aliceamatsuda@gmail.com

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (FEMA-SP/GP-CRELIT)

eagrif@femanet.com.br

Este texto tem por objetivo analisar as disposições discursivas do narrador em duas obras de autoras diversas, respectivamente: *A ilha perdida*, de Maria José Dupré e *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes. Para a consecução do objetivo, pretendemos observar o porquê da obra de Dupré, marcada pelo discurso monológico e pela soberania do narrador, ser considerada atraente pelos jovens, e da obra de Bojunga, caracterizada pelo discurso polifônico, ser apontada pelos jovens leitores como de difícil leitura. Por meio do suporte teórico da estética da recepção, buscamos apresentar uma possibilidade de leitura de ambas, refletindo acerca das disposições do narrador e de sua interferência no papel do leitor implícito. Além disso, pretendemos refletir sobre o horizonte de expectativa dos jovens leitores que aprovam a obra de Dupré e rejeitam a de Bojunga.

Palavras-chave: narrador leitor; estética da recepção; horizonte de expectativa.

Saboreando a leitura: é legal ser diferente!

Amanda Maurício Pereira Leite (UDESC)

É legal ser diferente? Questão instigante para se pensar às diferenças em contextos diversos, especialmente, na Educação. Aqui apresento parte do trabalho realizado com a turma do 3º ano B do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Trata-se de uma experiência educativa efetivada com crianças do Ensino Fundamental que resultou na publicação de um livro de poemas e ilustrações elaboradas pelos/as estudantes, cujo título nos remete ao ponto anterior: *É legal ser diferente!* Partimos de um tema transversal na educação: Diversidade. O projeto, que nasceu das demandas desta turma, totalizou um grupo de vinte e quatro estudantes, sendo oito meninas e dezesseis meninos, dentre os quais, havia um estudante com paralisia cerebral. Por configurar o perfil de uma turma bastante falante, sempre que estas crianças entravam em contenda emitiam um “ataque verbal” que desqualificasse as diferenças do/a outro/a. O convite do projeto era pensar a diversidade articulando-a com as relações de aprendizagem, afetividade e convivência na escola. Assim, a cada roda de leitura embarcávamos numa gostosa viagem. Visitávamos a Arca de Nóe, de Vinicius de Moraes, ouvíamos poemas

musicados, imaginávamos cenas, objetos, casas engraçadas... Desenhávamos borboletas, meninas na janela, um menino azul, duas velhinhas que tomavam chocolate quente... Fomos até a Chácara do Chico Bolacha na companhia de Cecília Meireles; também conhecemos José Paulo Paes, Ruth Rocha e Mário Quintana, poetas e poetisas que entusiasmaram as crianças a se aventurarem nos caminhos inventivos da escrita. Em nossos diálogos foi imprescindível compreender as particularidades em meio ao coletivo, isto significou legitimar o/a Outro/a em suas múltiplas dimensões para então, prospectar uma mudança de atitude nos/as estudantes envolvidos/as com a proposta. Assim surgiram as poesias, os acrósticos e as divertidas imagens. De forma alegre e inventiva passeamos entre rimas, cores, estrofes e versos! Agora é só saborear. Boa leitura!

Palavras-chave: diversidade; escola; criança; leitura/escrita.

Literatura infantil através do ensino a distancia: ambiente virtual na formação do leitor infantil.

Ana Cláudia Rocker Trierweiller Prieto (UFSC)
anarocker@yahoo.com.br

O presente artigo problematiza a utilização do meio virtual na prática educativa relacionada à formação do leitor infantil. As crianças e jovens são expostas diariamente as novas tecnologias, permitindo um acesso rápido à informação, transformar esse ambiente virtual do ensino a distancia em uma poderosa ferramenta para formação do leitor infantil e juvenil é um desafio. Em primeiro lugar vamos apresentar o eixo principal da pesquisa, que esta relacionado a pensar o papel do educador nessa interação tecnologia x formação do leitor. Em segundo lugar confrontar as experiências em sala de aula e as possibilidades no ambiente virtual. O projeto tem o objetivo de formatar um caminho para discutir as questões teóricas e técnicas relacionadas à formação do jovem leitor, perante, as novas tecnologias. Além de despertar o interesse dos pesquisadores da área educacional, propomos a elaboração de material de apoio para a elaboração de atividades de complementação da formação leitora da criança e do jovem. Pretende-se assim examinar as vantagens e os problemas salientados na utilização do ambiente virtual no ensino da literatura. Para finalizar, o presente artigo sugere algumas linhas para futuros estudos.

Palavras-Chave: formação leitora infantil e jovem; ambiente virtual; novas tecnologias; ensino a distância.

As ilustrações de Fernando Lindote como um jogo simbólico de tradução biografemática na sala de aula

Ana Maria Alves de Souza.
(Secretaria Municipal de Educação – NULIME
Núcleo de Literatura e Memória/UFSC)
ana.ilinix@gmail.com

Partindo de uma pesquisa realizada na Literatura, concluída em 2011, na qual analiso uma biografia direcionada ao ensino fundamental, sobre a pintora mexicana Frida Kahlo, parto agora para investigar outro tipo de biografia e seus usos na escola. Como professora de Artes, mais especificamente me pergunto pelo uso de suas ilustrações. Busco saber como pode ser lida uma biografia em sala de aula, em especial nas séries iniciais, e como podem ser lidas as ilustrações que a acompanham e que formam o imaginário do universo do biografado? Em especial enfoco a análise do livro “Espantosa História de Ruffos”, uma biografia escrita por Valdemir Klimt e ilustrada por Fernando Lindote, para o público infantil e juvenil. Não sabemos ao certo se Ruffos existiu, mas sua vida é aí narrada apresentando-o como personagem principal em meio a imagens poéticas. O texto usa muitas frases curtas, as vezes agrupadas em estrofes de quatro linhas, sempre aludindo à uma metáfora poética sobre a vida de Ruffos, mas não necessariamente rimando. Como, então, ilustrar um texto que aponta para a construção subjetiva do personagem, aludindo à poesia? Fernando Lindote, artista plástico contemporâneo, residente em Florianópolis, participante da última Bienal de São Paulo, faz aqui sua intervenção como ilustrador. Lindote é membro da Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina, e o texto que ilustra foi editado com o prêmio Elizabete Anderle. Dialogando com o projeto gráfico de Vanessa Schultz, Lindote utiliza o desenho como meio de expressão. Parece-me que o ilustrador faz aqui um jogo simbólico de tradução entre a infância e a história. Após analisar as ilustrações de Lindote junto ao texto de Valdemir Klimt, penso que o desenho, nesta biografia, pode ser lido em sala de aula como um biografema, construindo o imaginário do biografado através de detalhes.

Palavras-chave: ilustração; biografia; biografema; Fernando Lindote; literatura infantil e juvenil.

A literatura infantil brasileira: entre esteticidade e utilitarismo

Ana Maria Esteves Bortolanza (UNIUBE)

amebortolanza@uol.com.br

Esta comunicação tem como objetivo analisar um discurso sobre a literatura infantil brasileira, representativo de um momento no processo de constituição da literatura infantil brasileira, situando-o em relação a outros discursos a respeito do caráter estético e do caráter utilitário no texto literário escrito para crianças. Trata-se de *O texto sedutor na literatura infantil*, de Edmir Perrotti, publicado em 1986. Perrotti (1986) dirige seu olhar para a literatura infantil como profissional das ciências da comunicação e informação, na perspectiva histórico-sociológica, buscando o estético no texto literário infantil. O lugar de onde discursa é, portanto, diferente daqueles que o antecederam e mesmo de seus conterrâneos. Para Perrotti (1986), desde o século XVIII, com a constituição da literatura infantil como texto escrito para crianças, esta vem assumindo um papel pedagógico, sendo o comprometimento com o ensinamento uma característica desse gênero literário desde sua gênese. Assim, o texto tomado como pretexto tem sido utilizado como recurso didático para desenvolver atividades escolares. O caráter instrumental está sempre presente no discurso literário, pois o discurso estético não é puro, nele estão presentes uma instância ideológica e a busca de adesão, entretanto no utilitarismo, a ideologia e a busca de adesão são a sua essência. Para mostrar as diferenças entre um discurso e outro, o Autor cita vários teóricos, afirmando que a linguagem da arte possui seus próprios caminhos, diferentes da doutrinação e da catequização do discurso utilitário. Vinte e cinco anos depois de sua publicação, o tema abordado destaca-se pela sua atualidade. Embora as tendências atuais de produção literária para crianças apontem para uma diversidade de temas e estilos que

percorrem desde os clássicos universais, contos de fadas, narrativas mitológicas às poesias, a literatura para crianças é cada vez mais mercadoria agregada a outros valores culturais e, nesse contexto, a esteticidade nem sempre é pré-requisito para a publicação de textos destinados às crianças.

Palavras-chave: literatura infantil brasileira; discurso estético; discurso utilitário.

Representações de infância em poesias infantis

Ana Paula da Rosa Pinheiro (ULBRA)

anapaularosa08@gmail.com

Gisele Massola (UFRGS)

giselemassola@gmail.com

Na contemporaneidade, a literatura infantil não tem ficado alheia às constantes modificações decorrentes ao uso de ferramentas e recursos tecnológicos, o que possibilita a composição de diferentes textos literários para leitura em ambiente virtual. Um importante recurso deste gênero – especificamente da poesia infantil – pauta-se na visualidade, ou no ritmo visual estabelecido pela disposição das linhas e elementos gráficos empregados na composição do poema. Nesse contexto, novos desafios estão sendo lançados com o uso de recursos da mídia digital no que tange a estrutura, dinamicidade, hipertextualidade dos poemas infantis. Este artigo propõe-se a trazer algumas discussões sobre poesia literária, novas tecnologias e representações de infância utilizando como artefato de análise o *Blogcryar*, disponível em <http://www.blogcryar.com.br/dicas/poesia-infantil-diga-sim/>. O objetivo consiste em investigar de que forma a mudança do suporte impresso para o espaço virtual tem implicado em transformações quanto às representações de infância. Tal propósito está fundamentado na perspectiva teórica dos Estudos Culturais em Educação, tendo como referenciais reflexões de Hall (1997), Wortmann (2001), Silveira (2002), Kirchof (2011), Assumpção (2008), Corrêa (2008), entre outros. As análises empreendidas permitem concluir que os poemas presentes neste blog não apenas colocam em evidência representações tradicionais de infância feliz, alegre, inocente, como também possibilitam a constituição de representações da criança como ciberleitor e cibercriança.

Palavras-chave: estudos culturais; poesias infantis; novas tecnologias.

Canções geradoras: a canção popular como uma pedagogia poética

André Rocha Leite Haudenschild (UFSC)

arsolar@gmail.com

O trabalho pretende fomentar a prática de uma poética da canção popular no contexto do ensino, seja para o letramento infantil no ensino fundamental ou para as reflexões literárias elaboradas no âmbito escolar do ensino médio. Assim como as “palavras geradoras” que iluminam os caminhos criativos da pedagogia freireana, traçaremos uma estratégia experimental de leitura e

escuta de “canções geradoras” do rico patrimônio musical brasileiro, para a construção de um novo olhar poético em sala de aula.

Palavras-chave: poética da canção; Paulo Freire; MPB.

A presença da música e a cultura surda na literatura infantil

Carolina Hessel Silveira (UFRGS)

shcarol@terra.com.br

Cláudio Henrique Nunes Mourão (UniRitter/CESF)

cacaumourao@yahoo.com.br

O que é a música para surdos? Qual sua representação e significado para os sujeitos e personagens surdos? Podemos ver que vários trabalhos têm sido feitos sobre representações de surdos em livros de literatura infantil, filmes, matérias de jornal etc. Esses artefatos trazem pedagogias culturais, pois eles ensinam sobre os surdos, sobre sua língua, sua cultura. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é fazer uma análise de três livros recentes de literatura infantil que apresentam personagens surdos. Trata-se de *O canto de Bento* e de *Família Sol, Lá, Si...* ambos da autora Márcia Honora, editora Ciranda Cultural, ano 2008, e *O Silêncio de Júlia*, dos autores Pierre Coran e Mélanie Florian, editora FTD, ano 2011. Para isso, busca-se base teórica nos Estudos Culturais e nos Estudos Surdos, especialmente nos conceitos de pedagogias culturais, cultura surda, língua de sinais, e nos inspiramos em análise de outros livros sobre surdos (SILVEIRA, 2004). Os livros da autora Márcia Honora utilizam personagens animais e outros autores, Pierre Coran e Mélanie Florian, apresentam personagens humanos. Neles podemos ver o enredo e a forma como os personagens surdos são representados. A análise mostra que, nas histórias trazidas com personagens surdos, existe ênfase na música, com fatos inverossímeis, e um deles mostra uma visão clínica da surdez. Questiona-se a relação entre a música e a cultura surda nesses livros. Conclui-se que há pouco reconhecimento da Cultura Surda nas histórias infantis e a presença de um ponto de vista dos ouvintes para criar histórias infantis com personagens surdos.

Palavras-chave: literatura infantil; personagens surdos; estudos culturais; libras.

Literatura infanto-juvenil traduzida: a intermediação entre culturas

Caroline Reis Vieira Santos (UFSC)

carolinereisvieira@yahoo.com.br

Este trabalho localiza-se na intersecção entre os Estudos da Tradução e a Literatura Infanto-Juvenil. O objetivo é mostrar como o tradutor tem papel importante na intermediação entre cultura-fonte e cultura-alvo para que a obra atinja seu público leitor de maneira eficiente. Mais especificamente, serão observados como dois fenômenos fortemente relacionados a aspectos socioculturais – marcas dialetais e gírias – presentes nas falas dos personagens da série *Harry Potter*, de Joanne Rowling, necessitam da intermediação do tradutor para que a obra bem aceita pelo público leitor. Para fins deste trabalho, entende-se Literatura Infanto-Juvenil como um

gênero textual que leva o público não-adulto em consideração e que se direciona a leitores do início até o final da adolescência. Dialeto são variantes linguísticas utilizadas pelos indivíduos as quais manifestam um conjunto de características extralinguísticas sociais, como classe social, gênero, escolaridade, naturalidade, religião etc. Gírias são consideradas um conjunto de termos ou expressões usados para garantir coesão social com um grupo, tendência ou moda, muito presentes na fala de jovens. Para atingir seus objetivos, este trabalho analisou os resultados finais obtidos na pesquisa já concluída de Santos (2010) e os resultados parciais da pesquisa em andamento de Santos (2012), as quais investigaram, respectivamente, a tradução do dialeto do personagem Hagrid e as gírias presentes na série de livros *Harry Potter*. A análise dos dados revelou que a tradutora brasileira Lia Wyler optou, nos dois casos, por reduzir a linguagem marcada, domesticando o texto traduzido. Espera-se, através dessa revisão da literatura, mostrar como as escolhas tradutórias domesticantes feitas por Lia Wyler, paradoxalmente, afastam-se da cultura-fonte, mas garantem que o público leitor brasileiro tenha acesso às obras estrangeiras e por isso mesmo fazem com que o público infanto-juvenil tenha acesso a uma cultura que não é a sua.

Palavras-chave: estudos da tradução; tradutor como intermediador; gírias; dialeto; Harry Potter.

Ana e Ana – uma experiência de escrita e publicação

Célia Cristina da Silva (UFPR)
celiacrissilva@uol.com.br

Esse relato objetiva compartilhar a dificuldade que encontrei em publicar um livro com protagonistas afrodescendentes. Fui revisora de livros e editora por muitos anos e, por conta desse trabalho, pude entrar em contato com diferentes grupos ligados à educação e à luta contra a discriminação (de qualquer tipo). Alguns desses grupos lutavam contra a discriminação étnico-racial. Em minhas conversas com integrantes desses grupos, fui alertada de que os livros infantis não ofereciam protagonistas negros - a não ser que fossem livros sobre a escravidão - e nos livros que não abordassem a escravidão eles eram predominantemente ilustrados como pobres e vilões. Eram os anos 1980. Entrei numa livraria e fui olhar os livros infantis. Fiquei chocada ao confirmar a “denúncia” dos colegas. Passei a encarar as ilustrações dos livros (didáticos e de literatura) com muito mais cuidado e atenção, e com um olhar ampliado para a diversidade étnica brasileira. Quando escrevi a história *Ana e Ana* (nos anos 1980), enviei o original para algumas editoras que não aceitaram a proposta. O livro foi finalmente publicado em 2003. Saliento que nunca fui questionada, por nenhum leitor, sobre a etnia das meninas. *Ana e Ana* foi selecionado pelo Canal Futura para integrar o Projeto *A cor da Cultura*. (Livros animados). Também foi indicado pela Unesco, pelo Unicef e pelo MEC – em documentos que abordam a questão étnica – como um modelo positivo de construção de identidade afrodescendente. E é sobre esse fazer que proponho esta comunicação.

Palavras-chave: Ana e Ana; escrita; publicação; afro-brasileira.

Luana, o resgate de valores da cultura afro-brasileira através da literatura infantil

Clarice Fortunato Araújo (UFSC)
claricearaujo2011@gmail.com
Edelú Kawahala (UFSC)
edeluk@gmail.com

Este estudo tem como objetivo analisar a personagem “Luana” de Aroldo Macedo - *As Sementes de Zumbi*, *Luana a Menina que viu o Brasil Neném* e *Luana, Capoeira e Liberdade* - com o intuito de refleti-la a luz dos estudos pós-coloniais. Luana é uma menina negra, capoeirista que mora numa comunidade remanescente de quilombos. Ela possui um berimbau mágico que a transporta para outros tempos e espaços em busca da (re) construção da cultura e da história de seus ancestrais. De maneira lúdica, a personagem proporciona aos leitores infantis um contato com elementos históricos e estéticos, o que, conseqüentemente, possibilita a construção de uma identidade étnica positiva. Este contato privilegiado com uma visão real da estética afro, contribui para a construção de uma auto estima elevada e uma consciência da cultura negra, elementos essenciais na experiência de negritude vivenciada por estas. A questão da cor e dos traços fisionômicos (o termo é este mesmo) são os principais elementos de identificação racial no Brasil, segundo Segatto (2005). Estes traços característicos de pertencimento são, muitas vezes, negados ou transformados, na tentativa de desfiliação racial. Ser negro, nos países que passaram pela colonização e escravização, implica numa identificação com os “derrotados” da história. Hall (2009) argumenta que “para além de uma cultura eurocêntrica branca, o povo da diáspora negra tem encontrado estratégia de produção cultural que possibilitam um movimento de resistência e aponta o corpo muitas vezes como o único capita cultural, como uma tela”. Por estes motivos é tão significativa a iniciativa de Macedo. Além da questão racial, outro ponto a ser destacado é a questão gênero, Luana subverte o lugar feminino, ocupado sobretudo na literatura infantil, e apresenta-se em suas histórias como capoeirista, corajosa e líder elementos geralmente atribuídos ao masculino.

Palavras chave: literatura infantil; cultura afro-brasileira; negritude; pós-colonialismo.

Da universidade à escola: pesquisa e extensão através da literatura infantil e juvenil

Cristiane Manzan Perine (UFU)
cristiane_manzan@hotmail.com

Sabemos que a Literatura possibilita ao leitor uma visão crítica e criativa do mundo, já que o texto literário não descortina um único significado, mas amplia-se, abrindo sentidos vários e alargando as visões sobre os sujeitos e a sociedade. Por este motivo, defendemos a importância do trabalho com a literatura na sala de aula. Seja agregada oficialmente ao currículo e trabalhada no cotidiano escolar como uma disciplina; seja de forma ocasional, trabalhada em oficinas, de modo a reforçar os conteúdos ministrados em sala de aula. Desse modo, este trabalho tem por objetivo relatar a experiência frutuosa de um projeto de pesquisa e extensão desenvolvido através do ensino de literatura em contexto de escola pública. Sob a forma de oficinas, participaram deste trabalho alunos do sexto ano, inscritos em um projeto social, chamado Proeti

(Projeto Escola em Tempo Integral) o qual visa preencher o tempo dos alunos com a oportunidade de participação em atividades na escola em horários extra-classe. Desse modo, a escola pôde incentivar a leitura aos alunos ao fornecer a possibilidade de frequentarem oficinas em horário extra-classe. O principal tema abordado foram as narrativas curtas, populares conhecidas como contos de fadas. Os ministrantes das oficinas foram professores estagiários prestes a terminar o curso de Letras, cursando a disciplina Prática de Ensino de Literatura e orientados por um professor experiente. Pudemos perceber que os alunos se sentiram mais motivados e interessados em aprender e conseguiram adquirir uma visão mais ampla de literatura, que vai muito além daquela fixada nos livros didáticos.

Palavras-chave: literatura; oficina; contos de fada; professor em formação; extensão.

Links e livros: a literatura contemporânea para crianças e jovens interconectada por redes hipertextuais

Cristiano Camilo Lopes
Juliana Pádua Silva Medeiros
Maria Laura Pozzobon Spengler

Na atual conjuntura contemporânea, em virtude dos avanços tecnológicos, a literatura para crianças e jovens cada vez mais se firma como importante instrumento de análise. Nesse sentido, tendo como suporte o livro impresso, a cibercultura estimula um novo olhar sobre o exercício da leitura, visto que o conceito de leitor imersivo configura, neste milênio, o perfil do sujeito que lê e conecta. Através dos hipertextos encontrados nos textos impressos produzidos para o público infantil e juvenil, pode-se encontrar características dessa cibercultura que se configura no mundo contemporâneo. Esse novo leitor que surge se dota de meios que o possibilitam o acesso aos múltiplos sentidos na rede hipertextual, onde ele torna-se co-autor ao participar da produção de significados.

Palavras-chave: leitor imersivo; cibercultura; livro; literatura infantil.

Entre beijos e metamorfoses: releituras dos contos clássicos

Daniela Bunn (UFSC)
danibunn@yahoo.com.br

Pretende-se neste artigo analisar comparadamente histórias clássicas (recolhidas por Charles Perrault e pelos irmãos Grimm) e releituras feitas por Cora Rónai, Tatiana Belinky, Eva Furnari, Márcio Vassallo e Roberto Piumini a fim de observar a presença/ausência do beijo e da metamorfose nestas histórias. Os escritores propõem ressignificações, amenizações, quebra de estereótipos e mudanças inusitadas no rumo das histórias que alteram e, por vezes, *glamourizam*, consideravelmente, o “felizes para sempre”. O contexto sócio-histórico e cultural interfere na reelaboração dos enredos e acompanha as mudanças históricas do leitor/ouvinte. Histórias antes criadas com intuítos pedagogizantes, hoje, ganham novas definições e deleitam os leitores. A análise partirá não só do texto escrito como também das ilustrações que formam,

segundo Luis Camargo (2003), um texto paralelo, uma dupla narração. Dessa forma, pode-se analisartanto nas ilustrações de Walter Crane, feitas em 1875, como nas ilustrações de Eva Furnari (1995), Lucina Silva (1996), Marina Massarani (1998) e Anna Laura Cantone (2009), inúmeros elementos que contribuem para a reinvenção dos textos. Estes elementos tecem um fio de Ariadne que perpassa cada história, podem servir como guia para o trabalho em sala de aula incitando a curiosidade do leitor e aumentando sua bagagem cultural. Na versão dos irmãos Grimm, por exemplo, Branca de Neve engasga com um pedaço de maçã, é uma queda do caixão de cristal que a faz desengasgar e não um devir-beijo como conhecemos nas versões posteriores. Da mesma forma, na história *Henrique de Ferro* (conhecida como *A princesa e o sapo*), recontada também pelos irmãos Grimm, não é o beijo que gera a metamorfose do personagem, mas um ato de violência extirpado de muitas versões atuais.

Palavras-chave: metamorfose; beijo; (re)leitura; sala de aula.

A leitura de flicts como ferramenta de apoio a discussões sobre diversidade e inclusão social

Danielle Amanda Raimundo da Silva (UFSC)
daniellefleur@gmail.com

Carlos Eduardo da Silva (UFSC)
carlosedasilva@gmail.com

FLICTS originalmente lançado em 1969 é o primeiro livro infantojuvenil escrito por Ziraldo (1932 - presente). Sucesso no Brasil e no exterior, FLICTS, ao longo de sua trajetória de mais de 40 anos, trata com sensibilidade e discrição um assunto que além de perdurar através dos anos se faz presente em diferentes culturas. Nessa história o personagem que dá nome ao livro é um pigmento raro que, excluído socialmente pelas demais cores, vaga pelo mundo em busca de seu lugar. Como forma de contribuir para as discussões na interface literatura infantojuvenil e inclusão social, este estudo tem como objetivo discutir o papel de FLICTS dentro da literatura infantojuvenil passando em revista outros estudos acadêmicos que discutiram a aproximação temática de FLICTS com clássicos da literatura infantil como o Patinho Feio. Além disso, a presente investigação abordará a recepção da obra em outros países. Na Espanha, por exemplo, FLICTS figura na lista de 2009 da *Confederació ecom Catalunyade* – uma entidade que cuida dos direitos de pessoas com limitações físicas – como sendo um dos títulos sugeridos para se trabalhar o tema *diversidade* com crianças de 0 a 8 anos. Deste modo o presente estudo visa fazer uma revisão da utilização de uma obra infantil como ponto de partida para a discussão de questões em torno da diversidade, seja ela racial, étnica, cultural ou social. Haja vista a aplicação prática de uma obra infantil como mensagem capaz de promover a ideia de que todas as pessoas possuem seu valor, cada qual a sua maneira, esperamos que este trabalho possa servir como exemplo para pedagogos, professores e pesquisadores envolvidos com o aspecto da inclusão social no Brasil.

Palavras-chave: Flicts; inclusão social; diversidade; literatura; infantojuvenil.

Deixa a maria sambar: gênero e raça na obra *a rainha de bateria de martinho da vila*

Edelu Kawahala (UFSC)
edeluk@gmail.com

Neste trabalho pretendo apresentar uma reflexão sobre o livro *A Rainha de Bateria* de autoria do escritor Martinho da Vila. A perspectiva epistemológica que balizou a pesquisa foram os estudos pós-coloniais, e as categorias priorizadas são gênero e raça. Embora ambas sejam categorias que busquem a superação da naturalização e hierarquização binária homem/mulher, negro/branco, cumpre notar que se tratam de categorias distintas que se articulam. A obra analisada, expõe uma complexidade, que talvez não implique em ser pensada como contradição, mas numa paradoxidade consequente do processo colonial. Se por um lado a obra cumpre a função objetivada na Lei 10.639, de trabalhar a valorização da cultura afro-brasileira, oferecendo as crianças elementos para a construção de uma identidade étnica positiva, por outro apresenta elementos que merecem uma reflexão mais aprofundada em relação às questões de gênero e também sobre o lugar do mestiço nas sociedades colonizadas. A mulata principal personagem da obra aparece como um dos principais ícones da brasilidade lusotropical, remetendo-nos a necessidade de pensar criticamente além da questão de raça, a categoria gênero, buscando situar a sujeição da mulher em relação ao homem branco, o que é essencial para a compreensão das relações coloniais e, conseqüentemente, para a potencialização das estratégias de liberdade. Cabe também refletir sobre as implicações destas produções culturais para a formação da identidade das crianças leitoras. O colonialismo cria nos colonizados um processo de subjetivação que internaliza a polaridade negativa desta relação de poder, gerando o que chamará de subalternização. Além disso o paradoxo estabelecido no processo colonial brasileiro, do país mestiço que deu certo, mas com práticas racistas sedimentadas em todos os setores da sociedade, produz sujeitos contraditórios e paradoxais o tem como uma das conseqüências, a crença de que as relações raciais não são um elemento determinante na disparidade social entre brancos e negros.

Palavras-chave: literatura afro-brasileira; pós-colonial; gênero e raça.

A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina: escritores, ilustradores e seus livros

Eliane Santana Dias Debus (UFSC)

A presente comunicação socializa a pesquisa “A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina: escritores, ilustradores e seus livros” tem como objetivo construir um panorama da produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina. Para isso, buscar-se-á realizar o levantamento de escritores, ilustradores e títulos; resenhar os títulos, apresentando um texto síntese do conteúdo e sobre seus respectivos autores; divulgar a produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina. A meta é chegar o mais próximo possível da realidade quanto ao número de títulos publicados em Santa Catarina e/ou por catarinenses. Até o presente momento construímos a biografia de 18 escritores e realizamos a resenha de 55 títulos. Ao mapear os escritores, ilustradores e seus títulos, buscamos fornecer aos mediadores de leitura (professores, bibliotecários, entre outros) um conhecimento ampliado sobre a produção literária do Estado,

para isso produziremos um dicionário eletrônico que permitirá o livre acesso sobre os dados levantados.

Palavras-chave: literatura infantil e juvenil; Santa Catarina; formação de leitores; formação de professores.

A tradução de quadrinhos infantojuvenis

Elisângela Liberatti (UFSC)
elisliberatti@hotmail.com

A literatura infantojuvenil (LIJ) abrange diversos gêneros textuais; dentre eles, estão os quadrinhos, área de estudo desta pesquisa. Mais especificamente, este trabalho discorre sobre algumas implicações e limitações referentes à tradução de quadrinhos voltados para o público infantojuvenil. Aspectos considerados de difícil tradução podem alcançar um nível mais complexo do problema quando se trata do gênero quadrinhos, devido a alguns fatores: a presença de textos verbal e não verbal nos quadrinhos, o conhecimento de mundo da criança e do jovem, o fato de quadrinhos serem fortemente governados por convenções, entre outros. A partir dos anos 80, quando os Estudos da Tradução se estabilizaram como uma disciplina, passou-se a reconhecer o diálogo existente entre os textos verbal e não verbal e, conseqüentemente, a necessidade de, por vezes, alterar as ilustrações para adequá-las à realidade cultural do público alvo. O problema é que, muitas vezes, editoras não estão dispostas a mudar algo além do texto verbal, pois mudanças editoriais exigem custos e tempo extras. Isso é um fator limitante, pois quadrinhos, quando traduzidos, podem – e devem – ser adaptados não só linguisticamente, mas também extralinguisticamente, para irem de encontro a hábitos de leitura e expectativas do público-alvo. Além disso, o fato de os quadrinhos serem destinados ao público infantojuvenil faz de sua tradução um desafio, devido ao fato de que a criança é um ser em formação que, normalmente, não tem conhecimento amplo de outras culturas, uma vez que seu conhecimento de mundo é menor do que o de um adulto. Assim sendo, o objetivo desta comunicação é discutir sobre a tradução de quadrinhos infantojuvenis, discorrendo sobre alguns aspectos que impõem limites na tradução desse gênero.

Palavras-chave: literatura infantojuvenil; tradução de quadrinhos; limitações.

A mala de hana: a literatura infantil e juvenil para (re)pensar a história

Eloisa da Rosa Oliveira (UFSC)
eloisa_oliveira88@hotmail.com

Como a leitura de obras de literatura infantil e juvenil, distribuídas pelo Ministério da Educação por meio do “Programa Nacional Biblioteca da Escola”, tem sido recebida e aproveitada nas escolas brasileiras? Este foi um dos questionamentos básicos para o presente trabalho. O livro *A mala de Hana*, além de trazer a história de uma garotinha morta no Holocausto, trouxe também reflexões sobre concepções de história e principalmente sobre como esta leitura pode ser direcionada de modo a contribuir em sala de aula para o conhecimento histórico e amadurecimento dos alunos, enquanto sujeitos autônomos. O objeto da pesquisa faz parte da coleção Biblioteca da Escola, que foi recebida em 2009 por todas as escolas públicas brasileiras,

juntamente com outras obras da literatura infantil e juvenil. A história, contada por Karen Levine, chamou atenção por desencadear dois temas: o primeiro, sobre a intervenção da literatura na construção do pensamento histórico. Pois a partir da leitura do livro, podemos repensar a história e a conhecermos, dessa vez, pela perspectiva dos vencidos e não dos vencedores, como estamos acostumados; o segundo, sobre a importância da orientação do professor/educador no processo de leitura crítica. Discutir esses dois assuntos tornou-se objetivo principal deste trabalho. Partindo de um estudo apoiado no pensamento histórico de Walter Benjamin, ficou evidente que não basta pensar em histórias trágicas e reais como a de Hana de maneira piedosa, como se fosse apenas um produto cultural a ser consumido/lido/devolvido à biblioteca escolar. É preciso tentar ir além, valorizar o trabalho de memorização, que inclui a memória unida a alguma ação situada no tempo presente. É preciso que o aluno aprenda a ler/refletir/agir. *A mala de Hanaé*, portanto, uma ótima sugestão enquanto instrumento de auxílio para a formação de leitores autônomos e também para (re) pensar a história.

Palavras-chave: leitura; literatura infantil e juvenil; conceito de história; Walter Benjamin.

Canto de cravo e rosa, de Viviane Juguero: apontamentos sobre dramaturgia e a criança leitora

Fabiano Tadeu Grazioli (FAE)
tadeugraz@yahoo.com.br

Escritores, pesquisadores e mediadores de leitura têm associado a (eficiente) formação do leitor literário à diversidade de gêneros com que ele se relaciona na sua história de leitura. O texto dramático, nesse contexto, tem sido indicado frequentemente, contudo a dramaturgia para a criança, por parte dos estudos sobre Leitura e Literatura Infanto-Juvenil, não foi pensada até o momento, o que é, de certa forma, compreensível, pois os estudos sobre a leitura do referido gênero são escassos, e têm se limitado a focalizar a relação da dramaturgia com o leitor em geral, sem fazer referência a categorias relacionadas à idade ou ao amadurecimento do leitor. As singularidades do gênero dramático, tendo em vista sua finalidade e estrutura, também podem desencorajar os estudos e as propostas metodológicas que visam a aproximar a dramaturgia e a criança, na justificativa de que se trata de um texto escrito para ser encenado (e, nessa perspectiva, considerado incompleto por muitos estudiosos) e com uma estrutura (formada de diálogos e rubricas) que pode dificultar a interação entre texto e leitor. Entretanto o que temos observado é que algumas editoras não se têm intimidado frente a essas questões, e têm viabilizado a publicação de textos teatrais destinados ao público infantil. Frente a essa situação, a questão que nos intriga é: que particularidades uma obra de dramaturgia deve possuir, quando se destina ao público infantil? Para responder à questão proposta e a seus desdobramentos (visto que a obra literária para criança há muito tempo é pensada enquanto conjunto - texto, ilustração, projeto gráfico) vamos analisar a obra *Canto de Cravo e Rosa*, de autoria de Viviane Juguero (Porto Alegre: Editora Libretos, 2009), para a qual lançaremos um olhar a partir dos estudos sobre Literatura Infanto-Juvenil de autoria de Nelly Novaes Coelho (2000), Marta Morais da Costa (2007), Ieda Oliveira (2005), Regina Zilberman (2005), entre outros.

Palavras-chave: dramaturgia; criança; leitura.

Literatura infantojuvenil e escola: espaços de (re)leitura

Fabrcia Vellasquez (UFRRJ)
fabriavellasquez@yahoo.com.br

O trabalho tem como objetivo contribuir para o debate sobre espaços de formação leitora através da literatura infantojuvenil, considerando, especialmente, os extramuros da escola. Pensar, portanto, a biblioteca e a livraria como esses novos territórios, igualmente legitimados, ainda requer uma ampliação do entendimento de que a leitura literária também  livre, e que cabe, a cada leitor, o uso do texto e do espaço de forma também autônoma. Entendemos, por fim, que a leitura da literatura infantojuvenil, que geralmente representa o primeiro contato literário da criança, pode ser igualmente incentivado pela escola em outros espaços, com a mesma importância. Nesse sentido, o referencial teórico contou a contribuição sobre o sentido ampliado de leitura segundo Paulo Freire (1983, 2006) e Graça Paulino (2001), bem como as formas de leitura, de acordo com Chartier (2002). Buscamos apoio, ainda, em autores como Snia Kramer (2000) e Magda Soares (2000), dentre outros, acerca dos letramentos, dentre os quais destacamos o da literatura infantojuvenil. E, por fim, quanto aos espaços, utilizamos referenciais sobre a legitimação e a ideologia, presentes em Gramsci (1991), por exemplo, bem como Bourdieu (1974) e Lajolo (2002) para a contribuição sociocultural da literatura infantojuvenil neste processo. A proposta procurou partir da aplicação de um questionário, constituído de seis perguntas abertas, e aplicado a professoras-alunas de um Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância. Os resultados foram bastante motivadores, mas também reveladores: de um lado, temos a consideração das professoras-alunas quanto o legitimidade de novos espaços de formação leitora, entendendo-os mesmo como um processo sempre em formação; de outro, encontramos também nos discursos certa resistência quanto o consideração desses territórios de leitura como algo o parte, apesar de ou mesmo o revelia da escola.

Palavras-chave: leitura literária; escola; espaços de leitura.

Clássicos em HQ: o caso Lima Barreto

Gabriela Hardtke Bhm (UFSC)
gabohm@uol.com.br

Partindo da análise de diferentes edições em quadrinhos da obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, do escritor carioca Afonso Henriques de Lima Barreto (1881 – 1922), o trabalho investiga as escolhas empreendidas pelos diferentes adaptadores da referida obra, o luz da teoria da narrativa de Gennete (1995) e da teoria da adaptação de Hutcheon (2011). O foco da análise, mais do que no aspecto visual, recai sobre a matéria narrada desse gênero literário que tem como característica o redirecionamento de público. Além disso, verifica-se também a linguagem, a estrutura narrativa e o narrador das diferentes versões em relação ao original, publicado em 1915. Em se tratando de um gênero que busca atrair um leitor iniciante, logo, em fase de letramento, são pertinentes também considerações sobre os desdobramentos que a escolha do original ou dos quadrinhos podero ter na sala de aula, embora essas obras não estejam catalogadas, necessariamente, como literatura juvenil, ou seja, o público-alvo das chamadas *graphic novels* não seria o mesmo do que os populares gibis de nossa infância. Apesar disso, certamente em razão da alta qualidade que o gênero vem alcançando, diversos títulos vem

sendo adquiridos pelos programas governamentais de aquisição de acervos (PNBE). As conclusões preliminares apontam para uma simplificação lingüística, estrutural e de matéria narrada, que busca compensação na ilustração de alto nível, em alguns casos. Além da já propalada função de porta de entrada para a leitura do original, a pesquisa pretende apontar diferenciais que agregam valor a esse tipo de adaptação.

Palavras-chave: literatura juvenil; adaptação; quadrinhos.

Livros distantes ou livros de estantes?

Gizelle Kaminski Corso (UFSC)
gikacorso@gmail.com

Este texto tem como objetivo apresentar uma reflexão concernente a duas “categorias” de livros, por mim instauradas: “livros distantes” e “livros de estantes”- expressões praticamente homófonas, cuja escolha não é meramente aleatória ou casuística. Cada uma dessas categorias, diferentes entre si, procura pautar o entendimento que pode ser dado aos clássicos infantojuvenis. Ou seja, em que medida esses livros são entendidos como “distantes” (possuem caráter de anonimato, de inexistência, de obscuridade) e, em que medida, ou em que situações, passam a ser “de estantes” (possuem caráter de existência pela leitura). Tendo em vista o entendimento de “clássico” apresentado por Italo Calvino (2001), que adverte que o uso do termo não faz distinção de antiguidade, autoridade e/ou estilo, mas se refere a obras, tanto modernas quanto antigas que possuem um lugar próprio culturalmente, o propósito deste texto reside em analisar a presença-ausência no que concerne à leitura de livros clássicos infantojuvenis que, embora reeditados constantemente (como é caso de *As aventuras de Pinóquio* e *Cuore*, pela Editora Cosac Naify, 2011), têm circulado pouco (ou não mais circulado) entre professores e, menos ainda, em efeito dominó, entre alunos no ambiente escolar. A proposta da reedição desses livros, que faz alguns deles ressurgirem das cinzas, aponta para uma tentativa da volta do texto integral como um desafio editorial na onda de livros grossos. Considerando essas questões, e tantas outras aqui não mencionadas, apresentarei minhas reflexões procurando dar significado e entendimento a cada uma das duas categorias propostas aos clássicos infantojuvenis: “livros de estantes” e “livros distantes”.

Palavras-chave: livros distantes; livros de estante; clássicos infantojuvenis; leitura e escola.

Texto, leitura e atuação - considerações sobre o lúdico como caminho do escrito ao dito no ensino do teatro na escola

Heloise Baurich Vidor (USP)
heloisevidor@uol.com.br

O texto desta comunicação propõe algumas considerações sobre o trabalho com o texto escrito nos processos de ensino do teatro, considerando a passagem do texto escrito pelo autor e sua materialização no corpo do aluno-ator, a partir da leitura e da apropriação. A reflexão aqui proposta tem em vista duas perspectivas complementares: o conceito de *indeterminação* e *lugar*

vazio do texto, ambos propostos por Wolfgang Iser, e o conceito de *visualidade da palavra*, provocação feita por Denis Guénoun. A revisão e a discussão destes conceitos pretendem abrir perspectivas de trabalho com o texto previamente escrito para o professor de teatro no processo criativo com seus alunos, complementando a possibilidade normalmente desenvolvida que é a da criação do texto pelo aluno através da improvisação das falas. O jogo é tomado como elemento articulador em ambas as abordagens - jogos com a leitura do texto, tendo em vista a sua condição de tecido, trama que comporta uma complementação por parte de cada um que o lê, de modo que um mesmo texto pode ser explorado através das diferentes interpretações que dele pode-se fazer - podendo ser o elemento chave para gerar o interesse do aluno com a atividade teatral e com a leitura em uma amplitude maior. A vocalização compartilhada com os colegas e com o professor pode ser o caminho para que a teatralidade surja no processo e que haja uma abertura para que o invisível das palavras se torne visível na imaginação do leitor e do espectador, ainda que seja um espectador próprio ao grupo, de modo que o caráter teatral possa estar presente e fortalecido no processo.

Palavras-chaves: pedagogia do teatro; leitura; texto; fala; escola.

Representações africana e afro-brasileiras na literatura infantil do projeto “A cor da cultura”

Isabel Silveira dos Santos (UFRGS)

pmo.isabel@yahoo.com.br

Marta Campos de Quadros (UFRGS)

radiocapelinha@terra.com.br

Em diferentes períodos da vida cultural brasileira, a literatura tem sido tomada como uma importante forma de pedagogia cultural, capaz de modificar os modos de ser e de viver. Nesse trabalho, inscrito no campo teórico metodológico dos Estudos Culturais em Educação, pretendemos apresentar, ainda que de forma breve, como o continente africano e a cultura dos afro-brasileiros é representada nos cadernos de literatura infantil do projeto “A cor da cultura”. Para tanto, pretendemos nos ancorar nos estudos teóricos sobre identidade na diáspora, especialmente Paul Gilroy e Stuart Hall. Os cadernos do projeto “A cor da cultura”, distribuídos em forma impressa para as escolas de ensino fundamental a partir de 2004, e também disponíveis na internet, se inscrevem num período da vida cultural brasileira em que aspectos da cultura africana e dos afro-brasileiros tem conseguido, paulatinamente, penetrar num projeto literário nacional que até o final da década de 1990 ainda parecia priorizar as representações inscritas em uma cultura marcadamente branca, de origem européia, masculina e católica como modelo a ser conhecido e seguido. Nesse trabalho analisamos ilustrações, texto e diagramação dos livros infantis animados que compõem o projeto “A cor da cultura” assim como dois desenhos animados. Destacamos que o projeto “A cor da cultura” ao colocar em circulação outras histórias sobre o continente africano e sobre a história dos negros (as) na diáspora, parece se constituir numa possibilidade de superar as dificuldades históricas de convívio com as questões raciais ao destacar outros aspectos da cultura africana diaspórica. Parecem também se constituir numa possibilidade de construção de uma prática pedagógica, por parte dos educadores, que destaque toda a diversidade cultural brasileira.

Palavras-chave: representação; identidade; literatura infantil; projeto “A cor da cultura”.

Design de livro interativo digital para literatura infantil: protótipo de uma ferramenta

Izaura Maria Carelli
(imcarelli@gmail.com)

Denise Lam
(nenecalam@hotmail.com)
(Unioeste–Foz do Iguaçu)

A tecnologia dos *tablets* possibilita que a literatura infantil ganhe uma nova versão com os recursos de multimídia. Os livros on-line contam histórias com diferentes níveis de interatividade, integrando áudio, animação e atividades que interagem com o leitor, tornando a leitura mais divertida. Assim com esse novo meio de leitura promove diferentes formatos de interação diferente dos livros tradicionais..O objetivo é desenvolver uma ferramenta para ajudar a aprendizagem de linguagem como a criação de *templates* que auxiliem professores a elaborar o design de livros interativos em co-autoria das crianças que estão aprendendo a ler e a escrever de um jeito divertido e interativo. Após levantamento bibliográfico de artigos sobre livros interativos e nos tradicionais websites educacionais: BBC, PBS e Scholastic, que disponibilizam livros infantis online destinados as crianças na fase de letramento, realizou-se um mapeamento para se identificar quais recursos interativos, utilizados nesta nova modalidades de livros. Observou-se que tipo de interatividade diferencia nos livros de um mesmo site. Norteados neste levantamento, iniciou-se o design para se criar templates que permitam a criação de livros interativos. A tecnologia adotada foi Adobe Flash Professional, software para criação de animação e produção de conteúdo interativo, a Actionscript que realiza os comandos lógicos, utilizado para desenvolver as funcionalidades para um *template*. Assim, foi realizado um protótipo de uma ferramenta que possibilita usuário inserir personagens, cenários e diálogos para a criação de um livro eletrônico. E espera-se realizar melhorias nesse protótipo com funcionalidades de criar livro digital e recursos com atividades que interagem com as crianças.

Palavras-chaves: literatura infantil digital; ferramentas educacionais interativas; design de livros interativos.

Arcadismo e Fernando Pessoa: a literatura como forma de expressão artística e suas influências

Júlia Telésforo Osório (UFSC)
Manuela Quadra de Medeiros (UFSC)

Como sensibilizar alunos do ensino médio à literatura? Essa é a interrogação que ainda temos em mente, passados dois anos de nossa experiência docente no estágio obrigatório do curso de licenciatura em Letras Português (UFSC). Uma de nossas tarefas como professoras de uma turma de primeiro ano foi abordar o Arcadismo nas aulas de Língua Portuguesa. Quando a recebemos, pensamos: “Como trabalhar com essa escola literária sem termos nossas práticas pedagógicas atreladas a uma postura tradicional de ensino?”. Sempre acreditamos que abrir o livro didático e segui-lo à risca não seria suficiente para nossos anseios, visto que a abordagem

desse tipo de livro se faz, frequentemente, de maneira superficial, priorizando características da escola e seus principais autores – informações que descontextualizadas são insuficientes para sensibilizar os alunos para as várias nuances oriundas da leitura de um texto literário. Por isso, optamos pelo poeta Fernando Pessoa. Toda a complexidade desse escritor português que, através da heteronímia, fez-se disperso, dividido e fragmentário – tendo, inclusive, um heterônimo com características arcades, o que, entre outros aspectos, o ligaria ao conteúdo que teríamos que abordar em nossa prática. Nosso objetivo com essa escolha literária foi possibilitar aos alunos a oportunidade de estudar uma escola literária partindo do texto, principalmente dos poemas de Ricardo Reis, para, então, relacioná-la a outros segmentos de arte e a escolas literárias posteriores, permitindo que os próprios educandos criassem *links* e percebessem os desdobramentos possíveis para escolas literárias aparentemente tão distantes, mas que ainda reverberam na contemporaneidade, no tempo em que vivemos. Nesta comunicação, pretendemos, assim, expor, através de um curto relato, nossa experiência didática para refletirmos: será que fomos capazes de conquistar leitores, de mostrar a literatura para além das características gerais de um período literário, de datas e nomes de autores e de obras?

Palavras-chave: ensino de literatura; arcadismo; Fernando Pessoa; heteronímia; literaturas portuguesa e brasileira.

O letramento midiático em cursos superiores de linguagens e comunicação a partir das textualidades contemporâneas do videoclipe

Laura Josani Andrade Correa
(UFMT-UFSC)

Este projeto busca nova abordagem metodológica para o ensino em cursos da área de linguagens e comunicação social. Da área de linguagens: letras e artes e da área comunicação social: rádio e televisão, audiovisual, cinema, publicidade e propaganda e produção cultural. O objeto de estudo específico será a utilização do videoclipe como ferramenta didática para cursos de linguagens e comunicação social. É uma proposta de letramento midiático e aprendizagem colaborativa entrelaçados nesse objeto, visando empreender estudos teóricos e técnicos do audiovisual. Pesquisar o videoclipe envolve as textualidades e intertextualidades da linguagem, da música, da comunicação, do marketing e da arte. A confecção deste trabalho está apoiada nos estudos literários e culturais sobre o audiovisual, em geral, e sobre o videoclipe, em particular. A fundamentação teórica está em conceitos de letramento midiático (MARTIN-BARBERO; CANCLINI; JENKINS); cultura das mídias (KELLNER e SANTAELLA), cibercultura (LÉVY) e cultura da convergência (JENKINS). Espero contribuir desenvolvendo uma metodologia de ensino calcada na colaboração com foco técnico e teórico que esteja atualizada com o cotidiano dos discentes permeado pelo audiovisual, pelas textualidades contemporâneas, pelas novas tecnologias e pelas refuncionalizações das eras culturais. Espero ainda, mapear as concepções gerais sobre videoclipe abordando marketing, comunicação e arte de maneira convergente. Evidenciar o videoclipe como objeto multidisciplinar mediador de linguagens por meio das interfaces entre outros gêneros audiovisuais. Por fim, demonstrar que aspectos técnicos e teóricos que envolvem os estudos do audiovisual podem ser estudados de maneira convergente e cooperativa. A proposta da tese será desenvolver uma pesquisa que seja atuante no cotidiano do discente. É uma busca pela relação horizontal entre docente e discente, proporcionando uma aula que desperte o interesse pela aprendizagem colaborativa.

Palavras-chave: audiovisual; videoclipe; ferramenta didática; aprendizagem colaborativa.

A trama dos contos na literatura dos Guajajára/Tenetehára: a estrutura de uma tradição

Lilian Castelo Branco de Lima (UFPI)
li_castelo@hotmail.com

O presente ensaio é resultado de uma pesquisa de mestrado e gravita em torno das Narrativas Indígenas Guajajára, buscando evidenciar suas características literárias e como se interrelacionam identidade-cultura-literatura, para isso seguimos o modelo dos estudos de Alan Dundes (1996) sobre a morfologia e estrutura dos contos indígenas norte-americanos. Delimitamos a investigação a uma amostra de narrativas, escolhida com base na preferência da comunidade, que apontou as histórias que mais gostavam de ouvir. Assim, como esta pesquisa determinou como sujeitos os indígenas Guajajára da aldeia Januária de Santa Inês/Ma, para atender ao critério da viabilidade. Nesse contexto, investigar a partir da amostra “como se estruturam as narrativas literárias dos Guajajára da aldeia Januária” é a questão central que nos movimenta na construção desta pesquisa, para tal organizamos este trabalho em torno das seguintes aspirações: Fazer uma abordagem histórico-antropológica dos Guajajára da aldeia Januária, para situarmos os sujeitos e o campo desta pesquisa e nos dar embasamento para refletir sobre como se interrelacionam identidade-cultura-literatura para então compreender a estruturação da literatura indígena e sua importância para o reavivamento cultural deste povo, no intuito de nos auxiliar a identificar como se estruturam as narrativas de conhecimentos tradicionais dos Guajajára e que elementos apresentam-se como variantes e invariantes. Para isso, delineamos uma pesquisa bibliográfica para dar suporte aos dados que foram apreendidos através da pesquisa de campo etnográfica, a qual constatou que essas narrativas seguem o modelo ocidental de estrutura do conto, como também apresentam as funções apontadas por Propp e Dundes, contudo com marcas da identidade étnica indígena.

Palavras-chave: literatura; oralidade; narrativas indígenas; cultura; identidade.

Gênero estória infantil: multiletramento multimodal

Luzinete Carpin Niedzieluk (FMP)
luz_carpin@yahoo.com.br

O presente trabalho concentra-se em apresentar algumas reflexões na construção do ensino-aprendizagem do gênero literário estória infantil, embasadas nos postulados bakhtinianos referentes à linguagem, considerando-a sócio-histórica e também na teoria semiótica social, nos estudos de multiletramento e multimodalidade propostos por Kress e van Leuween (1996). Para tal, levaram-se em conta as várias semioses que compõem o texto, ou seja, a junção do texto verbal com o texto visual (imagem), pois histórias infantis são construídas com estas formas de linguagem. O estudo foi feito com alunos formandos do curso de Pedagogia na unidade curricular Metodologia do Letramento em que o período é anual e não semestral. A metodologia da pesquisa é qualitativa e segue a proposta dialógica da língua em que devemos partir das

esferas sociais para a produção textual e visual. Usamos também autores como, Heberle e Meurer (2006), Dionísio (2005), Motta-Roth, (2007) e outros. Toda pesquisa foi desenvolvida com o propósito de levar os alunos a compreenderem a importância do trabalho com o gênero e com o recurso semiótico multimodal, proporcionando o desenvolvimento de letramentos visuais, ou de multiletramentos concomitantes, dando especial destaque às esferas sociais e verbais como também aos recursos visuais – cores, saturação, nitidez, aparência, movimento, linhas padrões, tamanhos, formas, objetos representados explicitamente, ou apenas sugeridos, inteligibilidade geral da imagem, utilidade, função e outros mais. Os resultados surpreenderam as expectativas iniciais, pois abarcam a compreensão e a transposição de duas teorias complexas para os alunos. Nosso *corpus* se compõe de alguns livros de histórias infantis confeccionados, artesanalmente, pelos alunos, empregando-se das teorias apreendidas.

Palavras-chave: gênero estória infantil; multiletramento; multimodalidade.

O uso do *blog* e do ciberespaço no ensino de literatura infantojuvenil

Marciano Lopes e Silva (UEM)
etlopes@hotmail.com

O artigo relata e discute a realização e os resultados de uma experiência com o uso de *blog* no ensino de literatura infantojuvenil em nível universitário realizada no ano de 2011 com uma turma da disciplina *Tópicos de Literatura Infantojuvenil Brasileira* do 4º ano do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo geral foi utilizar, conforme propõe Maria João Gomes, o *blog* como estratégia de ensino, ou seja, como um recurso que o aluno utilize ativamente, tornando-se um participante ativo na construção do conhecimento. Os objetivos específicos são vários e podem ser agrupados segundo três eixos: a) um primeiro que contempla a pesquisa de conteúdos pertinentes à disciplina, b) um segundo que contempla a prática de uma relação de ensino-aprendizagem em que o aluno deixa de ser passivo e se torna um (re)produtor crítico do conhecimento, c) um terceiro que contempla a capacitação de utilizar o ciberespaço como um campo de pesquisa e o *blog* como uma ferramenta de ensino, o que inevitavelmente exige de quem o faz a capacidade de ler e articular diversas linguagens e mídias de uma forma nova, visto que a escrita no ciberespaço proporciona a criação de hipertextos envolvendo linguagem verbal, sonora e visual articuladas de uma maneira que nem o texto impresso e nem a prática pedagógica da sala de aula possibilitam. No transcorrer do texto, são apresentados e discutidos os critérios de avaliação, as dificuldades e os aspectos positivos da estratégia utilizada, assim como os resultados alcançados. Entre eles, destacamos a necessidade de uma reflexão sobre o papel do professor como mediador e a necessidade de uma avaliação centrada no processo de ensino-aprendizagem ao invés da tradicional, centrada na reprodução de conhecimentos.

Palavras-chave: ensino de literatura; literatura infanto-juvenil; novas tecnologias na educação; *mlogs* na educação; mediação pedagógica.

Implicações culturais e identitárias da paternidade socioafetiva

Maiara Giorgi (FEEVALE)

maiaragiorgi@hotmail.com

Juracy Assmann Saraiva (Orientadora)

A presente comunicação analisa a paternidade sócio-afetiva, concentrando-se nos livros *O irmão que veio de longe*, de Moacyr Scliar e *Antes que o mundo acabe*, de Marcelo Carneiro da Cunha. Nela traça-se um paralelo entre a literatura e o direito, enfocando o tratamento que o tema vem recebendo no ordenamento jurídico brasileiro e como ele é representado em textos literários, para evidenciar questões culturais que emergem desses dois processos. A proposição do tema parte da compreensão de que a mobilidade dos processos culturais atua sobre o modo como a sociedade regula, administra e representa, em suas normas de comportamento social, questões vinculadas à identidade dos indivíduos e aos laços que os vinculam. Sob esse aspecto, a paternidade socioafetiva assume relevância tanto social e cultural quanto jurídica, tendo em vista que se constitui em uma prática que é assumida pela sociedade, embora ainda não esteja regulamentada explicitamente. Paralelamente, a partir do reconhecimento de que os textos literários mimetizam comportamentos sociais, explicitando temas frequentemente ainda não formalizados nas normas jurídicas, ressalta-se a importância de integrar ao estudo o modo como escritores tratam da paternidade socioafetiva, pois, no processo de representação ficcional, a realidade se desvela ao olhar do analista, permitindo-lhe melhor compreendê-la e avaliar a forma como ela expressa implicações culturais que atuam sobre a formação da identidade dos indivíduos. Portanto, tendo textos literários por base, pretende-se demonstrar que a paternidade não se efetiva apenas através de laços biológicos, mas que se concretiza, também, por meio dos laços de afeto, zelo, carinho e dedicação. O referencial teórico será constituído por autores como Maria Berenice Dias e Luiz Edson Fachin, Antônio Cândido, Paul Ricoeur, Alfredo Bosi, procedendo-se a uma análise crítico-interpretativa.

Palavras-chave: direito; literatura; paternidade sócio-afetiva; família.

A produção de contos com transformação de personagem secundário em personagem principal

Marliza Bodê de Moraes (UERJ)

marlizabode@gmail.com

A Escola, em sua função social, deve garantir a todos os que nela ingressam a possibilidade de interagir com os bens pertencentes ao mundo da cultura. Como afirma Nemirovsky, “trata-se de fazer da escola uma instituição que represente os níveis mais altos da cultura, da arte, da tecnologia, da ciência, dos valores humanos”. Em outras palavras, trata-se de transformá-la em um espaço de acesso aos saberes produzidos socialmente e de aprendizagem do uso eficaz da informação, condição fundamental para a plena inserção social. Nessa perspectiva, cabe a escola garantir um contexto de aprendizagem em que os conhecimentos não tenham um fim em si mesmo e sejam providos de função social. Todavia não podemos perder de vista a necessidade de ações específicas para que o conhecimento se converta em objeto de aprendizagem dos alunos, o que não significa, em nenhuma hipótese, artificializá-lo ou simplificá-lo, pelo

contrário, o que se deve buscar é a máxima aproximação entre a “*versão social*” e a “*versão escolar*” do conhecimento. É exatamente como diz Nemirovsky, não se trata de escrever, ler, jogar, buscar informações, fazendo de conta que se escreve, lê, joga, busca informação, mas trata-se de fazer de verdade, de forma que os objetos de uso social invadam a escola e sejam aproveitados didaticamente. Isso é necessário porque não é apenas o acesso aos conhecimentos em si que promove a aprendizagem, mas a ação e a reflexão que os sujeitos realizam sobre o que é objeto de seu conhecimento. Com base nesta reflexão, relataremos o trabalho de escrita de contos com mudança de foco narrativo desenvolvido em uma turma do 4º ano de escolaridade do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP-UERJ.

Palavras-chave: narrativa; crônica; estudos culturais.

A educação para as relações étnico-raciais e educação literária: uma proposta de trabalho com professores e professoras da rede pública estadual de Santa Catarina

Maria Aparecida Rita Moreira (UFSC)

A educação literária, nos documentos oficiais e em estudos desenvolvidos por pesquisadores e teóricos, tem decorrido sobre o ensino da literatura como uma das formas de aproximar o leitor do texto. Nessa perspectiva de interação social, é possível lembrar o triângulo interdisciplinar defendido por Cyana Leahy-Dios, “a arte, os estudos socioculturais e os estudos da língua”. Este triângulo sugere um novo olhar sobre os estudos literários, desvinculando-o dos modelos tradicionais presos a estética e a história. Na leitura dos documentos oficiais nacionais e estaduais (PCNs do ensino fundamental e médio; Proposta Curricular de SC), é possível perceber que os mesmos, não engessam o ensino da literatura nos diferentes níveis de ensino, ao contrário, aproximam-se do triângulo apresentado por Leahy-Dios. Portanto, esses documentos podem ser aproveitados para uma reflexão sobre a educação literária que se pretende praticar nas escolas brasileiras. O olhar sobre esses documentos e a alteração da LDB pela Lei nº 10.639 de janeiro de 2003 e suas Diretrizes (2004) abrem oficialmente a possibilidade de articular educação literária e educação para as relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, desenvolvi um curso de formação a distância para os professores e professoras da rede pública estadual de SC sobre literatura afro-brasileira e angolana com a proposição de uma educação literária, pelo viés da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), para que esses professores e professoras sejam multiplicadores de uma proposta pedagógica, estética e política comprometida com a luta anti-racista no Brasil. No recorte aqui apresentado, trarei um dos contos trabalhados no curso e mostrarei como o trabalho com contos aproximou os professores e professoras da rede supracitada das discussões da educação para as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Educação literária, étnico-racial, anti-racista.

Personagens femininas e personagens infantis no conto “O gamo encantado” dos irmãos Grimm

Maria Amélia de Castro Cotta

O presente artigo tem como propósito analisar as personagens femininas e as personagens infantis no conto Irmãozinho e Irmãzinha (O Gamo Encantado), dos irmãos Grimm, explorando as possíveis relações desse conto com as condições da infância órfã e abandonada. O conto permite que tomemos a palavra em seu processo dialógico e polifônico. Escrito pelos irmãos Grimm, dirige-se para alguém. “Toda palavra serve de expressão a *um* em relação *ao outro*. Através da palavra defino-me em relação *ao outro*, isto é, em relação a coletividade”. (BAKHTIN, 2006, p.115). Há uma alternância de vozes das personagens no conto, que se expressam mediante a relação com o outro, isso porque o enunciado é reflexo da interrelação social. Assim, ao tomar um conto de Grimm para ser analisado segundo o conceito de dialogismo e o conceito de drama, é possível admitir que ele suscite emoções de um modo geral, provoque sensações e mobilize imagens. Podemos nos perguntar então: o que reverbera nas imagens suscitadas pelos contos? A hipótese que sustenta o estudo encontra-se no pressuposto de que os contos, como obra literária, transcendem espaço e tempo de sua produção e, lidos ainda hoje, mobilizam imagens e suscitam debates sobre as possíveis interrelações e sobre as posições e lugares sociais ocupados pela criança e pela mulher na sociedade atual. Para proceder à análise do conto, realizamos leituras de diferentes tradutores, optando pela tradução de Ísido Bonini (1961). As ideias de Vigotski e Bakhtin, mais especificamente os conceitos de dialogia e drama, deram suporte teórico às análises realizadas. Os temas que constituem o conto apontam para questões contemporâneas da condição humana, mostram posições e papéis sociais, lugares de poder, relações familiares; deixam entrever concepções de maternidades, de infâncias; circunstâncias como a orfandade, o abandono, os maus tratos. Com base nas categorias levantadas, são analisadas as imagens de mulher, mãe, madrasta, maternidade; as condições das crianças: abandono e resistência e os sentidos de abandono e de ser órfão ontem e hoje.

Palavras-chave: personagens femininas; personagens infantis; infâncias; maternidades.

Escriturando se vai ao longe

Mariana de Bastiani Lange (UFSC)

mariana.lange@yahoo.com.br

Rosi Isabel Bergamaschi (UFSC)

rosibergamaschi@hotmail.com

No campo da literatura infantil e juvenil, muitos indagam sobre a formação de leitores, mas poucos se perguntam sobre a formação de escritores – não apenas no sentido literário, mas como Roland Barthes define o escritor-escrevente: alguém que vive o prazer das letras ao mesmo tempo em que assume uma função, estabelecendo, assim, um lugar social. A prática com Oficina de Escrita, desenvolvida desde 2006 por psicanalistas – oficinas-pesquisadoras da

Rede de Estudos e Pesquisas Psicanálise, Políticas e Cultura (CNPq) – visa estabelecer uma relação de intimidade com a escrita, trabalhando a circulação do escrito entre os participantes (crianças e jovens) e indagando sobre os efeitos do escriturar na coletividade. O Projeto Escriturando – projeto independente – foi criado em Florianópolis para formalizar esses saberes oriundos da experiência e fazer ponte com as pesquisas acadêmicas desenvolvidas em torno do tema, estabelecendo parcerias com profissionais da área da educação que queiram explorar o potencial do trabalho com a escrita junto com seus alunos e instigando a pensar sobre os efeitos do (bem) escrever na inclusão social. Deste modo, a escola, que ensina a escrever, ganha um aliado: o prazer da escrita – algo a ser construído nos sujeitos e que traz em seu bojo a discussão sobre o poder e o prazer da escrita em nossa sociedade, temas que permeiam desde a formação dos docentes até os efeitos sociais e culturais do convívio estreito com a literatura. Para pensar estes temas, nos amparamos em Roland Barthes, Jacques Derrida, Sigmund Freud e Jacques Lacan, fazendo do Projeto Escriturando referência nas áreas de psicopedagogia, psicologia, psicanálise e educação.

Palavras-chave: escrita; laço social; infância; psicanálise e literatura.

Leitura do livro de imagem: letramento literário e visual

Marília Forgearini Nunes
(UFRGS/PPGEDU/Bolsista CNPq)
mariliaforginunes@hotmail.com

O texto literário permite um prazeroso e adequado exercício da leitura ao leitores em formação na escola. Com base na produção editorial encontrada na atualidade, percebemos que essa prática pode ser exercida a partir do contato com dois modos de organização e expressão textuais: a verbal e a imagética, que na constituição discursiva se apresentam em conjunção ou isoladamente (livros de imagem). Na escola, normalmente, privilegia-se a leitura do verbal e o desenvolvimento dessa linguagem tanto escrita quanto oral. Mesmo diante de um texto imagético, a leitura da imagem fica relegada a uma prática que não possibilita um exercício sensível e estético. Segundo Dondis (2007), em geral, aceitamos a capacidade de ver como uma ação que não exige esforço, conseqüentemente a leitura da imagem é compreendida independentemente dos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, ler imagens não é uma capacidade inata para todo e qualquer ser dotado de visão. Os livros de imagem que apresentam narrativas visuais podem ser uma oportunidade de alcançar o aperfeiçoamento do olhar, propiciando, ao mesmo tempo, uma prática de letramento literário e visual. No presente trabalho, realizaremos a leitura de uma obra literária infantil constituída unicamente por imagens, demonstrando que essa leitura não deve ser reduzida somente à verbalização da narrativa apresentada. Para essa leitura, teremos por base geral a semiótica discursiva que permite “examinar os procedimentos de organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e recepção do texto” (BARROS, 2005, p. 12) e, sua subdivisão, a semiótica plástica que auxilia a compreender o arranjo “da expressão de todo e qualquer texto visual” (OLIVEIRA, 2004, p. 12). A compreensão do modo como o texto é organizado é o início de um caminho para a constituição de uma abordagem de letramento visual que pode ser utilizada na escola.

Palavras-chave: leitura; literatura infantil; livro de imagem; letramento visual.

Uma experiência de produção literária com alunos de áreas rurais em territórios da cidadania

Marília Crispi de Moraes (UNISUL)
jp_mariliamoraes@hotmail.com

Promover, por meio da produção textual escrita, o compartilhamento de experiências de adolescentes residentes em áreas rurais de Santa Catarina e São Paulo foi o objetivo principal do projeto “Semeando nossas histórias”, realizado em 2011, através da Bolsa Funarte de Circulação Literária. O trabalho resultou na publicação de um livro com 130 páginas, composto de textos escritos pelos estudantes. São alunos com idade entre 12 e 14 anos, apropriando-se da literatura como forma de abordar sua própria realidade, sonhos e inquietações. O artigo propõe-se a comentar os resultados dessa experiência desenvolvida em três escolas públicas de dois Territórios da Cidadania: do Planalto Norte de Santa Catarina e de Pontal do Paranapanema-SP, nas cidades de São Bento do Sul-SC, Campo Alegre-SC e Mirante do Paranapanema-SP, município conhecido pela concentração de assentamentos rurais – 32 estaduais e quatro federais. Sob a perspectiva de teóricos dos Estudos Culturais, como Hall, Santiago, Williams, entre outros, analiso a relação entre a produção textual dos adolescentes e sua apropriação da narrativa escrita, sobretudo da crônica, como forma de promoverem a inclusão social e cultural. Os textos trazem à tona um olhar que se contrapõe à homogeneização cultural globalizante e à visão estereotipada da mídia sobre o meio rural. Percebe-se uma valorização do local e da tradição, sem deixar de lado as questões da pós-modernidade, uma evidência prática do conceito de “tradução” de Hall. A experiência com os estudantes de escolas rurais também demonstrou o quanto a força do preconceito linguístico é opressora. A primeira reação dos alunos era de temor em relação aos desvios da norma padrão da língua, ou dos “erros de português”, como eles costumam denominar. Eles temiam, ainda, não ter nada interessante para contar. A narração oral de causos e a leitura de crônicas de autores consagrados foram estratégias adotadas para romper essa barreira.

Leitura de moças: formas, temas e representações sociais

Mirian Hisae Yaegashi Zappone (UEM)
Email: mirianzappone@gmail.com

O projeto de pesquisa intitulado *Leitura Leituras de moças nos decênio de 1940-50 no Brasil: formas, temas e representações*, desenvolvido no departamento de letras da UEM, tem como pressuposto uma perspectiva social, tal qual concebida por Escarpit (1969) na qual a literatura é compreendida como um fato social para o qual contribuem não apenas os conhecimentos sobre o texto literário e seu produtor - como trabalharam enfaticamente a crítica biográfica e também grande parte das abordagens de cunho mais estruturalistas – mas, sobretudo o leitor, enquanto importante agente na medida em que atua no sistema literário como espécie de vetor do mercado editorial. Partindo desta premissa, o projeto contempla como objeto de pesquisa um conjunto de romances estrangeiros escritos para moças no decênio de 1940-50 no Brasil e que configuraram grandes percentuais de vendas no mercado brasileiro, conforme assinala Miceli (2011). Tais romances fazem parte de quatro grandes coleções, a saber, *Biblioteca das Moças*, *Coleção Menina e Moça*, *Biblioteca das Senhorinhas* e *Romances para Moças*, que circularam no período referido e constituem o *corpus* da pesquisa. O objetivo do estudo é realizar um

levantamento das representações de gênero, dos temas, bem como das representações dos grupos sociais presentes no universo fabular de tais narrativas. A pesquisa tem um caráter quali-quantitativo, uma vez que abarca não apenas dados pontuais (estatísticos) sobre os textos como também deles fará uma abordagem qualitativa, como se mostrará por meio da análise de duas narrativas.

Palavras-chave: leituras femininas; representação; romance.

Literatura e escola: o PIBID Letras/UEM e a formação de leitores literários num contexto de avaliação institucional

Mirian Hisae Yaegashi Zappone (UEM)
mirianzappone@gmail.com

O Pibid-Letras, desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá desde março de 2010, teve como objetivo geral realizar a integração entre o ensino de licenciatura em Letras e o Ensino Médio, provendo a participação concreta de acadêmicos do Curso de Letras em situações de ensino, tal como pressupõem os editais dos programas PIBID em todo Brasil. O programa foi desenvolvido em duas escolas maringaenses, a saber, Colégio Estadual João XXIII e Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá. O projeto de ensino desenvolvido neste programa teve como objetivo geral a preparação dos alunos do Ensino Médio para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UEM. Inicialmente, o projeto previa ações relacionadas apenas ao ensino de literatura. No entanto, a atuação nas escolas evidenciou a necessidade – apresentada pelos próprios alunos das escolas – de também se trabalhar produção textual, já a prova de língua portuguesa do PAS/UEM, que compreende os conteúdos de literatura, produção textual e interpretação de textos, correspondem a 70% do total de pontos desta avaliação. Tendo em vista a realização de um relato de experiência, serão apresentados nesta comunicação os pressupostos teóricos do projeto de ensino – baseados nos estudos de letramento –, as etapas de trabalho, os materiais elaborados pelos bolsistas, as dificuldades encontradas na execução do projeto, bem como os principais resultados obtidos, levando em conta a meta de formação de leitores literários num contexto marcado pela avaliação institucional das provas do PAS/UEM.

Palavras-chave: escola; ensino de leitura; literatura e escrita.

Literatura em *movimento*

Marilda Aparecida de Oliveira Effting (UFSC)
marilda.effting@gmail.com

A Literatura Surda é entendida pela comunidade surda como um artefato cultural do povo surdo. Entretanto, para o processo de inclusão, de fato, dos surdos, é interessante que a produção literária específica para as pessoas surdas sejam utilizadas, principalmente, no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o objetivo do presente trabalho foi verificar o que há de Literatura Surda e as suas modalidades e como elas podem alavancar a educação formal do surdo e, com isso, incluí-lo em todos os contextos sociais. A base na fundamentação teórica foi em Quadros (1997, 2005, 2006), Karnopp (2003, 2005, 2006, 2008), Strobel (2008) e Skliar (2001, 2001).

Outros autores, pela transversalidade, possibilitaram as conexões necessárias para o entendimento do assunto e o fortalecimento das reflexões acerca de um tema que ainda carece de explorações no que tange a importância ao engajamento recursivo no plano da inclusão. Esta pesquisa considera relevante, no âmbito dos textos literários destinados às pessoas surdas, as adaptações de clássicos do universo infanto-juvenil, como exemplo: Rapunzel, As aventuras de Pinóquio, Alice no país das maravilhas e Patinho Surdo. Este último com roupagem e cor local/regional chama a atenção ao diferente e à constituição do discurso “visão-espacial” na cultura surda.

Palavras-chave: literatura; literatura surda; leitura; inclusão.

Contar histórias em língua de sinais: fatores do processo narrativo

Natália Schleder Rigo (UFSC)
nataliarigo@gmail.com

A arte de contar histórias alcança todos os níveis e domínios sociais, desde o ocidente e oriente até o norte e o sul de todas as regiões; das sociedades urbanas mais povoadas até os diferentes e excêntricos grupos étnicos espalhados pelo mundo. Trata-se de uma expressão literária que acompanha a humanidade desde sua existência e, assim como historicamente presente nas comunidades ouvintes de tradição oral, é também muito praticada em comunidades surdas. Comunidades essas, onde a narração das histórias, geralmente contadas, criadas, recriadas e adaptadas por pessoas surdas, é feita na língua de sinais. Busca-se, assim, nesse estudo refletir sobre essa prática tendo em vista as escritas de Betty Coelho, Cléo Busatto e Celso Sisto, autores que teorizam sobre a atividade de narração em línguas faladas, bem como com as escritas de Rachel Sutton-Spence – pesquisadora da língua de sinais britânica – que, através de suas pesquisas, embasa também esse estudo no que tange as reflexões sobre as narrativas sinalizadas. Os autores consideram em seus estudos fatores fundamentais para o processo de narração significativo. Esses fatores (tais como escolha da história, formas de narração, propósito e sujeitos envolvidos na atividade, por exemplo) são aspectos fundamentais na constituição da prática e podem ser agentes influentes no resultado da atividade literária. Nesse estudo, portanto, esses fatores são analisados a partir de um corpus constituído por três diferentes narrativas, onde surdos nativos usuários da língua de sinais brasileira (LSB) são os sujeitos envolvidos. Os dados foram coletados por meio de gravações e sua descrição se deu a partir de etapas metodológicas de elaboração organizada para esse estudo. Diante dos resultados, foi possível constatar que a prática de contar histórias em língua de sinais também compreende fatores influentes do processo da narrativa que devem, por sua vez, ser considerados.

Palavras-Chaves: contar histórias; língua de sinais; fatores do processo.

A formação do leitor e a leitura literária no contexto da creche

Nivia Barros Escouto (UFSC)
niviaescouto@bol.com.br
Nelita Bortolotto (UFSC)
nelbortolotto@gmail.com

Nesta comunicação pretendemos apresentar alguns resultados da pesquisa que vimos desenvolvendo com crianças de zero a três anos em instituições de ensino –creches –, pela qual investiga-se a leitura literária e a formação do leitor, nesse ambiente de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, as reflexões aqui apresentadas estão embasadas em dados decorrentes desta investigação. A base teórica e a metodologia utilizada na investigação sustentam-se em pressupostos da teoria do dialogismo de Mikhail M. Bakhtin e seu Círculo e na psicologia histórico-cultural, especialmente no pensamento de Lev Semenovitch Vigotski, no que diz respeito a conceitos como infância, aprendizagem, imaginação e criação. Com base na análise de dados da pesquisa de campo de caráter longitudinal, observou-se que a formação do leitor no espaço da creche passa pela relação entre as palavras das crianças e as dos outros que participam da construção da história de leitura da criança e possibilitam a assimilação, por parte dela, dos materiais disponíveis na cultura no que se refere à produção literária e a outros enunciados de colegas, professor e comunidade educativa da creche. A leitura ganha o estatuto de conhecimento a ser construído de modo sistemático. Essa construção se dará com base na interação da criança com o profissional que com ela convive e também pela interação da criança com as outras crianças que frequentam a instituição. Explicitar esse processo de relações que a criança estabelece com seus possíveis interlocutores no transcurso do ato pedagógico pode apontar caminhos aos direcionamentos teórico-metodológicos a serem efetuados quando se tem como objetivo o trabalho com a leitura literária no contexto de creches.

Palavras-chave: formação do leitor; bebês; creche; literatura.

Memórias de leituras: o lido e o vivido se encontram na escola

Nara Caetano Rodrigues (UFSC)
nacaetano@yahoo.com.br

A leitura de literatura faz parte do currículo na escola básica desde a constituição da disciplina de Língua Portuguesa como disciplina escolar, entretanto a finalidade desse trabalho com leitura pode se desenvolver a partir de diferentes perspectivas epistemológicas. Nosso propósito nesta comunicação é refletir sobre uma atividade envolvendo a leitura a partir de uma compreensão da linguagem como interação e da leitura como processo de construção de sentidos (Bakhtin), apresentação de contrapalavras (Geraldi), associada à constituição da biblioteca cultural de cada um (Goulemot). Para tanto, analisaremos *memórias de leitura* produzidas por alunos de 1ª Série do Ensino Médio em uma escola pública federal, nos anos de 2009 e 2012. As memórias foram produzidas pelos alunos a partir da orientação para rememorar sua trajetória como leitores, dividindo-a em capítulos e associando-a a diferentes momentos de sua vida: infância, pré-adolescência, adolescência/atualidade. O objetivo foi que os alunos percebessem a sua constituição como leitores, o papel da leitura em sua vida; a circulação das memórias restringiu-se à esfera escolar e o interlocutor imediato (exclusivo) foi o professor – uma vez que as memórias fazem parte dos gêneros do contar-se. Sendo assim, foram analisados apenas os textos de memórias autorizados pelos alunos-autores, sem que seus nomes fossem identificados. A escrita memorialista dos alunos evidenciou a) um movimento de construção de sentido para a leitura associado ao vivido, b) que a biblioteca cultural do aluno influencia na sua constituição como leitor, c) uma apropriação do gênero *memórias de leitura* por parte dos alunos ao longo do seu processo de escrita.

Palavras-chave: leitura de literatura; memórias de leitura; formação do leitor.

Histórias infantis em inglês na escola pública

Rachel Mattos Bevilacqua (UNISINOS)

rachel.343@hotmail.com

O presente trabalho visa a comentar dados obtidos a partir de um estudo em que procuramos qualificar a prática de ensino de inglês no Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual de Porto Alegre. O pouco interesse dos alunos de quinta e sexta séries pela disciplina motivou a busca de alternativas às práticas tradicionais de ensino. Introduzimos a narrativa oral de histórias infantis em inglês nessas aulas, conjugando uso e aprendizagem da língua. Assim, objetivamos investigar o papel das narrativas como instrumento de aprendizado e desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira, nas séries finais do Ensino Fundamental. Analisamos nossa própria prática a partir das anotações em diário de campo, feitas logo após tais eventos. Levamos em conta também as manifestações espontâneas dos alunos, tanto na sala de aula quanto fora dela, em ocasiões subseqüentes às narrativas. O material adotado para a narração das histórias é elaborado por nós, a partir da adaptação de histórias infantis em inglês, que transmitam valores e/ou conceitos universais canônicos ou não, como amor, amizade, astúcia, gentileza, orgulho, vaidade entre outros. Para tanto escolhemos sequências de figuras e expressões empregando uma linguagem mais básica. Os resultados são surpreendentes, pois os alunos demonstram compreender a narrativa conceitualmente, além de sentirem-se extremamente entusiasmados, mesmo nas aulas onde não há contação de histórias em Inglês. Ao optarmos pela prática da narrativa nas aulas de inglês, tomamos como base teórica os escritos de Bruner (2001), Bettelheim (1978), Vygotsky (1989), Zilles (2007), entre outros, que tratam basicamente sobre a relação língua – cultura e a função social da narrativa, a mente mediada, a formação de uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a verossimilhança entre ficção e realidade. Esse importante fator faz com que o interlocutor (aluno) encontre um lugar para si no contexto da narrativa, onde participa inicialmente na condição de interlocutor.

Palavras-chave: narrativa; inglês; interação; ZDP; escola pública.

Em busca da pergunta perfeita: a questão do ensino de literatura.

Rafaella Machado (UFSC)

letras.rafaella@gmail.com

“Será que a literatura pode ser para nós algo que não uma lembrança de infância?” (Barthes, 1988). Se se afirma que Literatura é uma lembrança de infância, toma-se como princípio que esse contato é feito inicialmente na infância, então, a discussão sobre o ensino de literatura converge para as questões: como os professores trabalham Literatura nos anos iniciais? Como incentivar a leitura de literatura a alunos que, possivelmente, ainda não leem? Motivada por discussões sobre o ensino de Literatura, vindas a partir da graduação de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, essa comunicação busca discutir questionamentos relacionados ao ensino de literatura para crianças, estabelecendo um diálogo entre o curso de Licenciatura em Letras e o

curso de Pedagogia, visando refletir acerca da utilização do texto literário em sala de aula. Para tanto, supõe-se que o esclarecimento de alguns conceitos como *Letramento literário* (Paulino; Cosson, 2009), *Escolarização da literatura* (Magda Soares, 1999), *Utilitarismo e Discurso estético* (Edmir Perrotti, 1986) sejam importantes para que o professor defina o que pode ser um trabalho efetivo com o texto literário. Por fim, pretende-se discutir a utilização, de maneira pejorativa, da expressão “Escolarização da literatura” (relacionando-a com os termos “Pedagogização” e “Didatização”) desconstruindo a ideia de que Literatura e Ensino não podem conviver juntos harmoniosamente.

Palavras-chave: ensino de literatura; literatura infantil; letramento literário; pedagogia; licenciatura - letras língua portuguesa e literaturas.

O visível e o invisível para os *pedrinhos*: as representações do negro brasileiro nas obras didáticas infantis de Monteiro Lobato e Lourenço Filho

Raquel de Abreu (UFSC)
raqueldeabreu@gmail.com

Em 1935 a Companhia Editora Nacional publicou *Geografia de Dona Benta*, de Monteiro Lobato. Livro com conteúdo pedagógico, onde os personagens Pedrinho e Narizinho, acompanhados por adultos e seres antropomórficos, viajam, em trinta capítulos, num navio faz-de-conta, pelos mares e continentes da Terra. Em seis capítulos, visitam o Brasil. A narrativa não está limitada à geografia física, pois apresenta e estimula o debate em torno de temáticas históricas, políticas e sociais contextualizadas, imprimindo sentidos amplos e particulares à sua geografia. O livro continua sendo editado até os dias atuais, como um clássico da literatura infantil brasileira. Vinte e cinco anos mais tarde, as Edições Melhoramentos iniciam a publicação de uma série de livros didáticos direcionados à escola primária brasileira, a *Série de leitura graduada Pedrinho* de Lourenço Filho. A coleção foi editada entre 1953 e 1970, reunindo quatro volumes para leitura graduada e uma cartilha, todos os volumes acompanhados pelos respectivos exemplares para orientação dos professores, os *Guias do Mestre*. A série representou uma inovação no mercado brasileiro de livros didáticos na época, não só pelos conteúdos escritos, que narram o desenvolvimento escolar do personagem Pedrinho, seus irmãos e amigos inseridos num mundo social específico - um Brasil moderno que se urbanizava - mas também pelo investimento artístico apresentado nas capas e interior dos exemplares. Levando em consideração que os livros escolares são bens materiais portadores de sistemas de valores culturais, esta comunicação busca apontar e discutir as representações do negro como constituinte do universo das relações humanas na sociedade brasileira representada nos textos escritos e nas imagens inseridas no livro de Lobato e na série de livros de Lourenço Filho. No livro do primeiro identifica-se o negro brasileiro representado de forma caricata e na série de livros do segundo, um negro brasileiro apagado, não contemporâneo e distante dos personagens socializados.

Palavras-chave: Lourenço Filho; livros didáticos; Monteiro Lobato; negro brasileiro.

El indigenismo como regionalismo. la novela *altiplano versus* diversidad lingüística

Reny Gomes Maldonado (UFRN)
renymaldonado@hotmail.com

Se intenta demostrar la diversidad lingüística en la novela indigenista “*Altiplano*” de Botelho Gosálvez, a través de un glosario de términos aymaras y quechuas como también presentar una narrativa con temática indigenista frente a la literatura hispánica. A partir del siglo XX comienza la modernidad en América Latina. En la literatura esto es evidente con las vanguardias; debido a su contexto histórico éstas aparecen modeladas de intensos movimientos regionalistas. Hay un interés por lo nacional, hay un movimiento antioligárquico. Con el indigenismo andino abundan las relaciones culturales de la región en el período, donde el regionalismo y nacionalismo se asocian a una búsqueda de los orígenes y de una identidad de la nación de Latinoamérica. Esta investigación se basa en los estudios teóricos de Ángel Rama que propone la idea de transculturación literaria (narrativa), que tiene su formulación inicial por el cubano Fernando Ortiz en su obra “*Transculturación narrativa en América Latina*” (1982). Rama afirmará que “a contribuição original dos transculturadores consiste na unificação do texto literário, que a transculturação restaura a visão regional”. Hay un rescate a las culturas regionales. Esto se ratifica en Antonio Cornejo Polar en su obra “*Sobre literatura y crítica literaria latinoamericanas*” (1982); *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. (1994); *O condor voa: literatura e cultura latino-americanas* (2000).

Palavras-chave: indigenismo; diversidade; cultura andina; transculturação.

As noções de trabalho e nacionalismo dentro da literatura infantil da era vargas: um estudo de caso de os grandes benfeitores da humanidade

Ricardo Cidade Sombrio (UNESC)
kado_225@hotmail.com

O presente trabalho tem como objetivo analisar a ideologia nacionalista e trabalhista contida na Literatura Infantil produzida durante o Estado Novo (1937-1945), período ditatorial governado por Getúlio Vargas. A era Vargas ainda é um período da história do Brasil um tanto contraditório; pois apesar da repressão à liberdade de expressão contida em toda e qualquer ditadura, o governo de Getúlio Vargas teve muitos simpatizantes entre os grandes pensadores do período. Muito disso em decorrência das medidas trabalhistas aprovadas durante seu governo, o que lhe rendeu a alcunha de pai dos pobres. O livro a ser analisado será *Os Grandes Benfeitores da Humanidade*, do escritor Francisco Acquarone, livro que circulou durante o Estado Novo e que frequentou os bancos escolares nesse período. Para isto houve a necessidade de problematizar o contexto sócio-político-econômico para que se compreendesse o caráter do período. Abordou-se também a política educacional estadonovista, relacionando-a às medidas adotadas em relação à literatura, havendo a necessidade, desta forma, de historicizar o conceito de Literatura Infantil, suas origens e as instâncias que contribuíram para seu surgimento. As categorias de trabalho e nacionalismo foram muito importantes na disseminação dos ideais

estadonovistas sendo analisadas neste trabalho com o intuito de compreender de que forma o conteúdo dos discursos dos intelectuais do regime era representado em um livro infantil e de que forma servia como propaganda varguista, esta amplamente utilizada durante a era Vargas. Com este estudo pode-se, principalmente, perceber que o principal objetivo da obra era perpetuar os valores da ideologia estadonovista, servindo mais como ferramenta pedagógica que como literatura de fruição.

Palavras-chave: literatura; nacionalismo; trabalho; Estado Novo.

Ritmos literários na escola desritmada: a música no silêncio do poema

Robson Coelho Tinoco (UFBA)

robson@unb.br

Marília de Alexandria (Escola de Música de Brasília)

mariliadealexandria@hotmail.com

Ministraram-se cursos, a 40 professores do ensino fundamental e médio da rede pública do DF, considerando-se que nas escolas, em geral, trabalham-se poemas e músicas sob práticas obsoletas (análise gramatical de versos, rimas nas canções etc.) sem avaliar questões diacrônicas relacionadas ao ritmo, sonoridade, gêneros. Avaliou-se, ainda, que nesse atual ambiente escolar desritmado, poemas e músicas se tornam expressões interdesconectadas e separadas de manifestações como cinema, pintura, dança em suas representações socioculturais. Também que, sob tal separação e com difusa percepção poético-musical, alunos apreendem superficialmente a consciência ético-estética de si e do outro – poeta, letrista, instrumentista –, sem perceberem que a análise estrutural da obra musical, em seu componente melopoético, assemelha-se à literária no que esta possui de ritmo implícito e mensagem subjetiva. Assim, não estabelecem apreciação da letra na canção como tipo de narrativa poética, sob aspectos ampliados de conhecimento educacional, linguagem ficcional e relação dialógica entre produtor e receptor da expressão literária e/ou musical. A base metodológica dos cursos, referenciada no dialogismo de Mikhail Bakhtin, integrou análises técnicas formais e de conteúdos metafóricos das obras artísticas apresentadas nas aulas. Como objetivo, essa proposta dialógica de integração poético-musicalizada considerou como elementos estruturais: avaliação das interfaces de poemas e músicas/canções brasileiras – do século XX até a atualidade – sob conceitos de leitura e recepção (OLIVEIRA, ZILBERMAN, JAUSS); audição de peças musicais populares, com orientações técnicas sobre questões melódicas e harmônicas (WISNIK, TINHORÃO), feita pela apresentação comentada dessas peças – com músicas ao vivo e gravadas – e declamação/análise de poemas e músicas – com técnicas de respiração/entonação; avaliação da dimensão semiótico-musical, enquanto estrato de literariedade poética, além da análise dialógica de elementos como ritmo e prosódia (SANTAELLA, TATIT); enfim, apresentação de seminários dos professores participantes em que se propuseram trabalhos inovadores em suas escolas considerando tais elementos estruturais.

Palavras-chave: sociedade; escola; dialogia; literatura; música.

Leitura fílmica: uma análise discursiva dos efeitos de sentido de temas abordados em filmes da *Turma da Mônica*

Sandro Braga (UNISUL)
san15@ig.com.br

Apresentamos uma pesquisa em andamento sobre leitura em sala de aula. Entendemos a leitura, de forma ampla, como uma prática para além da materialidade da escrita. Para isso, propomos pensarmos nos processos de leitura de imagens em movimento. Investimos na perspectiva de que ler não é apenas decodificar palavras. Assim, ler é interagir. Para isso, é necessário saber ler o mundo, interpretá-lo e por fim reescrevê-lo. A partir do exposto, justificamos esta pesquisa tendo em vista a necessidade da formação de leitores críticos, capazes de percorrer as tramas discursivas que levam um texto a produzir sentido. E mais, leitores que compreendam os caminhos que levam a um sentido dentro das possibilidades semânticas que um texto pode abarcar. Nossa compreensão de texto também é açambarcada em sua amplitude, assim o compreendemos não apenas no registro da linguagem verbal, mas como produto de registros múltiplos. Levando em consideração a ampliação da concepção de texto e de leitura, propomos a leitura de filmes da *Turma da Mônica* como instrumentalização para outros processos de leitura do mundo atual que é permeado de imagem e som. Compreendemos que as mensagens audiovisuais mostram, dizem e informam a respeito do mundo em que vivemos, além é claro, de construírem uma determinada visão de mundo. Para alcançar nosso propósito, filiamos nossa pesquisa dentro do quadro teórico da Análise de Discurso (AD) de vertente *francesa*. O objetivo é analisar a partir de narrativas fílmicas da *Turma da Mônica* os discursos e os efeitos de sentido acerca dos temas abordados no texto cinético. Metodologicamente a pesquisa delinea-se como uma pesquisa-ação e etnográfica, sendo o *corpus* constituído por gravações de entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos (professores e alunos do ensino fundamental) em uma turma de 4º ano de uma escola pertencente à rede pública antes e após a assistência fílmica.

Palavras-chave: leitura audiovisual; interpretação; sentido; turma da Mônica.

Narrativa literária para a infância, brincadeiras e criação teatral: experiências com a arte em contextos educativos

Simone Cintra (UFSC)
simonescintra@gmail.com
Eliane Debus (UFSC)
elianedebus@hotmail.com

Este trabalho consiste em um recorte das reflexões construídas por meio da pesquisa de pós-doutorado, em andamento, “Teatro, Literatura para a Infância e Prática Educativa: diálogo entre fazeres”. Essa pesquisa contempla duas ações complementares, configurando-se como uma proposta de formação e de investigação ao prever a realização de práticas de formação inicial de educadores e a investigação do processo formativo desenvolvido. Suas práticas de formação foram desenvolvidas com estudantes do curso Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), durante o segundo semestre letivo de 2011. Nesta comunicação refletimos sobre aspectos da ação formativa desenvolvida com o Grupo de Estudos do Programa de

Educação Tutorial do Curso de Pedagogia da UFSC (GEPET). Nossa reflexão se dá a partir de atividades corporais; lúdicas; teatrais; de fruição e criação poética vivenciadas pelas estudantes junto à narrativa “Plic, Plic: um barulho da chuva”, de Liliana Iacocca e está fundamentada por estudos sobre linguagem teatral; literatura para a infância e interfases entre a arte e a formação de professores. Como resultados parciais desse processo investigativo, procuramos indicar e discutir as implicações que o brincar e o

encenar – junto a narrativas literárias produzidas para a infância – podem trazer ao processo de formação de educadores da infância, em especial, às formas como esses podem vir a conceber e a construir suas ações educativas nos espaços escolares.

Palavras-chave: literatura para a infância; teatro; formação de educadores; práticas educativas.

Literatura, histórias e memórias: os sujeitos da contação de histórias

Simone R. B. André (UERJ-FFP)
simone.andre@gmail.com

O presente estudo apresenta considerações da pesquisa realizada com contadores de histórias. As narrativas de experiências formam o material com o qual buscamos por em diálogo os diversos saberes que atravessam a prática dos contadores de histórias no Rio de Janeiro. O que se pretende, portanto, é analisar a complexidade da contação de histórias a partir do relato dos próprios narradores, considerando a contação de histórias como prática social, cultural e educativa centrando a atenção nos saberes, ações e processos de reflexão dos sujeitos envolvidos. Os sujeitos da pesquisa são três narradores de histórias literárias em evidência no Rio de Janeiro sendo eles: Daniele Ramalho, Benita Prieto e Francisco Gregório Filho. A prática da pesquisadora como contadora de histórias e professora trouxe para o presente estudo a possibilidade de entrelaçar as experiências com as narrações de histórias literárias aos aspectos ligados à formação do leitor/as. O ato de compartilhar leituras, propiciados pela narração oral dos textos, originou, dentre outras, a pergunta: que relações estão presentes na prática de contação de histórias ligadas à recepção e fruição da literatura para/com crianças? O estudo pretende articular, dentre tantos aspectos envolvidos nessa atividade, as questões ligadas ao estético e à recepção: o prazer do texto, o espaço para o mágico, para a imaginação criadora, para o exercício do olhar e para a escuta sensível. Neste sentido cabe às análises compor aspectos ligados à experiência dos narradores que corroborem para uma visão menos “pedagogisantes” da experiência com a leitura. Tal investigação possibilita, através do diálogo com outros narradores e seus processos formativos, tecer considerações entre os conhecimentos dos narradores/as e os aportes teóricos como Boaventura (2002), Benjamin (1994) Larrosa, (2002), Bakhtin (1994), Certeau (1994) e Barbier (2002).

Palavras-chave: narrativa, contação de histórias, literatura infantil, educação, leitura.

Novas leituras – o livro ilustrado pós-moderno e os jovens leitores

Silvana Gili (UFSC)
gili.silvana@gmail.com

O objetivo deste trabalho é fazer uma breve exposição dos traços pós-modernos na produção contemporânea de livros ilustrados e propor a ideia de que esta produção, com seus rasgos peculiares, oferece aos leitores novas oportunidades de interação e leitura. Partimos do pressuposto de que a ruptura ocorrida nas últimas décadas em relação às formas narrativas tradicionais, e mais especificamente nas formas narrativas presentes nos livros ilustrados, pode ser entendida como reflexo da transformação mais geral da sociedade pós-industrial e da pós-modernidade. Assim, com o objetivo de aprofundarmos essas questões e delinear as tendências específicas da literatura atual, neste trabalho buscaremos explorar dois traços associados às características do pós-modernismo presentes em livros ilustrados, quais sejam, a metaficção e a intertextualidade. Livros ilustrados que apresentam estas características oferecem ao leitor múltiplas oportunidades de interpretação e exigem dele um posicionamento ativo perante o texto para construir o sentido do mesmo. Para efeito desta análise, partiremos do estudo de Linda Hutcheon sobre uma poética do pós-modernismo, assim como dos ensaios de Leila Perrone Moysés sobre a intertextualidade no livro *Flores da Escrivainha* e dos ensaios de Gustavo Bernardo sobre a metaficção em *O Livro da Metaficção*. A título de ilustração, usaremos o livro *Quem quer brincar comigo?*, de Tino Freitas com ilustrações de Ivan Zigg, para exemplificar os elementos descritos. A partir desta análise, teceremos considerações a respeito da relação que os jovens leitores estabelecem com livros ilustrados pós-modernos e das novas abordagens de leitura que estes oferecem.

Palavras-chave: livro ilustrado; pós-modernidade; metaficção; intertextualidade; formação de leitores.

A leitura de crônicas antologizadas e adaptadas para o audiovisual

Silvânia Siebert (Unicamp/Unisul)
silvania@cinemaistv.com.br

Sendo a escola um espaço de valorização de certos livros, conforme assevera Lajolo (2003), de formação de leitores, bem como do gosto pelos gêneros, a organização desse repertório textual é também de grande importância histórica, cultural e política. E, parte desse repertório textual, que é usado nas aulas de Língua Portuguesa, estão reunidos em antologias, como atesta Razzini (2000), que investigou o uso de antologias no ensino de português e literatura. Para a autora, a antologia, por ser um gênero do tipo coletânea, serve de base para constituir o gênero didático por excelência e para determinar a circulação de determinadas produções em detrimento de outras. Mas, mesmo sendo um artefato cultural com tal importância, ainda não recebeu suficiente atenção analítica. Serranisugere a integração de legados literário-culturais em currículos multidimensionais (STERN 1993; COSTE 1996; SERRANI 2005b), onde o foco estaria na consideração do discurso antológico, enquanto lugar de memória (NORA 1997; COURTINE, 1994). A reflexão da autora, nos motivou a pensar sobre a tomada de posição em relação à antologia de crônicas, que reúne um gênero de discurso específico, e é amplamente utilizado em aulas de Língua Portuguesa. Serrani (2005) em seus estudos, norteia o trabalho de pesquisa aplicada, articulando os princípios teóricos-metodológicos da AD ao preparo de aulas

de língua materna e estrangeira. Esses mesmos princípios norteiam a pesquisa sobre leitura por nós desenvolvida, a partir da análise de crônicas antologizadas adaptadas para o audiovisual. Dando destaque à leitura do texto de imagem.

Palavras-chave: crônica; leitura; texto de imagem.

Estudo de livros de literatura infantil de educação sexual intencional: uma busca pela categoria emancipatória.

Sonia Maria Martins de Melo (UDESC)

soniademelo@gmail.com

Luciana Kornatzki (UDESC)

lukornatzki@gmail.com

Na contemporaneidade é possível encontrar no campo da literatura infantil livros específicos sobre a sexualidade. Exemplares desses livros de educação sexual intencional são tema de pesquisa de mestrado em andamento, pois podem constituir um dispositivo pedagógico de apoio aos educadores no trabalho educativo sobre a sexualidade humana, considerando a possível dificuldade no diálogo a respeito da temática junto às crianças. Este estudo se faz necessário pelo risco desses livros serem entendidos apenas como simples recursos de ensino, sem que seja desvelado que seus textos e ilustrações podem contribuir na reprodução de preconceitos, estereótipos e padronizações, impedindo o ser humano de viver plenamente sua sexualidade, entendida como dimensão ontológica humana, biológica e social. Desse modo, o objetivo maior da pesquisa é desvelar as vertentes de educação sexual subjacentes em livros de literatura infantil voltados à temática, visando auxiliar processos intencionais de educação sexual na perspectiva emancipatória. A amostra qualificada conta com livros oriundos do Brasil, Colômbia, Espanha, Equador e Portugal. Subsidiaram o estudo autores como Zilberman, Lajolo, Colomer, Amarilha e Oliveira na categoria literatura infantil, Paulo Freire e Marx na categoria emancipação, Nunes, Silva, Melo e Pocovi, na categoria educação sexual, Triviños, Santos, Bardin, Lima e Mioto na categoria produção científica. A pesquisa tem demonstrado até agora a existência, na maioria dos livros, de indicadores de diferentes vertentes pedagógicas reguladoras de educação sexual, porém algumas obras já evidenciam indícios da abordagem emancipatória. A pesquisa visa, com seus resultados finais, subsidiar estudos na perspectiva da categoria educação sexual emancipatória e apoiar projetos intencionais de formação de educadores em organizações educativas formais e não formais. Entende-se nessa caminhada investigativa os livros de literatura infantil não apenas como recursos didáticos, mas como importantes dispositivos pedagógicos, pelas suas características sócio-históricas e culturais, determinantes e determinadas pelas diferentes maneiras como as crianças se relacionam com eles.

Palavras-chave: literatura infantil; educação sexual; emancipação.

Lobato – um clássico para ler na escola

Sônia Travassos (UFRJ)
soniatravassos@terra.com.br

Este trabalho faz parte de minha dissertação de mestrado (não concluída), e discute a obra de Monteiro Lobato como um clássico da literatura infantil. Problematiza questões sobre qualidade literária e sobre a leitura da literatura no contexto escolar e tem como referencial teórico autores do campo da literatura infantil e da filosofia da linguagem. A pesquisa prevê a análise da recepção de crianças de duas escolas cariocas a obras de Lobato.

Palavras-chave: Monteiro Lobato; leitura; literatura; escola.

A representação social da criança negra na poética de lobivar matos

Susylene Dias de Araujo (PIBID/UEMS/UUJardim-)
susylene@uems.br

Nos últimos dez anos, a redescoberta do modernista Lobivar Matos (1915), importante escritor do centro-oeste brasileiro, contemporâneo aos anos de 1930, vem proporcionando diversas e interessantes interpretações de sua obra. Uma dessas possibilidades, proposta de nossa comunicação, alinhada à perspectiva da poética de cunho social, proporciona a leitura dos poemas “Chevalier de Azeviche” (1935) e “Negrinho Lambido” (1936) como representações da criança negra vivendo a infância pobre no Brasil dos anos de 1930. Esses poemas destacam-se por serem protagonizados por crianças expostas ao trabalho como condição de servidão, condição que os leva ao papel de sujeitos da resignação e da opressão vivenciada no cenário das ruas, pagando o alto preço cobrado pela modernidade. No primeiro, o menino que canta e dança metaforizando o próprio país, em seu afã nacionalista da época, faz “doer” a sensibilidade do poeta que o observa atentamente. No segundo, a criança que herda a escravidão como condição de sobrevivência, lança olhares de cobiça para a infância dos meninos livres, dividindo a imagem poética em dois planos distintos, apresentados pelo percurso narrativo do poema. Os conflitos que resultam na marginalidade dessa infância, e a busca por um lugar socialmente aceito, relacionados como opções temáticas, se levarmos os poemas ao programa de leitura escolar dos dias atuais, estratégia almejada pelo Subprojeto Letras/Jardim do Programa de Iniciação à Docência, sob nossa responsabilidade, podem render ótimas oportunidades para o tratamento da questão, uma vez que, em pleno século XXI, o projeto ideológico da literatura ainda deve ser visto como oportunidade de revisão de temas sociais que passam a ser expostos por diferentes códigos e vozes, no caso de nossa explanação nesse trabalho, objetos de poesia.

Palavras-chave: Lobivar Matos; poesia afro-brasileira; PIBID UEMS/letras/jardim.

***Estrada 43*, de José Cardoso Pires, e *Agora o canivete é branco*, de João Melo: identidades mutiladas**

Suzana Raquel Bisognin Zanon (URI (FW))
su09zannon@yahoo.com.br

Novos olhares acerca de textos literários oriundos de terras portuguesas são uma constante no âmbito da pesquisa acadêmica. Para tanto, estes são capazes de problematizar os fatores que estigmatizaram as raízes do povo negro africano. Para tanto, o viés deste tipo de literatura postula o trânsito destas leituras não somente ao público acadêmico, como também ao juvenil. Sob este ponto de vista, o presente artigo tem como principal objetivo pôr em diálogo o conto do escritor português, José Cardoso Pires, *Estrada 43* (1949) e *Agora o Canivete é branco*, da coletânea *O dia em que o Pato Donald comeu pela primeira vez a Margarida* (2007), escrita pelo escritor angolano João Melo. Estes textos evidenciam a temática colonial e pós-colonial de países africanos, como Angola, bem como, através da ficção, nos traduzem a existência de homens imersos na desgraça da condição, fruto da tomada das terras do continente africano, da exploração, humilhação e deterioração de toda uma herança fundada no amor à sua terra-mãe. Estereótipos raciais são projetados, neste ambiente, de modo a influir na autorepresentação do africano, enquanto negro. Portanto, identidades confusas, silenciadas e “arrombadas” são (re)construídas através da literatura lusófona, que canta as tristezas destes povos antes e depois da guerra, traduzindo o ranço contemporâneo do mundo globalizado. Assim, novas visões podem ser lançadas a este tipo de produção artística, pois seu cenário mostra não apenas um universo ficcional, ao contrário; traz-nos vidas que desvendam tantas outras, mergulhadas em ambientes hostis, como cristalizadas nos contos em análise.

Palavras-chave: África; identidade; silêncio.

A desvalorização da experiência e da memória do passado no conto *O boi velho*, de Simões Lopes Neto: uma abordagem de leitura com estudantes de Ensino Médio

Tiane Reusch de Quadros (UFRGS)
tianequadros@yahoo.com.br

Através do conto *O boi velho*, que integra a obra *Contos Gauchescos*, de Simões Lopes Neto, é possível realizar um trabalho interpretativo com estudantes de Ensino Médio centrado em valores como experiência e memória. A obra *Contos Gauchescos* é uma reunião de vários contos que retratam aspectos da vida no Rio Grande do Sul, entre esses a linguagem típica e o folclore do estado. As histórias são contadas por Blau Nunes, nativo da região. O narrador - personagem relata alguns fatos que presenciou ao longo de sua vida, entre esses a morte de um boi velho que não era mais apto para o trabalho no campo, mas que acompanhou a rotina de uma família durante muito tempo. Alguns valores humanos são questionados através da narrativa, tais como a desvalorização da experiência e a memória do passado. Esse trabalho visa relacionar os fatos narrados no conto com a sociedade moderna que, muitas vezes, reflete o descaso com o passado em função do imediatismo e praticidade exigidos pelo mundo capitalista. A partir da análise do conto em sala de aula, é possível despertar não só a consciência dos estudantes para os valores

culturais em questão, mas também contribuir para a formação do leitor adolescente que poderá expressar seus pontos de vista através da discussão em sala de aula.

Palavras-chave: contos gauchescos; experiência; memória; ensino médio.

Hora do conto: prática docente que forma leitores?

Valéria Santos da Silva

(FCT/Unesp – Campus de Presidente Prudente)

val_angel2005@yahoo.com.br

O presente resumo trata-se de uma pesquisa em andamento que tem como enfoque, os questionamentos que abrangem a oralidade, em especial a forma como o professor desenvolve e conduz a “Hora do Conto” em sala de aula e como esta contribui para a formação do leitor. No Brasil, nos últimos anos, alguns estudiosos como Alves, Espíndola e Massuia (2011) evidenciaram um acréscimo de atividades escolares que envolvam oralidade, como a “Hora do Conto”, pois se acredita que ela seja um valioso instrumento na formação de leitores. O ato de contar histórias para os pequenos possibilita o despertar da imaginação e criatividade, além disso, as narrativas trabalham com aspectos globais dos sujeitos, informam, acalmam, promovem respostas pessoais, auxiliam na formação da linguagem culta, tanto oral como escrita, ampliam o vocabulário, tornam possível a elaboração de conflitos internos e permitem ao leitor se situar no mundo e sentir-se parte integrante dele. Mas será que o professor se prepara para a “Hora do Conto” e é conhecedor das técnicas de contação de histórias, para uma melhor recepção e assimilação por parte dos ouvintes? É comum em sala de aula, o professor apenas oralizar as histórias com o auxílio do livro, sem um preparo anterior, o que se torna um simples repasse de informação. Desse modo, o resgate da oralidade é importante, tornando imprescindível que o trabalho oferecido pela “Hora do Conto” seja eficiente e que ofereça qualidade às crianças em processo de formação enquanto leitores. Ademais, o vínculo estabelecido entre docente e ouvinte, deve ser positivo para que a narrativa seja compreendida e apreendida em sua totalidade, ampliando a bagagem cultural do pequeno leitor.

Palavras chaves: hora do conto; prática docente; formação do leitor.

RESUMO DE PÔSTERES

Um olhar sobre a função social do letramento no segundo ano do ensino fundamental

Alexandra Ferronato Beatrici

Cheila Daniane Milczarek

Paula Maria Zanotelli

(Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica – ACP Educativa)

alebeatrici@gmail.com

O texto apresentado é um recorte do projeto de pesquisa sobre o letramento, desenvolvido com os estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Estadual, no município de Erechim/RS. Surgiu da necessidade de envolver os estudantes, no universo da leitura e da escrita, buscando a participação destes nesse processo, já que a grande maioria é oriunda de camadas populares e além de possuírem dificuldades financeiras, também não encontram na família o estímulo para a leitura e conseqüentemente a escrita. O projeto teve como objetivos, estimular o ouvir e contar histórias; desenvolver a linguagem oral e escrita; expressar opiniões, necessidades e sentimentos em situações de interação com o grupo e no meio em que vivem; estimular a criatividade e a produção textual; perceber que a leitura e a escrita possuem função social. Foi o referencial de Magda Soares e Paulo Freire que possibilitaram a contextualização da realidade pesquisada e o desenvolvimento da percepção do mundo, desencadeado pela leitura, diálogo e reflexão, que apontaram para a necessidade de práticas pedagógicas que questionam determinadas posturas e identidades educativas antidialógicas que se consolidaram ao longo dos tempos. Tendo a pedagogia da conscientização como constructo teórico capaz de contribuir com a consolidação de uma pedagogia articulada por diversos contextos subjetivos, sociais e culturais, as crianças do segundo ano assumiram a postura de sujeitos críticos e criativos. Como resultado do trabalho desenvolvido com o projeto, verificamos que a frequência na biblioteca aumentou, houve envolvimento com a leitura e produção textual, melhora no vocabulário e na expressão oral das crianças; maior criatividade na elaboração de textos; autoestima elevada e respeito à diversidade, percepção da importância de ler, escrever, compreender e posicionar-se enquanto cidadãos.

Palavras Chaves: Ensino Fundamental; Práticas Pedagógicas; Leitura; Escrita.

A leitura na escola e a mediação do programa de iniciação à docência: uma experiência no ensino fundamental da escola estadual Coronel Pedro José Rufino em Jardim-MS

Alissandra Vargas Areco (G-UEMS- PIBID/LETRAS/JD)

alissandra.areco@gmail.com

Este trabalho apresenta parte de uma experiência iniciada a partir das ações do Programa de iniciação à Docência, projeto resultante da parceria entre universidade, CAPES e comunidade escolar. Como bolsista do referido projeto, no ensino fundamental da Escola Estadual Pedro José Rufino, em Jardim-MS, podemos perceber, além das questões teóricas apreendidas no

curso de letras, como o processo de incentivo à leitura, pode ir além, pois, na escola, a leitura faz parte de um aprendizado primordial para a formação do leitor. Segundo Piaget (1996, p.191), “ler é sem dúvida uma parte do aprendizado e da escrita”. Contribuindo com tal formação, a Escola em questão, juntamente com os acadêmicos do Curso de Letras da UEMS Unidade de Jardim-MS, participantes do projeto PIBID, elegeram a mediação da leitura em sala de aula como objetivo principal. No início do projeto, no período de observação das aulas, percebemos a grande deficiência de leitura no 9º ano do ensino fundamental, série em que os alunos tinham muita dificuldade na interpretação de textos e alguns alunos até sentiam vergonha de pegar um livro. Meses depois, com a instalação do programa, começamos a perceber a mudança tanto no comportamento como na própria escrita desses mesmos alunos. Nosso trabalho, iniciado com a leitura literária, foi fundamental, pois à medida que compartilhávamos a leitura com a sala, os alunos faziam comentários e participavam ativamente da interpretação da obra escolhida. Como resultado da atividade, a foto do aluno e seu comentário sobre a leitura realizada eram inseridos no blog da escola, contribuindo para a auto-estima do pequeno leitor. A partir dessa experiência, como aluna da graduação, pude perceber que a formação do leitor na escola deve ser um compromisso primordial, conforme a exposição do Pôster demonstrará.

Palavras-chave: Leitura na escola; PIBID; formação do leitor.

Das estórias e da história – foi quando a família real chegou... e 1808

Ângela Balça (CIEP-Universidade de Évora, Portugal)

apb@uevora.pt

Olga Magalhães (CIDEHUS- Universidade de Évora, Portugal)

omsm@uevora.pt

Entre 2008 e 2021, comemorar-se-ão os 200 anos da permanência da família real portuguesa no Brasil. Durante o ano de 2008, foram levadas a cabo inúmeras iniciativas, que assinalaram a chegada da corte portuguesa ao Brasil, no ano de 1808. A elas associaram-se também os escritores e os ilustradores de livros para crianças e para jovens. Os livros para os mais novos foram, ao longo do tempo, um veículo de divulgação histórica, através dos quais crianças e jovens tomavam contacto com heróis, factos e acontecimentos da história dos seus países. É nesta linha que se inserem as obras que apresentamos neste poster – *Foi quando a família real chegou... e 1808*. A permanência da família real portuguesa no Brasil, entre 1808 e 1821, é amplamente descrita nestas publicações para os mais novos mas, em Portugal, esta presença da corte no Brasil é praticamente ignorada, centrando-se o discurso historiográfico no palco peninsular, ocupado pelas tropas de Napoleão. Afastadas estas, a atenção vira-se para as medidas que, no Brasil, o regente D. João decreta – a abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional, a elevação do Brasil a Reino e a criação do Banco do Brasil. Todas estas medidas são sentidas como gravosas pelos continentais e são lidas pela historiografia como elementos que irão alimentar o descontentamento da burguesia portuguesa e levarão à revolução liberal de 1820. O que encerram os programas escolares da disciplina de História em relação a esta época? Como é que esta época é apresentada nos manuais escolares? Que mais-valias podem trazer aos jovens portugueses e brasileiros a publicação destas obras? Neste poster, procuraremos responder a estas questões e perceber como a escola desempenha um papel fundamental na promoção da leitura e da divulgação histórica.

Palavras-chave: Literatura infantil e juvenil; História; Programas escolares; Leitura.

Análise tradutória de literatura infanto juvenil com base em corpus: a tradução da fantasia

Bruna Luizi Coletti (UFSC)

brunalc03@gmail.com

Orientador: Lincoln P. Fernandes

lincoln.fernandes@ufsc.br

Este trabalho consiste em apresentar a análise de tradução com base em corpus como uma alternativa para se investigar a tradução de literatura infantojuvenil. O crescimento da produção literária com foco no consumidor infantil e juvenil torna importante a análise das práticas utilizadas na tradução, visando compreender as técnicas utilizadas na tradução de nomes, criaturas e lugares fictícios, pois esses elementos podem comprometer o processo de alfabetização dos leitores em formação. Empregando metodologias dos Estudos da Tradução com base em Corpus (ETC), propõe-se a criação de um subcorpus bilíngue COPA-RPG, que será integrado ao Corpus Paralelo de Tradução – COPA-TRAD. A partir deste estudo, se espera produzir um corpus relevante para a análise de tais práticas tradutórias. Até o presente momento, os textos selecionados já foram digitalizados e alinhados com seus respectivos textos fonte.

Palavras-chave: Estudos da Tradução com base em Corpus; Práticas Tradutórias; Literatura infanto-juvenil.

O roleplaying game como prática de escrita e letramento literário

Bruna Luizi Coletti (UFSC)

brunalc03@gmail.com

Orientador: Lincoln P. Fernandes

lincoln.fernandes@ufsc.br

Este trabalho apresenta o Roleplaying Game como uma alternativa na formação de jovens leitores, visando uma experiência que agrega interação social, produção textual e prática de leitura. Pesquisadores de jogos infantis como Vygotsky (1930) e Leontiev (1934) salientam a importância da atividade lúdica na vida da criança, e o Roleplaying Game não só cumpre com as funções lúdicas de um jogo como também incentiva a prática de leitura e o trabalho colaborativo. Nos últimos anos, é crescente o número de pesquisas centradas no apelo didático que o RPG tem demonstrado nas mais diversas áreas, inclusive na aquisição de segunda língua. O RPG se destaca no desenvolvimento da oralidade, na produção cultural e também é carregado de elementos de interação, permitindo maior desenvolvimento das atividades sociais. A criação de narrativas e a ambientações das histórias requer um trabalho de lógica, criatividade e pesquisa, o que torna este trabalho muito relevante, ao passo que jovens que costumam criar suas próprias aventuras e/ou cenários tendem a se tornar melhores leitores e escritores.

Palavras-Chave: Roleplaying Game; Literatura Infanto-Juvenil; Práticas de Leitura.

Literatura infantil: um mundo de imaginação

Claudia Maria Abreu dos Santos
(Creche Joaquina Maria Perez - Prefeitura Municipal de Florianópolis)
angelnumine@yahoo.com.br

O presente estudo aborda uma temática bastante discutida atualmente e refere-se a formação de novos leitores. A pesquisa, justifica-se pela importância de formar nas crianças desde a mais tenra idade hábitos de leitura, que possam ser levados a vida adulta. Entretanto, nos espaços de educação infantil, a princípio tão propício para tal atividade, parece perder terreno, principalmente por conta das mídias e da televisão, que contam histórias se apropriando de imagens perfeitas, efeitos áudio visuais magníficos que prendem a atenção de maneira muito fácil. Com essa questão a pesquisadora, que atua como professora em uma creche municipal realizou um projeto com crianças de dois anos e meio a três anos, com o objetivo de propor um novo olhar sobre a forma de contar histórias, se apropriando de clássicos da literatura infantil, que pudesse realmente envolver as crianças numa teia de imaginação, prazer e fruição. A metodologia desta pesquisa consistiu em um diário de campo, com anotações de atividade, incluindo as falas das crianças, desenvolvidas durante o projeto, bem como um diálogo consistente entre clássicos como Vigotski, Kaercher e os documentos nacionais de referência para a Educação Infantil. Verificou-se que através das releituras dos clássicos da literatura infantil, bem como a participação ativa das crianças nos enredos das histórias, fizeram com que os pequenos tivessem a oportunidade de reorganizar suas emoções, bem como conversar sobre suas experiências e percepções. Neste sentido o processo de vivenciar, experienciar, e não apenas de ouvir histórias, foi fundamental nesta conquista. Acredita-se que as vivências relatadas neste estudo contribuíram na formação de futuros leitores que concebem o livro e a leitura como uma atividade prazerosa e fundamental para suas vidas.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Educação Infantil; Hábito de leitura.

Letramento literário e novas tecnologias: a interatividade na leitura em *tablet pcs* para crianças

Carlos Eduardo da Silva (UFSC)
carlosedasilva@gmail.com
Danielle Amanda Raimundo da Silva(UFSC)
daniellefleur@gmail.com

A tecnologia móvel é cada vez mais algo do cotidiano. Indicadores mostram que no Brasil o número de aparelhos móveis como celular e *tablet PC* vem crescendo de forma muito consistente. O *tablet PC* é um aparelho que compreende as funções de um computador pessoal com a mobilidade de um celular, possui o formato de prancheta e tela sensível ao toque com um tamanho que possibilita, por exemplo, a leitura de documentos digitais com um determinado conforto visual. Muitos modelos de *tablet PC* ainda possuem um acelerômetro (sensor sensível ao movimento), que identifica desta forma, o movimento do corpo do aparelho e como resultado

o *software* (programa de computador) em execução interage com o usuário. Qual seria a diferença de ler um texto no papel ou na tela de um aparelho de última geração? Do ponto de vista prático, nenhuma. Contudo, se este texto na tela do aparelho vier acompanhado de alta interatividade com o leitor/usuário o impacto desta nova tecnologia poderá ser muito diferente. No presente estudo, em virtude da grande oferta de livros interativos disponíveis, consideraremos especificamente o *tablet PC* da empresa *Apple* chamado *iPad*. Objetiva-se analisar dois livros interativos para o *iPad*: “The Wizard of Oz” e “A menina do narizinho arrebitado”, ambos clássicos da literatura infantojuvenil. O foco principal do estudo está na análise do conceito de “livro interativo” e como este material pode motivar crianças com dificuldade na leitura e auxiliar as práticas de letramento literário graças a uma fruição da obra que se dá em âmbito multimodal.

Palavras-chave: tablet pc; leitura; interatividade; letramento; multimodalidade.

Literatura infantil: um trançar de obras literárias, criança, formação e arte

Claudia Maidana (NEI Costeira – PMF)
claudiakaua@uol.com.br

O presente relato de experiência é fruto da inquietação e do desejo de aprofundar questões voltadas ao universo da Literatura Infantil no cotidiano da Educação Infantil, é a “revelação” contada e vivida por muitas crianças e professora da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Meninas e meninos na faixa etária de 2 à 6 anos, matriculados no Núcleo de Educação Infantil Costeira do Pirajubaé nos seus respectivos grupos, ao decorrer dos anos de 2006 à 2010. Trabalho mediado pela mesma educadora e oito auxiliares de sala durante os anos citados. A prática pedagógica expressa uma tentativa de envolver crianças e adultos num emaranhado de narrativas contemporâneas. Entrecruzamento entre o lido e o vivido, estabelecendo diálogo entre a estética da imagem, da palavra, do gesto, da fantasia... do contar, cantar e encantar. Um bailado que conjuga obras literárias, personagens edificadores do faz-de-conta, linguagens gestadas a partir das narrativas, movimento consolidando a criatividade, a imaginação e a interação entre livro, gente, sabedoria e arte. O presente relato aponta reais possibilidades de trabalho com diversas obras literárias no âmbito da Educação Infantil e seus desdobramentos. Tendo a Literatura Infantil como ferramenta importante para o compromisso e propósito de constituição da criança leitora. E ainda, o belo envolvimento e participação das famílias com os projetos e atividades sistematizadas a partir das narrativas. Observou-se também, o despertar de outros profissionais da unidade pelo tema, ou seja, pelo fascínio milenar da arte de contar histórias. Enfim, parafraseando Monteiro Lobato “moramos” nas histórias lidas, tocadas, cheiradas, vistas, engolidas, brincadas, como afirma Perrotti (1986), a obra literária serviu ao lazer, ao deleite e ao prazer como propósito primeiro.

Palavras-chave: literatura infantil; criança; linguagens; formação de leitores.

A construção do papel de leitor pela mediação dos coetâneos: relato de uma atividade de leitura na escola

Edna Domenica Merola (USP)
edna.domenica@terra.com.br

O ensino da literatura para crianças e jovens justifica-se pela constatação de que a escola de Ensino Fundamental deve se voltar para a construção do ser criativo em seus aspectos estético e ético, tendo por meta que o aluno se constitua em sujeito que aprecie a arte literária e seja crítico da realidade. A superação dos entraves existentes para que a escola siga a meta referida implica em resgatar a função social da escola para crianças e jovens, que necessitam inserir-se de imediato no rol daqueles que são aceitos socialmente, na vivência do cotidiano escolar. Um relato de atividade de leitura de texto narrativo comparece como ilustração do uso do jogo dramático em intervenção pedagógica na escola de Ensino Fundamental. A construção do papel de leitor pela mediação dos coetâneos refere-se a uma interpretação do psicodrama sob um enfoque histórico-cultural. Moreno identificou três fases no desenvolvimento de um papel: a primeira que é a tomada de um papel; a segunda que é a fase em que se joga o papel e a terceira que ocorre quando se cria sobre o papel. Quanto mais desenvolvido for o papel, maior será a espontaneidade que ele apresenta, ou seja, maior a capacidade de dar respostas novas a situações novas ou respostas adequadas a situações velhas. O fator espontaneidade é passível de desenvolvimento na interação com os colegas de classe, dadas as circunstâncias estabelecidas pelos contextos, instrumentos e etapas do jogo dramático que configuram a atividade de leitura como vivência de teor ético e estético.

Palavras-chaves: leitura na escola; mediação de coetâneos; jogo dramático.

A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina nas páginas do *O Balainho*

Professora Doutora Eliane Santana Dias Debus (UFSC)
elianedebus@hotmail.com
Luana Madaloni da Silva (UFSC/PIBIC-CNPq)
luana_madaloni@hotmail.com

A presente pesquisa busca verificar como *O Balainho – Boletim de literatura infantil e juvenil de Santa Catarina* divulgou a literatura produzida em Santa Catarina, bem como contribui para a (in) formação de professores. O impresso, editado pela UNOESC e organizado por Zenilde Durlí e Eloi Bocheco, circulou no período de agosto de 1999 a março de 2009, totalizando 38 números em 10 anos. Os objetivos específicos buscam estudar as sessões d’*O Balainho* mapeando a produção de Santa Catarina; resenhar os títulos mapeados; mapear a sessão “Cartas do leitor” destacando o discurso dos professores sobre o papel (in)formativo do Boletim. Os resultados até o momento comprovam a presença de 32 escritores de SC, bem como o total de 64 títulos, incluindo literatura infantil, juvenil e livros teóricos sobre o tema. Até o presente momento resenhamos 22 títulos e constatamos a presença de 19 cartas de leitores. A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina, na última década, tem assumido destaque nacional através de concursos literários e publicações em editoras reconhecidas nacionalmente,



no entanto a repercussão dessa produção é insipiente. A presente pesquisa contribuirá para a disseminação dessa produção e conseqüentemente, a sua circulação em âmbito escolar. A partir da divulgação dos dados possibilitar-se-á aos professores em formação - aos acadêmicos dos cursos Letras e Pedagogia -, bem como aos professores em serviço o acesso à produção literária de Santa Catarina objetivando, assim, um exercício docente que encaminhe, em sala de aula, a leitura desses títulos e escritores.

Palavras-chave: Literatura Infantil; O Balainho; Formação de Leitores.

As atividades desenvolvidas pelo Núcleo 3 do PET de Pedagogia (UFSC) no âmbito da Literatura e infância

Profa. Dra. Eliane Debus (UFSC)

Elianedebus@hotmail.com

Acadêmica: Constanza Eliana Prieto Rojas (UFSC)

casmalita@gmail.com

O presente trabalho busca divulgar as atividades desenvolvidas pelo Programa de Educação Tutorial (PET) de Pedagogia (UFSC), em particular aquelas realizadas no âmbito do núcleo 3 “Infância e Literatura Infantil” nos anos de 2010 e 2011, sob coordenação da professora Eliane Debus. As atividades apresentadas dialogam com a literatura de recepção infantil e a sua inserção no espaço escolar. “Diálogos sem fronteiras: histórias de lá e cá”, realizada entre agosto a dezembro de 2010; contou com a troca de correspondências entre crianças de escola brasileira e de Cuamba (Moçambique); organização da mesa-redonda “A cultura africana e afro-brasileira tematizada na literatura infantil e juvenil: Perspectivas” com participação de Rogério Andrade Barbosa, Maria Aparecida Rita Moreira e Eliane Debus; 4º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina (abril, 2011); oficina de contação de histórias “De sabores e saberes: teorizando e praticando a arte de contar histórias” (julho, 2011); palestra “O Direito à Infância na Escola e os Ensino Fundamental de Nove anos” (junho, 2011); Curso de extensão “Estudos e práticas teatrais e literárias” (setembro a dezembro, 2011) e a participação no projeto de extensão “A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina: dialogando com o projeto Clube da leitura: a gente Catarinense em foco” (Proextensão-UFSC-2011), em parceria com professores e bibliotecário da Rede Municipal de Florianópolis (SC). A organização e participação nesse rol de atividades contribuem para a inserção das acadêmicas do PET no campo das reflexões sobre a literatura e o seu papel na formação da criança leitora.

Palavras-chave: Programa Tutorial de Educação; literatura; infância.

Discutindo diversidade na escola: relatos de experiência acerca do uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas

Débora Menezes de Araujo (UFAL)

debora1dma@gmail.com

Karla Juliana Silva Tolêdo (UFAL)

julianatoledo.ufal@gmail.com

Mykaela Santos de Melo (UFAL)

mykaela_melo@hotmail.com

Atendendo a um dos objetivos do subprojeto de Pedagogia/Licenciatura vinculado ao PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, que é de promover o acesso a leitura literária para os alunos do Ensino Fundamental I, buscou-se desenvolver uma sessão de contação de história, cuja temática “diversidade cultural” fosse inserida, apresentada e mediada aos alunos provenientes das turmas de 3º e 4º anos de uma escola estadual de Alagoas. Sendo assim, perante a ameaça iminente de casos de violência e *bullying*, neste contexto (escolar), foi planejado ações que atrelassem a Literatura Infantil, a partir da obra “Diversidade” de Tatiana Belinky. Os critérios utilizados para a escolha da obra tiveram por base as leituras de autores como Belmiro (2009) que discorre a cerca da importância das imagens como meio de leitura para as crianças; e de Machado (2009), que aponta, dentre outros aspectos, para a necessidade de se escolher obras que contribuam para a formação leitora, a partir de livros para ler e ver. Assim, os métodos que nortearam a experiência apresentada perpassam pelas etapas de pré-contação, contação e pós-contação em que as hipóteses das crianças são observadas pelos bolsistas, uma vez que retratam a predominância de um modelo, dentre os demais, difundidos socialmente. Portanto, diante do exposto, vê-se que os objetivos foram alcançados, no que diz respeito não somente a inserção e a mediação de diálogos sobre diversidade cultural, mas também, a adoção de uma postura mais crítica e refletiva sobre a constituição da identidade. A valorização do outro, foi outro aspecto positivo analisado, uma vez que as ameaças de violência por estas razões tiveram um declínio após as ações realizadas nas duas turmas no Ensino Fundamental I. Por fim, confirma-se que a Literatura Infantil, através da contação de histórias, contribui para a formação dos sujeitos, sobretudo, das crianças.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Diversidade; Contação de história.

Gincana literária CAIC Madezatti

Diandra dos Santos de Andrade (UNISINOS)

diandra.andrade@hotmail.com

Taíssa Viana (UNISINOS)

taissa.viana@hotmail.com

O projeto foi aplicado com os alunos da Escola Estadual de Ensino Médio CAIC Madezatti, localizada no bairro Feitoria em São Leopoldo/RS. O presente projeto teve o intuito de aproximar os alunos da leitura de forma atrativa e prazerosa, através da exploração (leitura e interpretação) do livro *Canibais- Paixão e morte na Rua do Arvoredo*, do escritor gaúcho David Coimbra. Tínhamos como objetivo principal estimular a leitura por meio de atividades

dinâmicas como, por exemplo, jogos, encenações e produções midiáticas. Também, organizar um momento de interação entre as equipes no desenvolvimento das tarefas; possibilitar a participação dos alunos em atividades lúdicas e, possibilitar a equipe vencedora um encontro com o escritor David Coimbra. No dia 20 de maio de 2011, os alunos do segundo ano do Ensino Médio, receberam os livros, (20 livros doados pelo CPM da escola). Os alunos deveriam ler e repassar para os outros colegas. A Gincana Literária aconteceu nos dias 4 e 5 de agosto de 2011. Os alunos foram divididos em pequenos grupos e receberam pulseiras coloridas. A cor da pulseira indicava o nome da equipe. No primeiro dia, eles deveriam responder perguntas relacionadas à obra (denominado “quiz literário”); complementar um trecho do livro (denominado “testando sua mente”) e, tirar fotos de acordo com trechos escolhidos, esses sorteados entre as equipes participantes (denominado “fotografando o imaginário”). No segundo dia, as equipes apresentaram as fotos explicando-as. E, em forma de esquete, apresentaram um novo final para a história. Ao final da manhã, a equipe preta foi premiada e, no dia 30 de setembro, visitou à *Zero Hora*, onde foram recebidos pelo escritor. Para obtermos conhecimento devemos agir. Portanto, além de incentivar à leitura, conseguimos estimular o aprimoramento dos conhecimentos que os alunos já possuíam e a administração dos conhecimentos que ainda vão adquirir.

Palavras chave: leitura; jogos; alunos.

Leituras em sala de aula: efeitos de sentido de textos de filmes da *Turma da Mônica*

Janine Candido (UNISUL)

nine_lg@hotmail.com

Sandro Braga (UNISUL)

san15@ig.com.br

Esboçamos uma pesquisa em andamento sobre leitura em sala de aula. Entendemos a leitura, de forma ampla, como uma prática para além do texto escrito. Assim, propomos pensarmos nos processos de leitura áudio visual. Investimos na perspectiva de que ler não é apenas decodificar palavras. Assim, ler é interagir. Para isso, é necessário saber ler o mundo, interpretá-lo e por fim reescrevê-lo. A partir do exposto, justificamos esta pesquisa tendo em vista a necessidade da formação de leitores críticos, capazes de percorrer as tramas discursivas que levam um texto a produzir sentido. E mais, leitores que compreendam os caminhos que levam a um sentido dentro das possibilidades semânticas que um texto pode abarcar. Nossa compreensão de texto também é açambarcada em sua amplitude, assim o compreendemos não apenas no registro da linguagem verbal, mas como produto de registros múltiplos. Levando em consideração a ampliação da concepção de texto e de leitura, propomos a leitura de filmes da *Turma da Mônica* como instrumentalização para outros processos de leitura do mundo atual que é permeado de imagem e som. Compreendemos que as mensagens audiovisuais mostram, dizem e informam a respeito do mundo em que vivemos, além é claro, de construírem uma determinada visão de mundo. Para alcançar nosso propósito, filiamos nossa pesquisa dentro do quadro teórico da Análise de Discurso (AD) de vertente francesa. O objetivo é analisar a partir de narrativas fílmicas da *Turma da Mônica* os discursos e os efeitos de sentido acerca dos temas abordados no texto cinético. Metodologicamente a pesquisa delinea-se como uma pesquisa-ação e etnográfica, sendo o *corpus* constituído por gravações de entrevistas semiestruturada realizadas com os



sujeitos (professores e alunos do ensino fundamental) em uma turma de 4º ano de uma escola pertencente à rede pública antes e após a assistência fílmica.

Palavras-chave: leitura audiovisual; interpretação; sentido; Turma da Mônica.

Fotonovela: (re)leitura e criação

Jozi Patrícia Schuck (UNISINOS)

jozi.schuck@ibest.com.br

Jaqueline Schabarum (UNISINOS)

jaqueline_schabarum@yahoo.com.br

Patrícia Altenhofen (UNISINOS)

patriciaaltenhofen@gmail.com

Este projeto teve como temática central o uso da mídia em sala de aula, partindo-se da exploração do gênero fotonovela, sendo aplicado a alunos de ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio CAIC Madezatti em São Leopoldo – RS. O principal objetivo da realização do projeto foi a inserção de materiais diferenciados nas atividades escolares, a fim de que os alunos pudessem entrar em contato com elementos dinâmicos. Partindo-se da escolha de músicas de MPB para a concretização da fotonovela, os alunos foram instigados a fazer uma releitura dos textos apresentados, ou seja, interpretar e refletir sobre a letra da música explorando os seus elementos textuais. Considerando-se que o gênero fotonovela permite o uso de outros gêneros para a sua montagem, a utilização desse recurso fez-se de grande potencial educativo. Vive-se no “mundo das imagens”, das cores, então a utilização de um recurso pedagógico como a fotonovela, desafia os tradicionais métodos de ensino, pois incita os alunos e professores a buscarem novos meios de aprendizagem. Esse recurso utiliza-se de diversas linguagens: a verbal (na leitura e interpretação das músicas) e a não verbal (nas imagens produzidas), além do entendimento dos tipos de discursos e das variantes linguísticas. Estimulou-se a criatividade dos alunos, que foram motivados a adquirir uma nova percepção de mundo, o que oportunizou que se tornassem mais ativos e críticos. É de suma importância destacar, ainda, que a construção da fotonovela foi feita inteiramente pelos alunos, isto é, eles atuaram de forma autônoma. Percebemos que a utilização de materiais diferenciados estimula a atenção, a apreensão e a criatividade dos alunos e, conseqüentemente, induz à aprendizagem significativa. A socialização dos trabalhos (exposição) foi bastante rica, uma vez que toda a comunidade escolar pode apreciar os resultados dos alunos, o que os deixou orgulhosos de sua capacidade.

Palavras-chave: Mídia; Fotonovela; Leitura; Aprendizagem.

O espaço de leitura na escola pública: a literoteca como recurso de aprendizagem no ensino fundamental I

Karla Juliana Silva Tolêdo (UFAL)
julianatoledo.ufal@gmail.com

O presente artigo visa apresentar uma experiência que foi implementada em uma escola estadual contemplada pelo PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, financiado pela CAPES na Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas desde maio de 2010. Foi possível observar, mediante os instrumentos de coleta de dados e da observação realizada neste loco de pesquisa e intervenção, que a escola em sua extensão não tinha nenhum espaço que propiciasse a leitura, sobretudo, dos alunos dos anos iniciais, foco das análises. Desta forma, como uma das ações de um projeto pedagógico direcionado para o Ensino Fundamental I (3º, 4º e 5º anos), foi construído um espaço de leitura, denominado de “Literoteca”, que está auxiliando pedagogicamente na descoberta e conquista da aprendizagem pelos alunos, de forma lúdica e autônoma. Assim, na perspectiva de defender um espaço de leitura dentro das salas de aula das escolas públicas, levando aos alunos do ensino fundamental I, um acervo de livros da literatura infanto-juvenil, disponibilizado pelo PNBE, possibilitando a estes, uma visão crítica e diferenciada dos diversos gêneros apresentados, e tendo como referências autores como SOLÉ (1998), FILHO (2009), MACHADO (2009), e SOARES (2008), dentre outros, busca-se apresentar a experiência, bem como os resultados parciais conquistados até então, que consistem em difundir por meio contações de histórias, da apresentação dos autores e ilustradores, e da constituição do censo crítico dos alunos, em momentos estruturados em rodas de bate-papo, o que reforça também, para a importância da formação de leitores dentro da escola pública.

Palavras-chave: Leitura; literatura; aprendizagem.

O papel do professor em uso da biblioteca na formação do leitor nas séries iniciais em uma escola participante do PIBID de alfabetização

Leonice Vieira de Jesus Paixão (UNIMONTES)
Roseli da Silva Alves (UNIMONTES)
Ana Paula Medeiros Lemos (UNIMONTES)
Cleudilene de Jesus Rodrigues (UNIMONTES)

A leitura tem papel importante na vida humana, tanto para sua inserção social, como para os conhecimentos necessários a sua sobrevivência no cotidiano, além da aquisição de um saber cognitivo. Diante disso, o presente artigo discorre sobre a importância do bibliotecário na formação de leitores críticos, tendo como objetivo mostrar a importância da postura do mesmo no processo de aquisição da leitura de crianças. Os sujeitos deste trabalho foram (PUBs) Professores em Uso da Biblioteca de uma escola pública estadual no município de Brasília de Minas-MG. A pesquisa é de cunho qualitativo e tem como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado a 12 professores regentes das séries iniciais e uma entrevista com três professores em uso da biblioteca da referida escola. A pesquisa teve como fundamentação teórica os seguintes autores: Bamberg (1995), Perrotti (1990), Zilbermann (2003), Schwarcz

(2002) e Silva (1997). A partir da entrevista realizada com três PUBs, pudemos notar uma precariedade em relação ao uso da biblioteca, e uma visão distorcida sobre a real função dos profissionais que atuam neste ambiente. Percebemos também que os professores utilizam a biblioteca, mas de forma não dinamizada, pouco contribuindo para o processo de aquisição da leitura pela criança. A proposição de atividades diversificadas pelo professor em uso da biblioteca poderá dinamizar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, proporcionando aos alunos não somente a oportunidade de serem bons leitores, como a formação de bons escritores críticos e atuantes nos espaços sociais.

Palavras-chave: Professor; biblioteca; formação; leitura.

A importância da leitura no processo de alfabetização e o uso da biblioteca como espaço de construção do encanto pelo ato de ler

Leonice Vieira de Jesus Paixão (UNIMONTES)

Luciana Moreira dos Anjos (UNIMONTES)

Aline Barbosa (UNIMONTES)

Francine Veloso Ferreira (UNIMONTES)

Este artigo versa sobre a importância da leitura na vida social e escolar da criança, uma vez que a leitura é abordada como uma forma de situar o indivíduo no corpo social, despertando neste a consciência de seu papel na sociedade enquanto ser participativo e crítico diante da realidade que o cerca. Nesse contexto, a leitura poderá facilitar o processo de alfabetização, utilizando para isso, variados espaços e recursos, facilitando a expansão de atividades e promovendo o engajamento dos educandos nesse processo. O presente artigo tem como objetivo discutir como a leitura pode contribuir para o processo de alfabetização, explorando a biblioteca como espaço de leitura e de construção do encanto pelo ato de ler, levando-se em consideração a participação do professor na execução dessa tarefa, situando-o na posição de intelectual transformador e de mediador do processo de aprendizagem. Atenta também para as necessidades físicas e intelectuais da biblioteca, como acervo atualizado e suficiente para atendimento da demanda, presença constante do bibliotecário, espaço amplo, boa iluminação e horários planejados. A metodologia utilizada baseia-se em uma pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir dos seguintes autores: Silva (1987), Geraldi (1996), Martins (1994), Solé (1998), Kleiman (2002), Soares (1985), Barbosa (1992) e Cagliari (2002). Diante dos estudos realizados, percebemos que pouca ênfase é dada à leitura no processo de alfabetização, em detrimento da escrita. A leitura na escola é concebida de forma mecânica, não sendo atrativa para os educandos, como também não lhes proporcionam uma reflexão sobre sua real importância e valor no âmbito escolar e social. Investir mais na leitura durante o processo da alfabetização é imprescindível, pois é a base que está sendo construída. Uma vez deficitária, pode acarretar consequências ao longo da vida da criança, impossibilitando a mesma de exercer sua autonomia e mesmo sua cidadania de forma plena.

Palavras-chave: Alfabetização; leitura; biblioteca; escrita.

O prazer de ler na escola: uma experiência literária na E.E.F. Paquetá

Luzia Antonelli Pivetta (E.E.F.Paquetá)

lapivetta@gmail.com

O estudo do gênero crônica em sala de aula, desenvolvido a partir da leitura do livro *Sob a Luz do Farol*, do escritor Viegas Fernandes da Costa (2005), teve como ponto de partida a visualização da capa do livro e a leitura dos títulos das crônicas. Neste momento, um mundo de possibilidades havia se criado e um projeto de incentivo à leitura acabava de nascer. Foi assim que, no ano de 2009, na Escola de Ensino Fundamental Paquetá, pertencente ao município de Brusque-SC, os alunos da 7ª série do Ensino Fundamental puderam experimentar a sensação de ‘brincar de ser escritor’. O presente relato insere-se na área temática Literatura infantil e juvenil e escola, e tem como objetivo contar como se deu essa experiência literária que começou com a leitura livre de crônicas e terminou com a produção de um livro de releituras e o encontro com o escritor, responsável pela obra trabalhada. Baseado nas teorias de gêneros textuais de Marcuschi (2003), e no que Coutinho (2004) apresenta sobre crônicas, propõe-se demonstrar, por meio de um pôster autoexplicativo, como as atividades foram realizadas em sala de aula e sinalizar alguns resultados obtidos durante a elaboração do projeto, tais como: o estímulo à leitura, a maior participação dos alunos devido à interação, e um maior (re)conhecimento do gênero trabalhado, a crônica.

Palavras-Chave: Literatura; Gênero Crônica; Escola; Experiência Literária.

A formação do leitor no Século XXI e a Literatura Infantil Catarinense

Maria de Fátima Tonin Lunardi Correa (UFSC)

mflunardi@gmail.com

Eliane Santana Dias Debus (UFSC)

A formação do leitor no século XXI é um desafio que necessita ser trabalhado por todos. Vivemos um país que possui um grande número de analfabetos, mas pior do que isto é vivermos num país que não desenvolveu o hábito da leitura e não gosta de ler. Faz-se necessário que haja investimentos neste setor, que hoje diferente de décadas atrás, encontra outras concorrentes, as mídias digitais. O projeto A formação do leitor no Século XXI e a Literatura Infantil Catarinense está sendo desenvolvido junto ao curso de especialização em Coordenação Pedagógica, com o objetivo de testar as mídias digitais como aliadas no processo de formação do leitor. Estamos trabalhando com a formação do leitor, tendo por instrumento a contação de histórias orais e digitais a partir de obras de literatura infantil e juvenil de Santa Catarina, com o intuito de buscá-las e resgatá-las valorizando-as. O projeto iniciou com a intervenção em uma turma de 5º Ano da Escola Reunida Monteiro Lobato, em Balneário Piçarras, SC. Primeiramente aplicamos um questionário para colhermos alguns dados referentes aos hábitos de leitura e depois fomos trabalhar nas intervenções com os alunos. As intervenções deram-se basicamente com atividades de contação de narrativas, poesias e contato com livros visuais em meio impresso e digital. Sequencialmente aplicamos novamente os questionários para percebermos os avanços que deram-se a partir das intervenções. Este trabalho teve o aporte teórico de Barthes (1993), Neitzel (2005) e Santos (2008). Esta pesquisa ainda está em

andamento, mas podemos concluir até o presente momento que os estudantes aumentaram consideravelmente o seu repertório literário, também percebemos diminuir o gosto pelos gibis e revistas e aumentar pelas obras de literatura infantil e também o gosto pela leitura no computador.

Palavras-chave: formação do leitor, literatura infantil, literatura de Santa Catarina.

Ler brincando – uma forma criativa de despertar o gosto pela leitura

Marcos Marsuwell Ferreira Garcia (USC)

lerbrincando@gmail.com

São comuns as reclamações das mães, ao afirmarem que, seus filhos não saem da frente do vídeo-game ou do computador, passam horas a fio jogando, não comem, nem banho tomam, uma dedicação intensa, quase uma paixão do jogador pelo jogo, e isso é fato, alguns adolescentes mais dedicados, e já informatizados, desde muito cedo, baixam para seus computadores, ou melhor, fazem downloads de jogos diversos, muitas vezes com manuais escritos em inglês, japonês etc. traduzem o manual, trocam informações com outros interessados sobre a “brincadeira”, começam a jogar com pessoas de outros lugares do mundo, em tempo real, se aprimoram, passam fazes no jogo, alguns são campeões mundiais, e suas mães continuam sem entender essa obsessão, mas é claro, o jogo tem por excelência características mágicas, lúdicas, poéticas, carregadas de sensações agradáveis, enigmáticas e desafiadoras. Homo Ludens, obra escrita por Johan Huizinga é referência para pensar o lúdico como elemento da cultura, mas, como usar o jogo para incentivar a leitura? Walter Benjamin escreveu sobre a importância do livro-mágico, mas, poucas pessoas tiveram a sorte de encontrar um livro mágico ou de enigmas, um livro que as encantasse, que concentrasse a atenção, que fosse como o jogo para o jogador, uma paixão. O objetivo do trabalho é resgatar essa magia literária, através de livros-mágicos, livros-brinquedos, poemas-giratórios, jogos-gramaticais, entre outros, esses livros são confeccionados nas oficinas oferecidas pelo projeto. Investir no *Ler brincando* é incentivar o gosto pela leitura, utilizando de forma lúdica Arte-educação e visando sustentabilidade, uma forma criativa de despertar o prazer em ler, preservando o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo que se identifica basicamente com a sensibilidade poética e pode ser utilizado também como veículo de informação prática e teórica.

Palavras-chave: Leitura; incentivo; lúdico.

A evolução do apoio da tecnologia ao ensino de literatura

Priscilla Dalledone Machado Luiz (UBA)

sciprilla@gmail.com

Existe um falso pressuposto de que a modernidade contribuiu para o enfraquecimento da apreciação literária. Há linhas de pensamento que, inclusive, condenam o uso de novos recursos tecnológicos nas escolas e em demais ambientes educativos. Este trabalho tem como fim analisar um panorama do desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, da leitura desde os primórdios até o período atual, sempre se comparando com inovações tecnológicas de

cada momento. A invenção da imprensa, por exemplo, permitiu uma mudança no que diz respeito à concepção do significado da leitura. Esta, até então, reforçava a tese de que a escrita deveria ser a “memória da humanidade” e definia o estudo da literatura como um processo de memorização das grandes obras. No período do Renascimento Cultural, na Europa, essa invenção representou o início de uma liberdade de leitura, findando, assim, a necessidade de decorar os famosos textos. Logo, o ensino sofreu uma revolução que auxiliou uma troca de valores didáticos, o que permitiu formar-se a educação tal como é conhecida em 2012. Em consequência de um século abarrotado de descobertas científicas, como o XX, temos a oposição de técnicas primitivas de ensino com novidades tecnológicas. É o caso dos novos meios de comunicação como a internet, a televisão e os aparelhos interativos. Devido à forte popularidade destes, é possível incrementar o ensino da Literatura com as recentes invenções e possibilitar o gosto dos alunos pela arte e sua forma escrita. Não é possível exigir uma mudança de comportamento do aluno sem oferecer novas possibilidades de ensino ao professor.

Palavras-Chave: literatura; tecnologia; história; mudança; modernidade.

O prazer da leitura e a importância do uso da biblioteca em uma escola pública participante do PIBID de alfabetização.

Renata Pereira Fonseca (UNIMONTES)

Elizabeth Mendonça Nery (UNIMONTES)

Valéria Rodrigues Souza (UNIMONTES)

Waldinéia Aparecida Rodrigues da Rocha (UNIMONTES)

O presente artigo foi elaborado a partir de estudos realizados que enfoca a importância da utilização da biblioteca escolar na motivação da leitura nas séries iniciais e na formação de leitores. A biblioteca tem grande influência no caráter de uma criança, principalmente quando esta não tem oportunidade de ter acesso a livros em outros ambientes. Ela é, portanto, o lugar de acesso aos mais variados tipos e alternativas de gêneros textuais. A sua organização e seu uso são fatores preponderantes e necessários para que muitas crianças possam ter contato com o livro. É um espaço usado para a aquisição do conhecimento, um lugar onde é possível respirar e produzir cultura. Em nossos estudos pôde-se concluir que a leitura é de extrema importância na formação do indivíduo, tornando-o crítico e capaz de exercer e reconhecer seus direitos e deveres na sociedade. No âmbito educacional, temos a biblioteca como recurso rico no processo de aprendizagem, despertando no educando o prazer pela leitura, onde o mesmo possa conhecê-la e utilizá-la da melhor maneira possível. Ficou claro que toda escola deve ter uma biblioteca. Mesmo que a escola tenha limitações, ela deve possuir um lugar apropriado para armazenar os livros, onde sejam realizadas consultas, pesquisas, além da prática da leitura. E esse espaço deve ser utilizado de maneira satisfatória. Assim nossos alunos se sentiram familiarizados com o mundo da leitura, não apenas para se tornarem bons leitores, como também escritores, facilitando a execução do processo ensino/aprendizagem.

Palavras chave: Aprendizagem; biblioteca; leitura; espaço.

As ações do PIBID e a mediação da leitura: uma experiência na E. E. Cel. Pedro José Rufino em Jardim-MS

Rosana Fernandes Leite (Escola Estadual Cel Rufino/Jardim MS – PIBID UEMS)
rosanafernandes@uems.br

Despertar o interesse dos alunos pela leitura e pela literatura é um dos maiores desafios enfrentados pelo professor de língua portuguesa em sala de aula. Promover o gosto pela literatura, especialmente a literatura juvenil, é uma tarefa que exige dedicação, tempo, criatividade e planejamento, pois segundo Colomer (2003), no âmbito escolar, é necessário se objetivar a formação do leitor competente. Nesse sentido, este trabalho visa mostrar as ações em desenvolvimento na E.E.Cel. Pedro José Rufino, na cidade de Jardim-MS, a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência-PIBID, coordenado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no subprojeto ligado à licenciatura em Letras. Por intermédio das reflexões teóricas de Chartier (1999) e Orlandi (1989), o projeto promove o contato entre acadêmicos, selecionados como bolsistas, e a realidade do processo pedagógico. Esses bolsistas acompanham o trabalho da professora supervisora em ações que têm como objetivo incentivar alunos das séries finais do ensino fundamental, formado por turmas de adolescentes, a diferentes práticas de leitura, buscando nessas práticas a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Por meio da diversificação das ações pré- leitura, a leitura em grupo, a contação de histórias, e até mesmo declamações de poesia ou jogos teatrais são incentivados, evidenciando temáticas acessíveis a faixa etária que compõe o nível escolar em questão. Como supervisora do referido projeto, tenho percebido que a inserção dos acadêmicos no convívio da escola, concretizando a interação Escola-Universidade, traz efeitos positivos na aprendizagem, pois com apenas dois semestres de instalação do projeto, a escola tem se mobilizado no sentido de valorização da leitura, principalmente com a circulação do acervo, que passou a ser catalogado e do crescente número de usuários da biblioteca. Além dessas observações, destaca-se também a oportunidade ímpar na formação do acadêmico, futuro professor.

Palavras-chave: Leitura; ensino fundamental; PIBID.

Fantacias, medos e invenções intersubjetivas

Sarita Brolese do Nascimento (UNISUL)
Bolsista PIBIC-CNPq
sarita.brolese@hotmail.com
Christian Muleka Mwewa (UNISUL)
Programa de Pós-Graduação em Educação
afromuleka@yahoo.fr

O presente pôster é parte integrante da pesquisa desenvolvida no âmbito do programa PIBIC na Universidade do Sul de Santa Catarina. A referida pesquisa tem como objetivo a análise do conceito de cultura em Theodor W. Adorno (Teoria Crítica) frente às implicações na formação objetiva (Educação) do sujeito no contemporâneo. Para tanto, no presente recorte, tomamos como exemplo de campo, a narrativa presente no livro *O gato e o escuro* do moçambicano Mia

Couto para compreender a relação ambivalente que o sujeito estabelece com a fantasia e o medo diante dos pressupostos formativos presentes nas relações intersubjetivas. Portanto, a nossa pergunta central é: de que maneira o sujeito pode elaborar a sua relação com o outro a partir da fantasia e do medo? A nossa hipótese, é que a idéia da formação e o contexto cultural exercem um papel central na elaboração das relações intersubjetivas enquanto condição para a realização do sujeito para quem a fantasia e o medo são instâncias ambivalentes. O primeiro porque impulsionam para o desconhecido e o segundo estabelece uma noção de realidade no sujeito mantendo-o *sur place*.

Palavras-chave: O gato e o Escuro; Mia Couto; Intersubjetividade.

Turma da Mônica e reflexões sobre mídia-educação

Dra. Tânia Mara Cruz (UNISUL)

tania.cruz@unisul.br

Sabrina Filipini Rodrigues (UNISUL)

sabrinafilipini@gmail.com

Apresenta-se uma pesquisa (em andamento) com duas turmas de crianças das séries iniciais (3º e 4º anos) de uma escola da rede municipal de Tubarão/SC a partir da assistência crítica de filmes da Turma da Mônica. Vincula-se à graduação de pedagogia sob a orientação de uma professora do curso de Mestrado em Educação da UNISUL. Tem como objetivo conhecer os processos de recepção das crianças aos gibis

traduzidos para o cinema e estimular a formação discente e docente de leitores críticos, interpretantes dos sentidos produzidos em sociedade. A reflexão será norteadada acerca dos sentidos de gênero, raça-etnia e orientação sexual no ambiente escolar como uma das premissas básicas para se superar preconceitos e discriminações dentro de uma sociedade utilizando-se da mídia-educação como um dos recursos pedagógicos possíveis. Trata-se de uma pesquisa-ação por intervir ativamente no ambiente pesquisado. Após a formação inicial com as professoras, utilizou-se da etnografia produzindo-se observações de campo em recreio/sala de aula e microentrevistas com crianças, a fim de se conhecer previamente o modo pelo qual elas vivenciavam as relações de gênero/orientação sexual e raça-etnia na escola. A sequência do trabalho tem se dado por meio da etnografia de audiência em encontros no decorrer de dois meses, para assistência fílmica seguida de debate problematizador e novas entrevistas. A descrição e a interpretação dos dados fundamentar-se-ão nos pressupostos da sociologia da infância, dos estudos de gênero/raça-etnia e dos recentes aportes da teoria das mediações múltiplas. Os recortes e seleção do corpus serão decorrentes da leitura analítica dos diários de campo prévios como dos diários produzidos durante a assistência fílmica e entrevistas transcritas.

Palavras-Chave: gênero; raça/etnia; mídia-educação; Turma da Monica; mediação escolar.

Entre textos e imagens, Lili inventa o mundo

Viviane Cambuzzi (UNISINOS)

v_cambuzzi@yahoo.com.br

O tema deste trabalho de pesquisa é a interação texto-imagem como prática de ensino capaz de aproximar leitores jovens e adultos da linguagem poética. Três pressupostos o norteiam: 1. A essência das possibilidades ilustrativas que os textos de Mario Quintana apresentam reside na qualidade de sua produção poética. 2. A qualidade das ilustrações em uma obra literária exerce uma função que se alia à mensagem do texto, enriquecendo-o. 3. A utilização de ilustrações em literatura está geralmente ligada à literatura infantil, por isso, essa pesquisa objetiva comprovar que a interação texto-imagem pode constituir recurso de motivação para a leitura e exploração de textos poéticos também em turmas de EJA. Como suporte teórico, foram consultadas obras de autores ligados à Teoria Literária, à Crítica Literária, à Metodologia de Ensino, à Educação e às Artes Visuais. São exemplos: BARBOSA, Ana Mae; CAMARGO, Luís Hellmeister de; CAVALCANTE, Meire; CARVALHAL, Tânia; DEL PINO, Dino; DUFRENNE, Mikel; HUYGHE, René; TREVISAN, Armindo; WERNECK, Regina Yolanda, entre vários outros. As conclusões demonstram que, além de atingir o objetivo proposto, a realização deste trabalho constituiu-se em oportunidade de crescimento pessoal: do prazer da leitura de Mario Quintana à descoberta da visualidade em suas palavras; da crença no poder da imagem como recurso didático à confirmação de um resultado; do gosto pessoal pela arte da ilustração à análise das suas funções como linguagem; da curiosidade sobre a relação entre visualidade e ilustração à escassez de bibliografias; do conhecimento sobre as deficiências do ensino em turmas de EJA à comprovação de uma realidade. Trabalhar a leitura do texto poético a partir da imagem facilitou a sua compreensão, e, assim, evitou o afastamento que esse tipo de linguagem pode provocar no aluno jovem e adulto.

Mediação e incentivo à leitura de poesia no ensino fundamental: uma experiência na escola pública em Jardim-MS

Yangsun Stela Almeida (G-UEMS-PIBID/LETRAS/JD) yangstella@gmail.com

Relata-se a experiência de bolsista do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência PIBID, desenvolvido na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade de Jardim, com o objetivo de desenvolver atividades de mediação e incentivo à leitura em uma escola estadual da rede pública de ensino. Nesse sentido, uma de nossas ações, realizada no segundo semestre de 2011, nos levou a promover a prática de leitura de poesia, com apresentação de poetas brasileiros para o sexto ano do ensino fundamental, experiência a ser narrada em nosso pôster, culminando na realização do Dia da Poesia no encerramento do ano letivo. Nessa ocasião, quando os alunos declamaram seus textos favoritos, foi possível vivenciar a reflexão de SILVA (2000), ao afirmar que em contato com a poesia o aluno passa a compreender melhor a si mesmo. Num primeiro momento, cada aluno escolheu poemas de sua preferência e a partir daí passou a conhecer a vida do autor e outras publicações de sua autoria. Logo após, os alunos trocando informações, selecionaram os poemas mais interessantes. Em seguida, foi produzida uma atividade escrita, proporcionando então, oportunidade de troca de possíveis interpretações dos textos poéticos selecionados, ampliando a experiência e o prazer da leitura. Ao término da atividade em sala, chegamos ao dia das declamações, quando os alunos puderam expressar de



forma artística, em público o resultado de um trabalho que justifica o estudo da poesia como incentivo à prática de leitura.

Palavras-chave: PIBID; leitura; poesia.

TEXTOS COMPLETOS

A literatura infantil entre o palco e o público

Adriana Carolina Hipólito de Assis
Ms Literatura e Crítica Literária – PUC/SP

Introdução

Após 16 anos de PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (1996,1998, 1999, 2002, 2006) no que tange aos Parâmetros de Língua Portuguesa, a lógica da inclusão/exclusão vigorou com o intuito de sanar os níveis de letramento no ensino visando, sobretudo, ao mercado de trabalho. Somente em 2006 - devido às reivindicações para a reformulação do documento, e, principalmente pelos altos índices de letramentos múltiplos (ROJO, 2009), derivado do «esquecimento» da literatura nos PCNs – que os *gêneros literários* e a *literatura como leitura* foram inseridos aos Parâmetros*. Com este panorama de 10 anos “sem literatura”, e 6 anos de “inclusão” dos gêneros, os alunos saíram disléxicos, com problemas de letramento literário e crítico, ou, quando não, retardados. Com a standardização no campo literário as discussões migraram para o âmbito da clínica e não para o espaço de ficção. Um contexto que, certamente, merecia ser estudado no sentido de se mesurar tal perda, uma vez que constantemente se desvia a compreensão do objeto a ser discutido.

A literatura infantil que deveria apontar para uma nova geração de crianças e jovens que compreendem a literatura de modo lúdico e icônico - para depois se transformarem em adultos leitores e críticos neste mundo -, vive esse contexto. As propostas, veem num crescendo saindo do foco, na medida em que as ações políticas delimitam sua abordagem. É o que ocorre, por exemplo, com a Lei 10.639 que obriga a inclusão na literatura da “História e da Cultura Afro-brasileira” (2003) ao currículo escolar. Com uma cultura miscigenada como a nossa é um contrassenso propor - no “frigor dos ovos” dos 10 anos sem corpo literário nos Parâmetros -, uma literatura “inclusiva”, quando na realidade não se dá literatura, mas um instrumento para se aprender a ler, pois não sabem ensinar a “forma poética”. como ensinar questões formais quando não se sai de um panorama generalizante de tipos de textos para dar acesso a leituras? Ensinar a “temática” afro na literatura não insere o aluno no campo da literatura ou na forma poética, mas a uma questão extraliterária que não trata da dominante poética proposta por Roman Jakobson (1983). Somos um povo miscigenado, nossa “forma”, nosso corpo poético está prenhe de raízes multifacetadas desde a formação da palavra, não há uma forma só para “isso” ou só para “aquilo”, nossa forma é barroca.

Essas questões tornam-se secundárias quando o mais importante é discutir porque tem se tornado comum encontrarmos professores que confundem o alunado no tópico ficção e realidade. O espaço entre o palco e o público, o básico no campo do literário, deve ser ministrado enquanto corpo poético, não é focando o negro como referente que entramos no

* A literatura Infanto juvenil está inserida nas revisões feitas nos PCNs + de 2002 e nos PCNs do Ensino Médio, de 2006. O percurso da literatura infantil culmina no Ensino Médio. Logo essa discussão é de importância maior, pois é na infância que se começa a ensinar o espaço ficcional.

espaço ficcional, ao contrário. O que possibilita mais uma vez o desvio desta questão para o âmbito da psicanálise com leituras acerca do real. Está na hora da literatura tomar pulso no sentido de firmar espaço no ensino, pois a consequência disso é mais letramento literário. Aliás, essa é a tônica de pesquisadores que estudam os vários tipos e níveis de letramento como Roxane Rojo (2009), que afirma que a cultura religiosa e o sucesso do livro didático estão mais presentes nas casas da população em geral do que a posse de um livro infantil. O ponto fulcral para que esse quadro se modifique está para além do acesso ao livro, está em ensinar a criança e o jovem a ter prazer no jogo literário. E para que isso ocorra é preciso ensinar o espaço da ficção. Seria preciso, talvez, voltar aos formalistas russos: ao “desejo de criar uma ciência autônoma a partir das qualidades intrínsecas do material literário” (1973, p.5), para trazer à tona o espaço de ficção, a imanência do signo artístico, mas não exatamente com a concepção da forma poética que os formalistas tinham no passado, pois hoje, os aparatos artísticos extrapolam os moldes daquela época. Seria preciso buscar a materialidade do corpo poético.

Olhar por dentro...

O paradoxo que se abre desde a proposta nos PCNs está justamente na demarcação do campo literário atrelando-o a questões lecturais em concomitância a semiótica bakhtiniana, no tópico dos gêneros. Uma forma ambígua de vincular a literatura às tipologias textuais que são tão acolhidas nos estudos linguísticos e não tanto na arte. Há um falseamento crítico nas abordagens de cunho literário, pois a literatura, embora prescindida da língua, apresenta especificidades, que na proposta desse documento não são aprofundadas. A literatura, neste sentido, estaria mais para a arte do que para a linguística. Logo, não se trata só de leitura no sentido de identificação (se poema, se romance, se bilhete) e/ou adequação de um gênero, o que a priori é importante, mas da apreensão teórico-prática da **literatura**.

Para Mikhail Bakhtin (1992) a concepção de gêneros literários associa-se, no sentido amplo, a heterogeneidade discursiva (oral e escrita). Dentro desta ótica, os gêneros discursivos são compostos por *primários*, com um discurso mais “*simples*”; e, por *secundários*, classificado por Bakhtin como “*complexo*”. O gênero literário incorpora tanto as falas e as ações das personagens advindas do gênero primário, quanto dos discursos científicos, ideológicos, literários próprios do gênero secundário. Do entrelaçar dos vários “*tipos*” de textos, as áreas de conhecimento giram no ato de apreensão lectural dos gêneros primário e secundário, contribuindo assim, na inclusão do alunado nos vários tipos de letramento.

Entretanto, existem alguns “senões” com relação à abordagem bakhtiniana. Um deles estaria no fato de Bakhtin desenvolver, essencialmente, o gênero do romance. O que acarreta em letramento multissemiótico, uma vez que não dá conta da hibridização dos gêneros, ainda mais na atualidade com contornos digitalizados da forma poética, das performances do corpo poético: das fotos poemas, dos poemas visuais, sonoros, da presença incontestável do cinema (que nunca é abordado por dentro na literatura), da TV, do computador que extrapolam às poéticas verbais. O problema desta ênfase está também na ordem da grande confusão que se faz no ensino quanto ao tratamento daquilo que é “verbal” e “não verbal”, nos quais o “não verbal” é complemento do “verbal” – geralmente elucidadas por charges - ou, quando não, explicam que é “não verbal”, sem nenhum esclarecimento do porquê daquela imagem ser poética e, sobretudo literária. É

preciso rasgar o discurso para que outras formas sejam exploradas, para que a geografia do corpo poético, enquanto ícone, ou, enquanto sensorialidade poética transpareça. O corpo poético pode ser um “ponto”, como afirma Wassily Kandinsky (2005) que condensa possibilidades infinitas de formas, de imagens, e, é também, uma “linha”, um desenho, um corpo-prosa que esta além da questão dos gêneros primários ou secundários advindos de Bakhtin, ainda mais na infância, momento no qual desenhar e escrever convivem no mesmo espaço de ficção.

O mais estranho na utilização da obra *Estética da Criação Verbal*, de M. Bakhtin (1992) como base teórica na inclusão da literatura nos PCNs (2002) é não terem observado outros capítulos como os dedicados ao corpo interior e exterior. Neles o corpo é observado, embora se restrinja a estética verbal, de modo plástico-pictural. **O corpo poético é uma consciência estética** que traduz ou representa - ao utilizar os discursos no ato da realidade -, a consciência de um outro ficcional. O papel do leitor é o mesmo daquele que assiste a uma peça, na qual a palavra encena, teatraliza o ato discursivo de modo plástico. O corpo poético converge para o corpo do leitor que participa por que se identifica catarticamente com a cena, com a imagem discursiva ou com o desenho encenado. Está seria uma forma de aclarar que o espaço de um corpo poético é imagético, é plástico. Ajudaria a explicar também que essa cisão entre “verbal” e “não verbal” é quase inexistente quando se trata de literatura, pois tudo equivale a um ícone, a “face palpável do signo”, que se presentifica como corpo poético. O mesmo ocorre no tópico denotação e conotação, que mais uma vez serve às tipologias textuais (se discurso jornalístico é denotação; se poesia é conotação) a forma como se ministra¹ a teoria e a crítica sobre literatura também deve ser prazerosa, o que temos é um diatismo que se fixa em torno do discurso utilitário *versus* discurso figurado. Poética não é só figuração ou uma questão de estilística.

Roman Jakobson (1995), embora se fixe numa lógica binária/diática, é o expoente máximo que aprofunda a relação entre os signos e os objetos propondo a materialização do signo por meio da função poética, utilizando para tanto o princípio de equivalência do eixo de seleção para o eixo de combinação. O eixo sintagmático combina os signos. Décio Pignatari em *O que é Comunicação Poética* (1989) utiliza como exemplo de combinação não da linguagem verbal dentro das leis da sintaxe, mas roupas: calça e blusa como sintaxe do vestir; e, como eixo paradigmático de seleção (o equivalente na palavra a imagens, ritmos, sonoridades inusitadas plasticamente) que seria: calça de linho ocre com blusa de decote moderno com estampa cubista. Um poema do vestir. Pignatari estende esse “trambique paradigma/sintagma” a todas as formas poéticas, até mesmo as gastronômicas:

Examine um cardápio: o que você vê ali? Estão agrupados (por semelhanças) os pratos que formam as entradas, as carnes, os peixes, os acompanhamentos, as sobremesas, as bebidas. Quando você escolhe uma certa entrada, uma carne, um acompanhamento, uma sobremesa e uma bebida para formar a sua refeição, você está montando um sintagma gastronômico. (PIGNATARI, 1989, p. 14)

¹ Nestes últimos 16 anos de PCNs os professores se sentiram desobrigados no ensino teórico-prática da Literatura, pois a ênfase estava toda na lógica do educar para o trabalho.

Está seria uma possibilidade de fazer a criança ou o jovem descobrir que a seleção e a combinação entre paradigma e sintagma não se restringe ao campo verbal. Um “trambique” que pode ser observado como **imagem palpável** de um belíssimo prato servido pela personagem Anastácia, que, certamente aguçaria os sentidos do leitor.

Tem sido cada vez mais difícil mostrar o que é uma imagem poética, olhar o mundo de modo estético plástico é também selecionar e combinar. Hoje, essencialmente, os estudos literários convergem para a referencialidade do signo, não se trata de não ler o referente ou que o mesmo não exista em uma obra, mas quando se trata de literatura, a dominante é poética, é icônica. Dar ênfase ao referente² extraliterário e não ao intraliterário é apontar para a realidade no sentido lato e não a ficção. Não adianta assinalar a personagem Anastácia do *Sítio do Pica Pau Amarelo* de modo referencial, deslocando-a como exemplo pertencente da classe dominada - como “pessoa” estigmatizada que por ser negra só aparece na literatura como empregada doméstica -; ou, propondo ao aluno colocar-se no lugar da personagem, retirando-o de uma leitura ficcional para o “real”. Isso acaba com o que há de mais encantador, lúdico, e ficcional da personagem. Outra forma referencial, remanescente da década de 70 que, ainda faz o aluno “aprender melhor” copiando de algum livro didático a biografia do autor e não a pesquisar e compreender a obra. Ainda que essa questão possa até ser estudada, mas, geralmente, o professor nunca leu nada sobre o processo de criação artística de uma obra aos moldes da Crítica Genética, por exemplo. Logo, a possibilidade de qualquer tipo de reflexão é nula. O aluno acaba procurando correspondência entre a obra e vida real do autor, saindo mais uma vez do espaço ficcional, ou respondendo exatamente ao que o professor quer ouvir, uma completa alienação em relação percepção do objeto artístico, quando a liberdade crítica literária é necessária desde a infância. Esse uso referencial serve só para criar problemas de letramento literário e crítico ao deslocar o papel ficcional da **personagem**, de suas ações funções para a pessoa humana.

Conclusão...

Seria interessante, por exemplo, nos perguntarmos qual é a forma da poética brasileira? É miscigenada ou afro-brasileira? A forma poética de um país diz tudo sobre a sua identidade, nos dá a geografia, a paisagem de uma nação. Uma marca estética define o repertório cultural, icônico, linguístico de um país. E qual é a forma da literatura Infante Juvenil brasileira? Essa forma tem de estar circunscrita a uma intenção ficcional derivada do jogo de “faz de conta”, das

² Roman Jakobson explicita o referente apontando-o para uma orla extraliterária que comparece, na maior parte das vezes, como um signo denotativo, colocando, assim no campo do real. Por certo que o referente também se manifesta onde predomina a função poética, logo o signo passa ter uma existência intraliterária. O signo artístico volta para si mesmo, permanecendo no campo do imaginário e do simbólico. Ver mais em “Linguística poética” IN: *Linguística e Comunicação*, São Paulo: Citrix, 1995.

brincadeiras diárias que uma vez performatizadas, presentificam imagética e sonoramente o corpo poético. Não se trata da criança simplesmente ler, é preciso saber como funcionam as regras do jogo ficcional, como o brinquedo se monta e desmonta? A criança entra nos bosques da ficção por que pactuou com o aprendizado. Ela sabe que as personagens podem morrer e renascer com outra forma, como ocorre nos contos míticos e de fadas, pois aprendeu a lógica poética de modo analógico, logo um “ponto” geométrico pode ser lido como um poema concreto, ou pode ainda, ser um “ponto” que a um *giro simples de compasso, num círculo se faz o mundo*.

Por que as crianças amam as aulas de educação física? Porque elas jogam com o corpo, se divertem. Não é diferente com a poética. Ler é um ato performático, teatralizante. Engajamos o corpo ao texto. E não se trata de “entrar” no texto como uma *Alice no País das Maravilhas* no sentido psicanalítico, mas saber que a literatura é o espaço de fantasia: é uma presença de uma ausência. O jogo do ficcionar está ausente para uma realidade concreta, mas presentificado enquanto objeto ou performance artística, ficcional. Portanto, **é preciso dar consciência do que é um corpo poético na literatura** para não nos restringirmos a discussões temáticas e referenciais e avançarmos na busca de uma “forma” miscigenada que inclua todas as vozes brasileiras, é preciso avançar no ensino da Literatura enquanto signo icônico, enquanto corpo poético.

REFERÊNCIAS

- ARISTOTELES. *Arte retórica e Arte Poética*. SP: Ediouro, S/D.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- BRASIL, MEC, SEMTEC. *PCN + Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC: SEMTEC, 2002.
- _____. *Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB)*. Brasília, 1996.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Brasília: MEC/SEF, 1998.*
- _____. *Relatório pedagógico 2000. Exame nacional do Ensino Médio*. Brasília: MEC/INEP, 2000.
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/INEP, 2006.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.
- CAMPOS, Haroldo. *Lógica, Poesia, Linguagem*. São Paulo: Edusp, 1994.
- CANDIDO, Antônio. *A Personagem de Ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CHEMANA, Roland (org.). *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ECO, Umberto. *Seis Passeios pelos Bosques da Ficção*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- EIKHENBAUM, B. et all. *Teoria da Literatura - Formalistas Russos*, Porto Alegre: Globo, 1973.
- GLUSBERG, Jorge. *A Arte da Performance*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- GREEN, André. *Literatura e psicanálise – a desligação*. IN: LIMA, Luiz Costa (org.) *Teoria da Literatura e suas fontes*. RJ: Francisco Alves, 1983.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Citrix, 1995.

_____. *A Dominante*. IN: LIMA, Luiz Costa (org.) *Teoria da Literatura e suas fontes*. RJ: Francisco Alves, 1983.

KANDINSKY, Wassily. *Ponto e Linha sobre Plano*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Lei nº 10639, de 9 de Janeiro de 2003. Disponível no site: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

LEFEBVE, Maurice-Jean. *Estrutura do Discurso da Poesia e da Narrativa*. Coimbra, 1975.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil: a voz da criança*. São Paulo: Ática, 2006.

PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1989.

PINHEIRO, Amálio. *Aquém da Identidade e da Oposição – formas na cultura mestiça*. Piracicaba/SP: UNIMEP, 1994.

ROJO, Roxane. *Letramento múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica Genética: uma (nova) introdução; fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. São Paulo: EDUC, 2000.

SANTAELLA, Lucia. *A Teoria Geral dos Signos, semiose e autogeração*. São Paulo: Ática, 1995.

SEGOLIN, Fernando. *Personagem e Anti-personagem*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

Literatura para todas as idades, duplo leitor e *crosswriting*: que fenômeno é esse?

Adriana Maximino Santos
Manuela Acássia Accácio
(Estudos da Tradução (PGET) – UFSC)

Introdução

Tem sido amplamente discutido por pesquisadores de Literatura Infantojuvenil na Alemanha *A Literatura para Todas as Idades (All-Ages-Literature)* (EWERS, 2011), entre outros nomes como: *crosswriting* (KÜMMERLING-MEIBAUER, 2007), *crossover* ou *crossover fiction* (BLÜMER, 2009; EWERS, 2011) e duplo leitor (SHAVIT, 1986).

Esses conceitos sugerem que tanto a criança/o adolescente quanto o adulto poderiam ser os leitores efetivos e almejados de um texto. Entretanto, Blümer (2009) defende que alguns destes termos, que denotam que uma obra se direciona tanto para o adulto como para a criança, têm significados diferentes, embora sejam usados como sinônimos, e se entrelaçam a questões históricas e mercadológicas.

Embora, se evidencie crescentemente na mídia e no cenário acadêmico atual (BLÜMER, 2009), esse fenômeno não é novo, pois já ocorre desde o século XVIII, uma vez que vários grupos alvos eram visados simultaneamente. O que parece novo, na verdade, constitui o status da literatura infantojuvenil (de recepção e sentido variados) no mercado editorial.

A *literatura para todas as idades* poderia se caracterizar, portanto, pelo “direcionamento múltiplo” (*Mehrfachadressiertheit*), ou seja, a publicação da obra visando diferentes tipos de público; e pelo “sentido duplo”³ (*Doppelsinnigkeit*), isto é, apresentando vários níveis de leitura, os quais exigem por sua vez determinados conhecimentos do leitor, conforme Blümer (2009).

Neste estudo, procuramos distinguir os conceitos que são abarcados sob o termo geral *Literatura para todas as idades*, a partir de pesquisas desenvolvidas a nível internacional, em especial na Alemanha, devido à concentração de estudiosos dos temas discutidos aqui.

A literatura para todas as idades

Para Ewers (2011), o evento *Literatura para todas as idades* se estabelece em diferentes planos, e não se relaciona apenas aos aspectos emergentes do texto, mas também ao marketing, aos interesses econômicos e à forma de apresentação do livro para jovens e crianças.

3 As traduções de *Mehrfachadressiertheit* e *Doppelsinnigkeit* são de nossa autoria.

O autor atribui às diferentes estratégias de marketing uma grande parcela de responsabilidade para a Literatura para todas as idades, já que ele interfere no layout da obra, na sua propaganda em revistas, sites e jornais e até na exposição do livro na livraria.

Por exemplo, os livros infantojuvenis têm sido disponibilizados na prateleira de livros adultos. Para o autor, isso ocorre devido a uma “comercialização ampliada”, ou seja, a expansão do alcance do público alvo, que primeiramente foi endereçada às crianças e aos jovens, e depois passa a se direcionar para o adulto, o que ocorre principalmente para os livros de fantasia e romances históricos.

Desta forma, novos elementos literários e mudanças de temas que surgem na literatura atual podem não ter relação com essa ampliação de mercado editorial, de acordo com Ewers (2011), mas haveria casos que uma poderia derivar da outra. O marketing, por outro lado, seria responsável pelo direcionamento da obra e pela adequação da idade do leitor e suas habilidades à obra, conforme Ewers:

Deve-se esperar certamente, que o público alvo de uma obra literária, e com ela o grupo de leitores visados se sintam atendidos por essa obra. Os grupos alvos considerados pelo nível de marketing devem experimentar a referida obra como uma leitura que atende aos interesses e as suas habilidades.

Em outras palavras, os públicos alvos deveriam se re-encontrar na função do leitor inscrita na obra, no mínimo, e poder se identificar com o leitor implícito. Um marketing bem sucedido se refere, portanto, tanto a uma avaliação adequada do produto como a uma averiguação dos grupos alvos visados. De onde resultam, então, as incongruências que ocorrem sempre entre a obra e sua comercialização [...] ⁴ (EWERS, p. 18-19, 2011).

Observa-se que autor distingue dois tipos de leitores, um inscrito na obra e outro determinado pelo marketing, e que ambos devem coincidir com a competência leitora do público.

A identificação entre o leitor e a obra e a competência de leitura, como apontou Tabbert (1994)⁵, constituem também alguns dos requisitos para que os livros alcancem o sucesso. Caso haja uma discrepância entre a expectativa do leitor infantojuvenil, como mencionou Ewers (2011), e o apresentado na obra, ela poderá não alcançar esse tipo de público, o que para a comercialização da obra não é interessante.

4 “Gewiss sollte man erwarten dürfen, dass die einem literarischen Werk zugewiesenen Adressaten, die mit ihm avisierten Lesergruppen sich von diesem Werk auch angesprochen fühlen. Die auf der Ebene der Vermarktung ins Auge gefassten Zielgruppen sollten das betr. Werk als eine zu ihnen passende, eine mit ihren Fähigkeiten und Interessen grundsätzlich übereinstimmende Lektüre erfahren. Die Adressaten sollten sich mit anderen Worten in der im Werk selbst eingeschriebenen Leserrolle wiederfinden, sich mit dessen implizitem Leser zumindest teilweise identifizieren können. Ein erfolgreiches Marketing beruht also sowohl auf einer angemessenen Bewertung des Produkts wie auf einer zutreffenden Einschätzung der avisierten Zielgruppen. Woraus aber resultieren dann die zwischen Werk und dessen Vermarktung immer wieder auftretenden Inkongruenzen [...]” (EWERS, 2011, p. 18-19).

⁵ Reinbert Tabbert (1994) propôs com base no estudo de duas obras alemãs de literatura infantojuvenil que não só fatores internos ao texto são responsáveis pelo êxito de uma obra. Segundo o autor, há elementos estruturais que possibilitam isso (como humor e suspense), mas também externos, os quais normalmente estão presentes no leitor (suas capacidades, por exemplo).

Essa identificação entre o leitor e a obra pode ocorrer, além da linguagem, por meio do protagonista infantil de uma obra, o que marcaria claramente o direcionamento de uma obra para as crianças. Além disso, o layout, a classificação da idade e da obra no paratexto, conforme explica Ewers (2011) indica o direcionamento da obra. Entretanto, os temas que se evidenciam nas obras sobre a cultura, educação, família e outros podem representar muitas vezes duplos ou múltiplos sentidos de leitura da obra, assunto que trataremos no próximo tópico.

Literatura de duplo ou múltiplos sentidos

No caso de duplo leitor ou literatura de duplo sentido, o autor estaria “apelando primeiramente para os adultos usando a criança como uma desculpa ao invés de considerá-la o receptor de fato”⁶ (SHAVIT, 1986, p. 63). Isto implicaria em uma outra voz por trás daquela que fala com a criança e o adolescente. Isto é, o autor se utilizaria de aspectos da estrutura textual para se dirigir ao mesmo tempo ao adulto e à criança.

Segundo a autora, isso teria acontecido com a obra *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, na qual Carroll se utilizaria da paródia, e sua escrita transitaria entre a realidade e a fantasia (SHAVIT, 1986), tornando-se atraente tanto para o público jovem como adulto.

Para Ewers, inicialmente no século XVIII na Alemanha havia o que se chamava de Literatura para “os jovens e para o povo”, pois acreditava-se estas pessoas possuíam o mesmo tipo de competência linguística e o mesmo modo de pensar. Ficam inscritos sentidos diferenciados que podiam ser lidos em uma interpretação mais profunda pelo autor, e outro que se refletia na superfície do enredo e das ilustrações alcançado facilmente pelas crianças.

Isto pode ser visto nos contos de fadas de Ludwig Tieck, E. T. A. Hoffmann e H. C. Andersen, e também nos contos dos Irmãos Grimm. Tratava-se assim, segundo esse autor, de uma literatura infantojuvenil de duplo ou múltiplo sentido, que ao mesmo tempo era comercializada para múltiplos públicos alvos.

Olhando a partir de outra perspectiva, a literatura infantojuvenil normalmente serviu como ferramenta para instituições sociais e educacionais (SHAVIT, 1999). Então por um lado, os livros infantojuvenis tem como objetivo as crianças e, por outro, visa atender aos adultos, na educação e na instrução de crianças dentro das normas da sociedade atual. Dessa maneira, pode-se dar continuidade aos modelos sociais já estabelecidos.

Um exemplo do fenômeno duplo leitor pode ser observado na obra de fantasia de Cornelia Funke, *Coração de tinta (Tintenherz)*. Nesta obra, Funke se utiliza de citações a outros textos da literatura mundial (inclusive livros pertencentes à literatura adulta) para construir sua narrativa, lembrando situações e personagens, por exemplo já presentes na literatura.

Este recurso exige um conhecimento extratextual, isto é, muitas leituras, assim como saber identificar o que o texto citado sugere neste novo contexto. Este fato faz com que o texto adquira duplo ou múltiplos sentidos, conseguindo falar ao mesmo tempo com o público infantojuvenil e adulto.

6 “[...] and appealing primarily to adults, using the child as an excuse rather than as a real addressee (typical of the canonized system)” (SHAVIT, 1986, p. 63).

As faces do crosswriting

Crosswriting, também em Ewers (2011) como crossover e Blümer (2009) como crossover fiction, refere-se, segundo Kümmerling-Meibauer (2003), a três aspectos. Dentre eles está o fato de que muitos autores que escrevem para as crianças também escrevem para os adultos. Crosswriting sugere igualmente que uma obra escrita inicialmente para um público, é reescrita para outro (por exemplo, adulto para infantil, infantil para adulto). E, por último, indica uma obra de literatura infantil que se dirige aos leitores infantis e adultos.

Para Kümmerling-Meibauer (2007) alguns elementos literários e linguísticos revelariam o crosswriting, como a quebra de tabus, a forma narrativa complexa (personagens complexas, sobreposição de linguagens), a ausência de fechamento, a intertextualidade, entre outros.

A enorme propagação dos romances de fantasia⁷, como *Harry Potter* de J. K. Rowling e a trilogia de *Coração de Tinta* de Cornelia Funke, que têm sido considerados na perspectiva do crosswriting, Ewers (2011) relaciona aos momentos atuais da humanidade, assim como ocorreu em outras épocas. Para o autor, esse tipo de literatura infantojuvenil simplesmente refletiria problemas de ordem governamental e mundial, como a salvação da Terra das catástrofes em grandes escalas, e dos inimigos.

Além disso, os conflitos gerados na liberação da família e da escola, no cotidiano das crianças e jovens passaram a se tornar temas importantes para a literatura. Portanto, por causa de seu desenvolvimento temático geral, a fantasia deve ser referida como um elemento da *Literatura para todas as idades*: sem barreiras temáticas entre a literatura infantojuvenil e a literatura para adultos.

É neste contexto de literatura de fantasia que tem se usado mais o termo crosswriting (também crossover ou crossover fiction). Todavia, Blümer (2009) estabelece uma diferenciação entre os conceitos ancorados no termo crosswriting:

a) Atualidade – uma nova tendência do séc. XX representada pela série *Harry Potter*, como um novo gênero.

b) ‘Fronteiras turvas’ (*Blurred borders*) – os limites entre o mundo infantojuvenil e adulto estariam entrelaçados de tal forma, que se interagem e não se distinguem entre si.

c) Alteração das publicações pelas estratégias de marketing – aqui novamente o fenômeno *Harry Potter* se destaca pela influência que teve na literatura infantojuvenil mundial, pela sua dupla publicação, adulto e infantojuvenil.

d) Obras com múltiplos direcionamentos, e obras com duplos sentidos, termos que se referiam principalmente a obras de séculos anteriores. Essas obras não devem ser vistas como crossover fiction, pois esse se refere principalmente ao que o fenômeno *Harry Potter* representa para a literatura infantojuvenil.

Somado a esses aspectos, a autora discute também o fato de a inclusão de uma obra sob o termo crosswriting ganhar status para a sua aceitação na massa midiática.

⁷ A fantasia na literatura é constituída através da relação entre o espaço, as personagens e a trama dentro de um mundo fictício (TABBERT, 1994).

Em conclusão, percebe-se que entre o que seria Literatura para todas as idades e uma comercialização ampliada se esvai para determinadas obras, por exemplo, para as quais os autores abordam temas atuais.

Poderia-se provavelmente aferir um grau maior ou menor de congruência entre a obra literária e a sua comercialização no sentido de observar o quanto os interesses econômicos poderiam influir na produção da obra.

Não se pode negar que há obras, em que o autor demonstra menor preocupação em satisfazer o público, pela obra, pela sua exposição e comunicação com o público. Inegável, porém, que o mercado editorial para livros de obras de literatura infantojuvenil demanda que o livro se adéque aos moldes, no qual ele funciona.

Harry Potter foi uma marca nesse mercado, segundo Blümer (2009), e preconizou uma nova forma de literatura infantojuvenil que se destaca como uma tendência editorial. Obviamente, todos esses embates se refletem na tradução e na acomodação da obra à cultura, para qual o livro é traduzido.

Considerações finais

Escrever para públicos de diferentes idades, em uma ou várias obras não é algo recente. Entretanto com o fenômeno *Harry Potter*, a literatura para todas as idades passou a ganhar uma denominação específica para esta nova era literária: crosswriting. Isto é, devido à ‘comercialização ampliada’ houve uma expansão do grupo de leitores iniciais (por exemplo, infantil e jovem) para mais um grupo (adultos).

Neste contexto há motivações textuais e de marketing que direcionam a recepção da literatura, neste caso, da literatura infantojuvenil. Obras que apresentem temas tabus, personagens complexos, intertextualidade e temas como fantasia e romances históricos, por exemplo, conforme Kümmerling-Meibauer (2007), dirigem-se a um duplo leitor (criança e adulto). Isso porque os recursos citados possibilitam que o texto tenha duplo ou múltiplos sentidos, fazendo com que haja mais de um nível de leitura.

Por outro lado, a linha editorial de publicação, assim como a propaganda de obras como *Coração de Tinta* de Cornelia Funke ajudam no direcionamento do texto para mais de um público. Isso devido à forma como se divulga ou se faz com que uma obra seja percebido pelos leitores.

A observação do fenômeno Literatura para todas as idades, abre portas para a análise da nossa literatura nacional e talvez para a descoberta de outras formas de escrever para mais de um público, assim como as possíveis influências na sua capacidade leitora. Além disso, seria interessante notar, se esse fenômeno reduz a possibilidade de se fazer avaliações objetivas, como sugere Blümer (2009), uma vez que os limites entre a literatura adulta e infantojuvenil ficam reduzidas.

REFERÊNCIAS

BLÜMER, Agnes. 'Das Konzept Crossover – eine Differenzierung gegenüber Mehrfachadressiertheit und Doppelsinnigkeit'. In: *Jahrbuch Kinder- und Jugendliteraturforschung 2008/2009*. Frankfurt: lang, 2009, p. 105-114.

EWERS, Hans-Heino. 'Von der Zielgruppen zur All-Age-Literatur. Kinder- und Jugendliteratur im Sog der Crossover-Vermarktung'. In: HAUG, Christine; VOGEL, Anke. *Quo vadis Kinderbuch? Gegenwart und Zukunft der Literatur für junge Leser*. Wiesbaden: Harrassowitz, 2011, p. 13-22.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina. *Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertung*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 2003.

_____. 'Variety in genre and styles: tendencies in modern german-speaking children's literature'. *Bunyck*, 199 (2), p. 10-16, 2007. Disponível em:
http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/infil/2007_119_2/annotations_2/bettina_eng.html. Acesso em: 01 Abril 2012.

SHAVIT, Zohar. *Poetics of Children's Literature*. Atenas/Londres: The University of Georgia Press, 1986. Disponível em: <<http://www.tau.ac.il/~zshavit/pocl/contents.html>>. Acesso em: 01 abril 2012.

_____. 'The Double Attribution of Texts for Children and How It Affects Writing for Children'. In: Sandra L. Beckett (ed.). *Transcending Boundaries: Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. Garland: New York & London, 1999, p. 83-98.

TABBERT, Reinbert. 'Was macht erfolgreiche Kinderbücher erfolgreich? Vorläufige Ergebnisse einer Untersuchung'. In: EWERS, Hans-Heino; et al. *Kinderliteratur im interkulturellen Prozess: Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 1994, p. 45-62.

Sociologia da tradução: um novo olhar sobre a literatura infantojuvenil

Adriana Maximino Santos
(Estudos da Tradução (PGET) – UFSC)
adriana.maxsan@gmail.com

Introdução

Tradicionalmente, a Literatura Infantojuvenil (LIJ) tem sido estudada pelo viés pedagógico, tendo em vista seu caráter funcional para a educação. Entretanto, o crescimento do mercado editorial para crianças e jovens tem provocado a necessidade de olhar as obras de LIJ como um campo de pesquisa profícuo para a Literatura, para os Estudos da Tradução e para a Sociologia.

O livro infantojuvenil se constitui não apenas do texto e do paratexto, mas também de instâncias intermediadoras, como agentes editoriais e educacionais devido à constante interferência destes na sua produção. Isto revela uma especificidade da Literatura Infantojuvenil (LIJ), e, portanto de sua tradução, tornando-a uma área fundamental para a reflexão sobre a atividade do tradutor. Além disso, a LIJ evidencia ainda o quanto a prática tradutória se entrelaça ao seu ambiente.

A Sociologia da Tradução, enquanto uma abordagem que se respalda nos contextos sociais e culturais, parece ser apropriada para estudos de obras voltadas para as crianças e para os jovens por abranger de forma holística a multiplicidade de aspectos constituintes deste tipo de literatura.

Neste estudo, objetiva-se analisar questões de poder presentes na produção e tradução de livros destinados ao público infantil e juvenil a partir de uma perspectiva sociológica da Tradução e da Literatura Infantojuvenil a partir das primeiras discussões e resultados de um projeto de tese. O seu objetivo geral é investigar as traduções da obra alemã *Tintenherz* (2003) publicadas no Brasil, *Coração de Tinta* (2006) e na Inglaterra *Inkheart* (2003) com vistas a verificar as práticas tradutórias dos intertextos em dois contextos socioculturais específicos: Brasil e Inglaterra. A metodologia se compõe: a) do exame dos contextos sociais e culturais que circundam as práticas tradutórias realizadas para este conjunto de obras; e b) da análise das práticas de tradução para os intertextos de epígrafes. Para a investigação contextual, foram observados a autora, a tradutora, a obra e o fomento de tradução com base em paratextos e metatextos, como teses, artigos, críticas e resenhas; para a análise das práticas tradutórias foram selecionadas epígrafes do livro alemão *Tintenherz*, *Inkheart* e *Coração de Tinta*.

Sociologia da Tradução

As pesquisas desenvolvidas na área de Sociologia da Tradução se debruçam sobre as teorias sociológicas principalmente nas linhas da Teoria do Sistema Social do sociólogo alemão,

Niklas Luhmann, da linha francesa de construtivismo estruturalista de Pierre Bourdier, do filósofo e antropólogo francês Bruno de Latour com a Teoria Rede-Ator e do Sistema Mundial de Tradução de John Heilbron. Destacam-se inicialmente três linhas dentro dos Estudos da Tradução vinculados à Sociologia da Tradução: Hans J. Vermeer, Theo Hermans e Michaela Wolf. No Brasil, ainda são incipientes as pesquisas nessa área, entretanto, os fatores sociais e sua influência na tradução têm sido investigado de modo crescente principalmente dentro da linha de pesquisa História da Tradução e Tradução de LIJ.

A Sociologia da Tradução, conforme Wolf (2007) considera a tradução como uma atividade que envolve diversos agentes e agências sociais, e como uma prática que se pauta no mínimo em três pontos fundamentais: que o ato de traduzir é realizado por pessoas que pertencem a um sistema social; que o fenômeno tradução é impulsionado por instituições sociais que determinam a seleção, a produção e a distribuição da tradução; e que a tradução é o resultado das estratégias de tradução adotadas. Por esse viés, a tradução é vista, portanto, como um resultado de um conjunto de ações provenientes de diversas pessoas e instituições, inseridos no mesmo e também em diferentes sistemas sociais de acordo com essa autora.

Já Hermans (2007) aborda a Sociologia da Tradução a partir da Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann⁸, na qual a sociedade moderna se caracterizaria como um conjunto de sistemas sociais que se diferenciam com base principalmente em sua função, por exemplo, os sistemas: político, legal, educacional, artístico, midiático, religioso, entre outros. A sociedade seria a soma de vários sistemas, e cada um se construiria dentro de sua própria imagem. Aplicando-se esta teoria à tradução, segundo este autor, o fato de a tradução ser reconhecida por outros sistemas sociais (e pelo próprio sistema) é o que a caracteriza enquanto um sistema social de tradução dotado de normas próprias.

Desta forma, dois conceitos-chave emergem no estudo de Hermans (Ibid.), a autoridade e autenticação. Uma tradução só é considerada como tal, quando uma autoridade a define como tradução. No âmbito literário, ela pode ser a Lei de Direitos Autorais, visto que ela dita as regras da produção literária, o tempo de retradução e sua repetição; e o autor. Ambos concedem o aval para que a tradução seja vista como válida e autenticada. Contudo, outros tipos de autoridades poderiam ser incluídos, por exemplo, os fomentos de tradução, prêmios de tradução e de literatura e os metatextos, como críticas e resenhas, que também conferem autenticação às traduções.

Para a metodologia de um estudo realizado nesta perspectiva, Hermans (Ibid.) sugere o conceito de “descrição densa”⁹ (Ibid., p.150) com base na Etnografia, o que refere a uma descrição pormenorizada dos contextos e dos mediadores do contexto, segundo Gertz (1978). Este método também foi desenvolvido por Wolf (2002) ao discutir relações de poderes em aspectos da antropologia cultural na tradução, e parece ser apropriado para pesquisas nesta área.

Enfim, a Sociologia da Tradução provê um aparato teórico e metodológico a partir da concepção de que a tradução, e o tradutor, são mediados por diferentes agentes sociais, que a determinam e delimitam o seu âmbito de poder. A tradução, portanto, é vista como um sistema

⁸ Niklas Luhmann foi sociólogo e professor universitário alemão no século XX (1927- 1998) e desenvolveu a teoria da sociedade moderna denominada Teoria dos Sistemas Sociais. Suas contribuições abrangeram as áreas de sociologia, como também direito, entre outras (Bechamann, 2001).

⁹ Thick description (Hermans, 2007, p.150).

social que se constrói a partir da autenticação e autorização de outros sistemas, e do seu próprio. Assim, a equivalência de uma tradução seria atribuída não pelos atributos textuais, mas por veículos externos e institucionais. O estudo da tradução de LIJ pode expor as relações entre os diferentes agentes sociais dentro do sistema de tradução, bem como a dinâmica entre este sistema e os outros que participam da produção e da inserção do livro de LIJ no mercado livreiro.

Literatura Infantojuvenil em Tradução

Os Estudos da Tradução de Literatura Infantojuvenil se difere essencialmente dos Estudos de Tradução de Literatura direcionada ao adulto, segundo Azenha (2008), por incluir questões de contexto e a preocupação com o leitor na discussão teórica. Para as pesquisas relacionadas aos livros para este público, o leitor constitui o ponto de partida, conforme explica Fernandes (2004, p. 10) sobre LIJ, “[...] um gênero escrito e publicado, se não exclusivamente para crianças, mas que no mínimo as tem em vista, incluindo o romance “juvenil” – o qual objetiva os leitores jovens e os adolescentes mais velhos”¹⁰.

Também a dependência de outras esferas sociais, e da assimetria, já que é regulada por adultos, compõe, segundo Azenha Junior (2008), a própria natureza da LIJ. O livro infantojuvenil passa pelo crivo dos adultos na sua produção, distribuição e também no seu consumo. E embora a criança e/ou o jovem sejam o público almejado, eles não participam diretamente das decisões relacionadas à produção e à veiculação do livro. São os adultos, com base em uma imagem projetada de criança e de infância, e do que seja apropriado para ambos, que detêm o poder de manipulação e autenticação de uma obra. Por outro lado, estes acatam normas de sistemas sociais, como a escola e institutos relacionados à promoção de leitura, bem como do mercado editorial. Neste sentido, a tradução permite uma visualização mais clara deste conjunto de poderes e normas da LIJ, conforme esclarece Azenha Junior:

[...] somam-se, no desenrolar da história mais recente, duas outras relações de dependência importantes: a primeira é a dependência da escola, visto que a habilidade de ler é entendida como pressuposto para a leitura e vem associada ao crivo da proposta de educar, de preparar a criança para o mundo; a segunda, diz respeito aos ditames do mercado editorial e livreiro, para os quais o livro infantil é objeto negociável e comercializável. (AZENHA JUNIOR, 2008, p.98)

Nota-se que o adulto e o sistema social, ao qual pertence, determinam e autorizam a LIJ como tal. Para que uma obra seja reconhecida como um livro infantojuvenil é necessário o seu reconhecimento, e, por conseguinte, sua autenticação por diferentes sistemas sociais, como a educação e o mercado livreiro. Pode-se questionar que, se há a presença da autoridade para autenticar o status de LIJ, estes

¹⁰ “[...] a genre written and published, if not exclusively for children, then at least bearing them in mind, including the ‘teen’ novel – which is aimed at the young and late adolescent readers”.

agentes de poder não deveriam também estar incluídos no conceito de LIJ? Para responder a esta pergunta, seria necessário olhar LIJ por uma nova perspectiva, isto é, utilizar uma definição que contemple, pelo menos, grande parte desses aspectos devido a sua natureza vinculativa e socialmente condicionada.

Neste caso, a abordagem de Ewers (2009), parece apropriada aqui, pois o autor concebe LIJ como uma “comunicação literária infantojuvenil”¹¹. O termo ‘comunicação’ abarca os integrantes da produção de obras endereçadas à criança e ao jovem, já que envolvem um processo composto por diversas instâncias, como emissor, receptor, canal, e código. Em outras palavras, a abordagem deste autor vai além da definição que se pauta apenas no texto, no autor e no leitor, e inclui todos os outros agentes também como emissores e receptores, bem como as situações em que se inscrevem. Neste sentido, Ewers (Ibid.) busca, desta forma, transpor o determinismo do gênero, e associar a característica social da LIJ, com base em teorias da comunicação e sociológicas.

Uma obra só se designaria LIJ, se a mensagem fosse destinada às crianças e jovens, ou seja, apenas se esse grupo fosse o leitor alvo, de acordo com este autor. Para isso, seria necessário que uma autoridade, que poderia ser um dos agentes neste processo, autorizasse e autenticasse uma obra de LIJ para este público específico para que esta pudesse ser uma obra destinada às crianças ou aos jovens. Novamente, neste elenco de participantes e autoridades para a LIJ encontram-se as instituições sociais, como a família e a escola, e agências políticas, que dela se utilizam para sedimentar a sociedade com base em seus modelos (FERNANDES, 2004; SHAVIT, 1986).

No sistema social de LIJ, o tradutor assume o papel de re-emissor, a tarefa de um co-autor, além de negociador entre os diversos agentes, como Azenha Junior (1991) explica: “Resta ao tradutor, que neste caso tem controle sobre o seu trabalho só até certo ponto, assumir o difícil papel de um gerenciador de dados, de um campo quase neutro em que se reconciliam (ou devem se reconciliar) interesses às vezes bastante diversos (Ibid., p. 56)”. Esta negociação do tradutor se estabelece também a fim de defender as suas escolhas tradutórias, e conseqüentemente, as suas próprias concepções inscritas nelas, além de precisar encontrar convergência de acordos, e levar esses interesses, entre eles, os econômicos e marketing, a um ponto comum, conforme o autor explica.

Em suma, a tradução Literatura infantojuvenil se estabelece em uma conjugação de interesses, sociais, educacionais, literários e econômicos, que orientam de modo explícito e implícito as diretrizes da tradução e, por conseguinte as práticas tradutórias. Dos livros traduzidos direcionados para as crianças e os jovens ressoam vozes e ditames de instituições representantes desses interesses, e o tradutor se insere nesse contexto como um agente social, o qual precisa lidar com os diversos condicionantes para originar um produto traduzido e adequado à cultura para qual traduz e ao projeto de tradução ao qual se submeteu.

¹¹ Children’s literary communication.

Análises Contextuais e Intertextuais

Cornelia Funke e Tintenherz

O exame do contexto e dos agentes socioculturais envolve três obras: o texto fonte *Tintenherz* (2003), de Cornelia Funke, e suas traduções para as línguas inglesa e portuguesa respectivamente, *Inkheart* (2003) e *Coração de Tinta* (2006).

A autora e ilustradora do livro alemão, Cornelia Funke, nascida na Alemanha, graduou-se em Pedagogia e pós-graduou-se em *design* gráfico. Desde 2005, Funke vive nos Estados Unidos da América. Tornou-se conhecida na Alemanha primeiramente com *Die wilden Hühner* (1993)¹², e internacionalmente depois com *Drachenreiter* (1997)¹³ e *Herr der Diebe*¹⁴ (2000). A autora recebeu os prêmios literários mais importantes para LIJ na Alemanha e em outros países. Sobre as traduções para a língua inglesa, Funke afirma sempre conversar com os tradutores, para resolver problemas, como de nomes, participando diretamente na produção da obra traduzida.

Para entrar no mercado inglês, a autora contou com a ajuda de seu primo Oliver Latsch¹⁵, o qual traduziu para o inglês duas obras para facilitar a aceitação das obras de Funke pelas editoras inglesas. O sucesso dos livros na Inglaterra e nos EUA permitiu também que Latsch comercializasse os direitos das obras para Funke.

Tintenherz é o primeiro livro da trilogia o *Mundo de Tinta* (2003) (*Die Tintenwelt*), seguido por *Tintenblut* (*Sangue de Tinta*) (2005) e *Tintentod* (*Morte de Tinta*) (2007). A trilogia vendeu milhões de livros na Alemanha, e se tornou best-seller neste país, bem como na Inglaterra e nos Estados Unidos. Em 2008, a obra foi produzida também como um filme chamado *Inkheart* (No Brasil, *Coração de Tinta: o livro mágico*). Além disso, a trilogia impulsionou a publicação de outros livros relacionados aos seus personagens e enredos, além de brinquedos, instruções para professores e peças de teatro.

De acordo com Puetz (2009), *Tintenherz*, constituiria uma metaficção¹⁶ por ser uma obra autoreflexiva, e trazer à narrativa reflexões sobre a autoridade do leitor e escritor, e a interação entre a realidade e a fantasia. O intercâmbio de personagens entre o mundo real e o da fantasia, as definições metaforizadas como *Língua Encantada*, para o personagem que dá vida aos outros pela leitura; ou *médico de livros* para o restaurador de livros, *Mortimer*, demonstram também o caráter metaficcional de *Tintenherz*. A intertextualidade, outra característica, indicada por Waugh (1988), de obras metaficcionais, constitui a base do enredo de *Tintenherz*, que é a aplicada de diversas formas, com epígrafes, citações, alusões, símbolos intertextuais, personagens e trama intertextuais.

¹² As *Galinhas Selvagens*, não traduzido para o Brasil. Disponível em: <http://www.goethe.de/kue/lit/prj/kju/aut/ag/fun/deindex.htm>. Acesso: 12.01.2012

¹³ Cavaleiro do Dragão, publicado pela Companhia das Letras.

¹⁴ O Senhor dos Ladrões, publicado pela Companhia das Letras.

¹⁵ Oliver Latsch tornou-se tradutor a partir da experiência de trabalho com Cornelia Funke. Disponível em: <http://www.goethe.de/ins/se/prj/uar/eng/ueb/lat/deindex.htm>. Acesso: 12.01.2012.

¹⁶ Oxford Dictionary Online “fiction in which the author self-consciously alludes to the artificiality or literariness of a work by parodying or departing from novelistic conventions and traditional narrative techniques”. Disponível em: <http://oxforddictionaries.com/definition/metafiction>. Acesso: 20.01.2012.

Anthea Bell e Inkheart

A tradutora de *Tintenherz* para a língua inglesa, Anthea Bell, nasceu na Inglaterra e traduziu principalmente do alemão e do francês para o inglês um grande número de clássicos da Literatura, Literatura Infantojuvenil, Política, e outros. Ela recebeu vários prêmios de tradução, como: *The Independent Foreign Fiction Prize* (UK) e *Helen and Kurt Wolff Prize* (USA) para a tradução também desta obra. E em 2010 a tradutora foi condecorada com a *Order of the British Empire* (OBE)¹⁷.

Bell aprecia em especial a tradução de LIJ. Traduziu diversos livros para crianças e jovens, principalmente da escritora Cornelia Funke, e toda a sua trilogia. Ela escreve resenhas, críticas e artigos sobre literatura e tradução, sobretudo tradução de Literatura Infantojuvenil, como também participa de conferências sobre estas áreas. Resumidamente, a tradutora costuma expor seus conceitos de tradução e sua prática perante a comunidade tradutória e literária.

No caso de *Tintenherz*, o editor Barry Cunningham, o mesmo de Harry Potter, procurou Bell para a sua avaliação do livro de Funke. Posteriormente convidou-a para tradução do livro alemão para o inglês, o que foi realizado no mesmo ano da publicação de *Tintenherz* em alemão e acompanhado por Funke. A editora inglesa disponibilizou a primeira edição em capa dura e no ano de 2004 em brochura, com capa diferente da versão alemã, dando-lhe um aspecto mais direcionado para crianças. Por exemplo, no final de *Inkheart*, foram acrescentados um *Quiz* sobre os autores das epígrafes; informações sobre martas, um jogo de adivinhação com senha secreta levando o leitor para o site do livro, outro jogo de desembaralhar palavras, informações sobre encadernação de livros, informações de outros livros de Funke, as respostas dos jogos, e dois capítulos do próximo livro da trilogia.

Logo, pode-se inferir que a acomodação do livro na cultura inglesa realizou-se dentro dos parâmetros do mercado editorial inglês para crianças, evidenciando o direcionamento para elas, o que não se pode perceber tão claramente na obra alemã. Como na data de produção de *Tintenherz*, o reconhecimento internacional da autora ainda estava no início, pode-se inferir que esforços eram feitos para ganhar o mercado internacional inglês, propiciando para a tradução uma maior adaptação para a cultura inglesa.

Sonali Bertuol e Coração de Tinta

A tradutora de *Coração de Tinta*, Sonali Bertuol, possui formação acadêmica em Letras Português e Alemão e pós-graduação em Tradução em 1991 pela na Universidade de São Paulo (USP). Na área de ensino, a tradutora trabalhou com alfabetização e com o ensino de língua portuguesa para adultos, e na área editorial com redação e edição de textos para diversas publicações.

Bertuol possui uma lista crescente de livros traduzidos de língua alemã, inicialmente nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, Jornalismo e textos científicos, e principalmente de Literatura Alemã contemporânea, sobretudo a Infantojuvenil. Grande parte de sua produção

¹⁷ Ordem do Império Britânico concedida aos cidadãos reconhecidos publicamente pela Monarquia Britânica.

abrange os livros de Cornelia Funke. Não constam prêmios de tradução da tradutora, entretanto Bertuol tem sido reconhecida profissionalmente por instituições de prestígio cultural, como Instituto Goethe e editoras de grande porte. De Funke, ela traduziu pela Companhia das Letras: *O Senhor dos Ladrões* (2004), *Coração de Tinta* em (2006), *Sangue de Tinta* (2009), e a *Maldição da Pedra* (2011).

Não foi possível encontrar artigos ou participações da tradutora em eventos literários e conferências de tradução até o momento. Informações sobre a tradutora foram encontradas apenas no site da editora Companhia das Letras. O fato de haver poucos tradutores no Brasil que expõem ou escrevem sobre suas práticas e conceitos de tradução, pode derivar, conforme Azenha (2009), da imposição dos contratos de tradução, que limitam a exposição do tradutor à mídia, principalmente em relação aos comentários sobre as obras traduzidas. Este evento explicita a problemática da autonomia do tradutor, a qual é delimitada pelos agentes do sistema social de tradução.

O livro traduzido *Coração de Tinta*, traduzido por Bertuol, foi publicado em 2006 pela Companhia das Letras. De acordo com Santos (2009), a obra traduzida apresenta menor número de páginas, e características gráficas diferentes do texto alemão. Diferentemente das decisões do projeto gráfico, a tradução buscou trazer o conteúdo sem acréscimos ou omissões, optando por uma proximidade maior ao texto alemão. De acordo com esta autora, são nítidas as diferenças de abrangência de atuação dos diferentes participantes da produção do livro, como o tradutor e os agentes editoriais.

A tradução *Coração de Tinta* (2006) publicada três anos após o lançamento da obra em alemão e inglês, foi fomentada pelo Instituto Goethe, assim como o restante da trilogia. Este instituto cultural da Alemanha estimula o conhecimento da língua e cultura alemã no exterior. Segundo ele, mais de 5.000 livros em 45 idiomas participaram do Programa de Fomento à tradução e está no Brasil desde 2002. Este programa, cujos objetivos culturais constituem transmitir a literatura alemã aos mercados emergentes e facilitar os trâmites de traduções, fomentou 107 obras até 2011 no Brasil. Um dos requisitos do fomento de tradução compreende a qualidade das obras a serem traduzidas, e a exigência de que as editoras, que se candidatam ao programa, não sejam alemãs.

As Epígrafes

Intertextualidade, termo cunhado por Julia Kristeva com base em Bakhtin, constitui, conforme Koch, Bentes & Cavalcante (2007, p. 17) quando “em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva [...] dos interlocutores”, por exemplo, a citação de um trecho de uma obra.

Com o estudo das práticas tradutórias de intertexto com base em Hatim e Mason (2004), Osimo (2004), Eco (2007) e Santos (2009), pode-se inferir três grupos de decisões para a tradução das epígrafes: a) o primeiro se refere à seleção do texto fonte (quanto à origem) – qual texto servirá como base para a tradução; b) o segundo tange aos procedimentos tradutórios para manipulação textual (quanto ao conteúdo) – como o tradutor lidará com o intertexto dentro do

texto; e c) o terceiro se reporta à atribuição de créditos das obras citadas no texto (quanto às referências bibliográficas) – o que será feito com as referências bibliográficas.

Foram analisadas a partir das sessenta epígrafes de *Tintenherz*, as traduções nas obras *Inkheart* e *Coração de Tinta*, o que totaliza 180 excertos. Destas 60 epígrafes que aparecem em *Tintenherz*, é possível observar que elas são provenientes de: 04 obras de LIJ de língua alemã em 04 epígrafes; 02 obras de literatura adulta de língua alemã em 02 epígrafes, 18 obras de LIJ de língua inglesa em 23 epígrafes, 13 obras de literatura adulta de língua inglesa em 23 epígrafes, 03 obras de LIJ de outras línguas (árabe (duas vezes), sueco, italiano), 03 outras fontes de citação (provérbio, declaração e placa de biblioteca). Todas estão citadas nas referências bibliográficas no final do livro, exceto aquelas que são de domínio público.

Observou-se que em *Inkheart* 45 epígrafes foram traduzidas a partir do pré-texto (textos de origem do intertexto), e que não houve inserção de recursos paratextuais, como notas de rodapé ou introdução de informações novas no texto. Quanto às referências bibliográficas, 47 delas foram substituídas para adequação dos textos das epígrafes.

Nesta aferição das práticas da tradução de língua inglesa, observa-se que em relação à origem, o elevado número da ‘tradução a partir do pré-texto’ se deve à ampla utilização de obras de língua inglesa por parte da autora, que resulta do perfil do projeto de tradução. A utilização da tradução a partir do intertexto, ou seja, da epígrafe alemã, ocorreu com a epígrafe de Wilhelm Hertz, *Spielmannsbuch* que já está em domínio público, e não foi citada nas referências bibliográficas. A utilização da citação já traduzida na língua alvo, a segunda maior ocorrência de prática tradutória, aparece para as obras de língua alemã, e de outros idiomas. Aquelas não incluídas nesta prática se devem ao fato de ter sido adotado o procedimento de substituição do intertexto por textos da cultura alvo, como no trecho do livro *Emil und die Detektive* de Erich Kästner que foi substituída por *The Adventures of Huckleberry Finn* de Mark Twain.

As três práticas tradutórias mais recorrentes em *Inkheart* constituem: tradução a partir do pré-texto, omissão de informação adicional e inclusão ou substituição de referências bibliográficas e delineiam a prática geral da tradução de *Tintenherz* em língua inglesa. A interferência direta da autora nas escolhas das epígrafes substituídas, e assim como a troca das referências mostram que houve um esforço conjunto da autora, da tradutora e da editora para construção da obra de língua inglesa.

De modo muito diferente procedeu a obra traduzida e publicada no Brasil para a língua portuguesa, *Coração de Tinta* (2006). As práticas mais recorrentes das epígrafes constituem: tradução a partir do intertexto, ou seja, do texto alemão, omissão de informação adicional e exclusão das referências bibliográficas. Esse conjunto de práticas demonstra claramente as preocupações com a atribuição de créditos. Se para as epígrafes fossem utilizados trechos de obras traduzidas, a obrigatoriedade de citações de créditos seria evidente, o que levaria à prática de inserção e substituição de referências, como ocorreu em *Inkheart*. Diversos fatores podem ter motivado as decisões para essas práticas, como tempo de execução da tradução, e o projeto editorial.

Essas decisões mais amplas provindas de outros agentes editoriais e provavelmente não da tradutora determinam e norteiam as práticas tradutórias, e se diferenciam neste ponto da tradução de língua inglesa. Enquanto a edição brasileira traduz os intertextos tais como aparecem em *Tintenherz*, quase que literalmente, leva-se a crer que à tradução de língua inglesa

foi necessário buscar os pré-textos, o qual a maioria é de língua inglesa. É possível também inferir que tenha existido um diálogo maior entre a autora e a editora na tradução de língua inglesa do que na de língua portuguesa.

Os pré-textos que não estão traduzidos no Brasil até a data da primeira edição de *Coração de Tinta*, 2006, totalizam dezessete obras, enquanto os já traduzidos até esse período somam-se 41. Tendo em vista que a autora declarou a necessidade de trazer as referências bibliográficas na tradução, seria comum se esperar que se atribuísssem créditos, no mínimo, a uma parte das 41 obras traduzidas, mas isso não ocorre. Pode-se inferir que a razão principal para isso esteja na predominância de obras em domínio público, o que, entretanto, não explicaria a ausência das outras referências, como as obras de Michael Ende, Roberto Cotroneo, Eva Ibbotson, Astrid Lindgren, C. S. Lewis, Roald Dahl, Richard Adams e William Goldman.

Conclusão

As análises elucidaram alguns dos diferentes poderes que atuam sobre a produção e tradução de uma obra de LIJ. Isto pôde ser visto na preocupação da autora Cornelia Funke em priorizar os títulos de língua inglesa para as epígrafes, que pode ter derivado da sua intenção de inserir ou divulgar a literatura inglesa na cultura alemã, como também ser aceita no mercado editorial inglês. Desta forma, infere-se que a autora teria priorizado mais o mercado de língua inglesa do que o alemão. Outro argumento para esta possibilidade se refere ao fato que o leitor da língua inglesa se sente mais confortável com obras de seu conhecimento por pertencer à memória coletiva (Koch, Bentes & Cavalcante, 2007) dos países de língua inglesas, já que estes pertencem à literatura clássica. Neste caso, pode-se dizer que a tradução de língua inglesa, por contar com a maioria das epígrafes provenientes de obras desta língua, reverteu o processo, trazendo os pré-textos para a tradução.

De forma diferente da tradução língua inglesa, influências do mercado editorial e do projeto de tradução podem ter atuado na tradução e na produção de *Coração de Tinta*. O fomento de tradução participou como um terceiro componente entre as duas editoras, a alemã e a brasileira. Pode-se inferir que, embora este não impusesse conceitos ou delimitações à tradução explicitamente, permaneceu à vista da tradução e da publicação brasileira, norteando as decisões.

Por fim, averiguou-se que a pesquisa em LIJ e Estudos da Tradução em LIJ a partir de um viés sociológico ajuda elucidar questões textuais e literárias, além de trazer à discussão a interferência de agentes sociais na produção do livro infantojuvenil. A Sociologia da Tradução através de metodologias como a ‘descrição densa’ e conceitos que incluem instâncias externas ao texto na pesquisa podem proporcionar também à Literatura Infantojuvenil novas perspectivas de estudo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *ABNT NBR 6029*: Informação e Documentação. Livros e Folhetos - Apresentação. 2a. ed. 2006.

- AZENHA JUNIOR, J. 'Dependências, assimetrias e desafios na tradução para a criança e o jovem no Brasil'. In: SCHEYERL, Denise; RAMOS, Elizabeth (Org.). *Vozes Olhares Silêncios: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- _____. Minha experiência com a tradução de Literatura Infanto-Juvenil Alemã e a Redescoberta do Prazer de Escrever. *Cadernos da Semana de Literatura Alemã Contemporânea*, São Paulo: FFLCH - USP, n. 04, p. 55 - 60, 1991.
- BECHMANN, G. 'Niklas Luhmann'. *Tempo Social*; Rev. Sociologia. USP, São Paulo, 13 (2): 185 -200, nov. 2001.
- BAKER, M. Corpora in Translation Studies: An Overview and Some Suggestions for Future Research. *Target* 7 (2), 223 – 242, 1995.
- ECO, U. *Quase a mesma coisa. Experiências de tradução*. Tradução de: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- EWERS, H.-H. 'Von der Zielgruppen zur All-Age-Literatur. Kinder- und Jugendliteratur im Sog der Crossover-Vermarktung'. - In: *Quo vadis Kinderbuch? Gegenwart und Zukunft der Literatur für junge Leser*. Hrsg. v. Christine Haug und Anke Vogel. Wiesbaden: Harrassowitz 2011 (Buchwissenschaftliche Forschungen; 10), S. 13-22, 2011.
- _____. *Fundamental Concepts of Children's Literature Research: Literary and Sociological Approaches*. Hans-Heino Ewers. London and New York: Routledge, 2009.
- FERNANDES, L. P. *Brazilian Practices of Translating Names in Children's Fantasy Literature: A Corpus-Based Study*. 2004. 270 f. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- FUNKE, C. *Tintenherz*. Hamburgo: Cessilie Dressler, 2003.
- _____. *Inkheart*. Translated by Anthea Bell. Chicken House: London, 2003.
- _____. *Coração de Tinta*. Tradução: Sonali Bertuol. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- GEERTZ, C. A. *Interpretação das Culturas*. Traduzido por Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- HATIM, B.; MASON, I. *Discourse and the translator*. Londres: Longman, 1990.
- HERMANS, T. *The Conference of the Tongues*. Manchester: St Jerome, 2007.
- KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.
- OSIMO, B. (2004). *Implicit and explicit intertextuality*. Página eletrônica: <http://courses.logos.it/en/4_33.html>. Acesso: 11.08. 2011.
- PUETZ, B. *Word Power: Reading, Writing, and Traveling from Story to Story in the Inkheart Novels*. Disponível em: <<http://www.paperschildlit.com/index.php/papers/article/viewFile/41/39>>. Acesso: 10.10.2011.
- SANTOS, A. M. dos. *Intertextualidades em tradução: no romance infanto-juvenil Tintenherz*. 2009. Dissertação (mestrado em Estudos da Tradução). UFSC, Florianópolis.
- SHAVIT, Z. *Poetics of children's literature*. Atenas/Londres: The University of Georgia Press, 1986.
- WAUGH, P. *Metafiction. The Theory and Practice of Self-conscious Fiction*, New York: Routledge, 1984.
- WOLF, M. Translation Activity between Culture, Society and the Individual: Towards a Sociology of Translation. *CTIS*: 2 33: 44, 2002.
- WOLF, M./FUKARI, A. (eds.) *Constructing a Sociology of Translation*. Amsterdam: Benjamins, 2007.

Literatura surda infantil: incluindo e ensinando

Alessandra Franzen Klein (UNIJUÍ)¹⁸
alessandrafranklein@gmail.com

Como tudo começou...

Este texto relata a experiência pedagógica realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil, na turma de 4 a 5 anos (Jardim I) em 2010 continuando em 2011 na de 5 a 6 anos (Jardim II). Em meados de julho de 2010 a professora recebeu a informação da possibilidade de uma aluna surda com 5 anos ingressar na turma a partir do mês de Julho, mesmo com formação específica na área da surdez, sentiu a necessidade de pesquisar sobre uma metodologia apropriada, sensibilizar¹⁹ os colegas e funcionários assim como adaptar o ambiente para recepção da nova aluna.

A movimentação da professora influenciou a direção e funcionários da escola mostrando interesse por conhecer a língua de sinais. A família da criança surda percebeu toda mobilização e interesse em acolher a diferença linguística de sua filha, gerando confiança entre família e escola em torno do trabalho a fim de oportunizar aprendizagem às crianças independente de suas particularidades.

Várias atividades foram realizadas a fim de promover o conhecimento sobre Ser Surda, a Língua de Sinais, esclarecendo que não bastava uma “inclusão” da aluna neste espaço e sim reconhecer e valorizar sua identidade e cultura, oportunizando o conhecimento, construção de aprendizagens e significados em uma escola ouvinte. Como fazer isso acontecer? Primeiramente organizar uma proposta com abordagem bilíngue, pois duas línguas se faziam presentes naquele contexto e a partir desse enfoque foram surgindo às demandas e uma delas foi a literatura, pois trabalhar com histórias é fundamental nessa etapa da educação básica, então uma nova terminologia começa a fazer parte do cotidiano escolar: a Literatura Surda.

1 PRÁTICA BILÍNGUE E A LITERATURA

Antes de nos familiarizarmos com a Literatura Surda, conheceremos um pouco sobre a metodologia bilíngue, ressaltando que a escola não era um espaço com mais alunos surdos, no entanto sempre houve a preocupação em ofertar uma prática que garantisse os direitos linguísticos da criança. Sob esse aspecto Slomski, (2011, p. 59) coloca que:

A proposta educacional bilíngue baseia-se nos pressupostos teórico-metodológicos do modelo sociocultural de surdez que tem como referência o

¹⁸Especialista em Tradução/interpretação e Docência em LIBRAS, Mestranda do Programa de Pós-graduação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul-UNIJUÍ, bolsista do CNPQ.

¹⁹Sensibilização não com objetivo de penalizar a diferença, mas sim de conhecer a nova língua que faria parte do contexto escolar, desmistificando mitos sobre surdez, tratando das “diferenças” humanas.

bilinguismo. Esta perspectiva educacional fundamenta-se em estudos sócio antropológicos, psicológicos, políticos, educacionais e linguísticos relacionados com a cultura e identidade da pessoa surda. Isso significa dizer que a educação bilíngue não se limita ao simples fato de utilizar duas línguas nas atividades escolares, mas busca, sim, um espaço prioritário para a língua natural da pessoa surda- Língua de Sinais- e o direito de a criança adquiri-la.

por processos naturais durante o mesmo período em que a criança ouvinte adquire em uma língua de modalidade oral.

A organização das aulas e atividades escolares teria então que acontecer na língua materna da criança, sua primeira língua: a língua de sinais. A professora regente apresentava fluência nessa língua garantindo a aluna surda o direito de ter um professor bilíngue previsto no Decreto 5.626/2005, (nesse caso não havia o intérprete de LIBRAS, os profissionais envolvidos eram a professora regente com formação em língua de sinais e uma instrutora surda) mas não bastava sinalizar, todo planejamento exigia um trabalho minucioso, as atividades eram pensadas e planejadas nas duas línguas: LIBRAS e PORTUGUÊS pensando nos dois públicos de alunos. As aulas eram ministradas pela docente em Libras, sinalizadas e faladas ao mesmo tempo, por esse motivo o planejar foi essencial evitando assim cair na armadilha de um português sinalizado procurando ofertar uma instrução na primeira natural da criança, tornando o processo de aquisição da linguagem o mais natural possível.

Ainda, se tratando de educação de surdos, são necessários sim profissionais que dominam a língua de sinais para pensar estratégias pedagógicas que atendam a necessidade do aluno, cabe também a Instituição organizar e promover oportunidades em que a criança se torne bilíngue, proporcionando contato com outros surdos se reconhecendo parte dessa comunidade (LACERDA, 2009).

Uma metodologia que envolve duas línguas envolve também identidades de representação, de um pertencimento histórico cultural, de acordo com Skliar (1998, p.55):

[...] a educação bilíngue deveria propor a questão da identidade dos surdos como eixo fundamental da construção de um modelo pedagógico significativo, criar as condições linguísticas e educativas apropriadas para o desenvolvimento bilíngue e bicultural dos surdos, gerar uma mudança de *status* e de valores no conhecimento e no uso das línguas implicadas na educação [...].

Além do planejamento, organização das aulas, brincadeiras, confecção de material e jogos adaptados foi oportunizado pela docente da turma um curso de Libras- nível básico para os funcionários da escola e pais que tivessem interesse, dessa forma as oportunidades da criança surda interagir com a sua língua seriam maiores. Mas algo estava faltando. Sentia-se a necessidade de tornar mais natural, mais mágico e encantador o uso da Língua de Sinais naquele contexto. “Que tal as histórias, os livros, a literatura”?

Histórias são essenciais na formação da criança, Gregorin Filho (2009, p, 09) destaca que:

Pensar nas crianças e na sua relação com os livros de literatura é pensar no futuro, e pensar no futuro é ter responsabilidade de construir um mundo com menos espaço para a opressão das diferenças.

A criança se identifica através das histórias, dos personagens, pois “*ela é a linguagem de representação, linguagem imagística*” [...] “é o meio ideal não só para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais, como também para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta” (COELHO, 2000, p.43).

Independentes de suas diferenças sejam linguísticas, sensoriais, física, ou de qualquer outro gênero, todas as crianças precisam vivenciar esses momentos “mágicos” e imaginários para construir seus pensamentos simbólicos e de representação sobre si, sobre o outro e a realidade. Surge o desafio: uma proposta bilíngue, onde perpassa línguas de modalidades diferentes, onde sentidos distintos seriam o meio de acesso às histórias, oportunizar aos alunos o contato com o “mundo Imaginário” e simbólico.

A primeira organização foi ler e estudar algumas histórias infantis para “contar” em LIBRAS- língua Brasileira de Sinais- durante a aula, pois anteriormente havia um processo mais de *interpretação e tradução* das histórias do *oral* para a *língua gestual*. A História foi sinalizada em uma hora do conto, explorando alimentos e seu benefício dentro do Projeto Alimentação saudável. Foi gritante a diferença entre interpretar uma história e contar ela em Língua de sinais. Houve a percepção do contexto/enredo pela aluna surda assim como pelos ouvintes, sendo que já conheciam o vocabulário dos sinais apresentado na história e a própria expressão facial e corporal facilitam a compreensão do apresentado.

O ato de contar histórias na língua de sinais se tornou uma prática presente no cotidiano escolar, ampliou o vocabulário de sinais das crianças, utilizavam expressão facial e corporal com mais naturalidade, mas ainda não era natural dialogar em LIBRAS com a colega nos momentos de intervalo entre as atividades dirigidas. A língua de sinais, a cultura e a identidade surda não estavam realmente presentes nas ações dos alunos. Inicia a partir deste momento o interesse pela Literatura Surda.

2 LITERATURA INFANTIL E A LITERATURA SURDA

Para entender o que significa literatura surda vamos procurar compreender o termo literatura:

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu a literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução.

Conhecer a literatura que cada época destinou as suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...). (COELHO, 2000, p. 27-28)

A literatura como experiência humana através da linguagem nos conta histórias de sua época, crenças, valores, medos, angústias, alegrias, e essas histórias oportunizam as crianças construir suas representações imaginárias, seu amadurecimento cognitivo e psicológico, segundo Coelho (2000, p. 43) a literatura:

[...] tem sido a mediadora ideal entre as mentes imaturas com sua precária capacidade de percepção intelectual e o amadurecimento da inteligência reflexiva (a que preside ao desenvolvimento do pensamento lógico-abstrato, característico da mente culta).

Dessa maneira, as histórias oportunizam as crianças a elaborar conceitos sobre a realidade compreendendo-a, assim como construindo sua identidade, pois se identificam com os personagens e elaboram sentido para sua vida. Com as crianças surdas acontece o mesmo processo de representação, porém para que essa simbologia de sentidos e representações aconteça é preciso ter claro a diferença linguística entre surdos e ouvintes, o acesso à história pela língua gestual é capaz de oportunizar com mais eficácia ao sujeito a elaboração de sua representação simbólica do real e imaginário:

A linguagem é responsável pela regulação da atividade psíquica humana, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos que constitui o sujeito, pois possibilita interações fundamentais para a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 2001, *apud* LODI e LACERDA, 2009, p. 110).

As histórias tem grande relevância para a construção da aprendizagem da criança, com literatura é possível interligar, hibridizar²⁰ culturas, nesse caso cultura “surda e ouvinte”²¹. Atualmente se percebe um movimento e um interesse em pesquisar sobre a Literatura infantil e como ela é inserida na vida do aluno, e na maioria das vezes, através da escola, segundo KARNOPP (2006, p. 101):

[...] destacamos a literatura infantil que está presente em diferentes contextos sociais, sendo a escola um espaço privilegiado da leitura desses materiais. Nos últimos anos, essa literatura tem sido foco de pesquisas na área da educação justamente por sua inserção e disseminação nas escolas, entre professores e alunos, tanto como material de instrução como de lazer.

No entanto há uma vasta diversidade de literatura para crianças ouvintes, que tratam de temáticas relativas às questões sociais relevantes de cada época. Já para a criança surda existem mais adaptações de obras ouvintes do que uma literatura pensada para a comunidade surda

²⁰ Canclini. 2008.

²¹ Referenciando a experiência relatada com alunos ouvintes e aluna surda.

[...] são praticamente inexistentes textos de literatura infantil que tematizem a questão da língua de sinais e da cultura surda. Quais são os livros que apresentam as narrativas que circulam entre os surdos? Quais histórias são contadas e recontadas em línguas de sinais na comunidade surda? Que representações dos surdos e da surdez estão presentes nessas narrativas? (KARNOPP, 2006, p. 101).

Esses questionamentos apontados por Karnopp é os mesmos que permeiam as preocupações de muitos educadores de surdos. Pensar nas representações de constituição da identidade surda mostra ser extremamente necessário para as lutas sociais desta comunidade, se fortalecendo enquanto usuários de uma língua que gera uma cultura visual no meio em que vivem. Dessa forma, não podemos ignorar a diferença linguística entre surdo e ouvinte, desde a educação infantil o aluno surdo tem direito à sua língua natural, oportunizando assim o sentimento de pertencimento a uma comunidade, a comunidade surda. (KARNOPP, 2008).

Com o objetivo de perdurar as tradições surda que surge o termo Literatura Surda a qual também se constitui através da língua gestual, de histórias que têm presente a Língua de Sinais, questões sobre a identidade e a cultura da comunidade surda (Rosa e Klein, 2011, p. 94).

A Experiência relatada traz essas questões sobre a criança surda e a aquisição da língua gestual e suas representações de subjetividade. Na educação infantil as histórias fazem parte da rotina, porém o simples ato de contar as histórias em língua de sinais como um processo de tradução não demonstrava eficácia para a compreensão e significação do contexto apresentado. A partir de então que se inicia o uso de histórias da Literatura Surda.

3 LITERATURA SURDA: Algumas histórias...

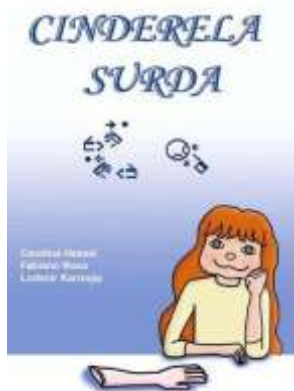
A primeira história a fazer parte do contexto foi o Patinho Surdo. Esta com o objetivo de sensibilizar a turma do jardim II sobre surdez, língua de sinais, diferenças linguísticas e de grupos sociais. A história foi contada/dramatizada em LIBRAS pela professora regente e pela Instrutora Surda. Percebeu-se pela expressão dos alunos o quanto cativou a história, e a aluna surda se identificou com o personagem patinho sinalizando: “Eu também sou surda”.



“Patinho Surdo” (Rosa e Karnopp 2005)

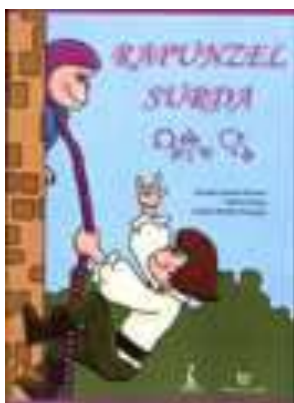
Outra história explorada foi a Cinderela Surda, é uma releitura do clássico a Cinderela com elementos da identidade e cultura surda. A Fada Madrinha Surda veio contar a história para

a turma. Também contada na língua de sinais, utilizando recursos visuais como gravuras, luvas, varinha mágica, todo material possível para ficar ainda mais rica a encenação auxiliando também na compreensão e ampliação do vocabulário na LIBRAS. Novamente a aluna surda se identifica com os personagens e os alunos ouvintes destacam a importância das mãos para as pessoas surdas. Após a hora do conto foram realizados jogos com os sinais dos personagens, letras em LIBRAS e na escrita em português explorando o letramento.



(HELSEL, ROSA, KARNOPP, 2003).

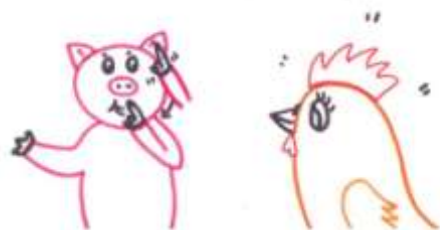
A Rapunzel Surda também tematiza o uso da língua de sinais e sua importância para a Comunidade surda, porém nesse caso nos traz ainda a exclusão social da Rapunzel, pois era mantida pela Bruxa na torre. Esta foi apresentada em Língua de sinais pela Instrutora Surda e pela aluna surda à turma do Jardim II. Foi de extrema significância a aluna surda representar a Rapunzel, os colegas aplaudiram em sinais e concretizamos um grande passo: de respeito à diferença linguística.



(SILVEIRA, ROSA, KARNOPP, 2003)

Outras histórias da Literatura (para ouvintes) foram adaptadas procurando destacar elementos onde representasse de alguma forma artefatos culturais sobre o Surdo.

Uma História criada pela turma foi “A porquinha Surda” a partir da releitura de “Leo e Albertina” de Christine Davenier. O Texto foi elaborado em conjunto, depois de desenhado pela professora com os personagens sinalizando e escrito o diálogo em português, e por último dramatizado pelos alunos. Todo diálogo realizado pelas crianças foi na língua de sinais, acontecendo de forma natural, inclusive utilizando de improvisações no texto.



Desenho da história criada pelas professoras e pela turma.

(KLEIN A.F. CAMPOS, 2011)

No decorrer do ano letivo foram vários movimentos para trazer a literatura surda presente na escola, a fim de oportunizar e ampliar o conhecimento sobre a comunidade surda e o diálogo na língua de sinais. A turma aprendeu a LIBRAS de forma natural, a questão que fica é se não fosse oportunizado o contato com as histórias em língua de sinais, com a literatura surda, como aconteceria a proposta bilíngue²² em uma escola de ouvintes? Faz-se necessário motivar a própria comunidade surda em produzir mais materiais que tragam a história da surdez e suas lutas sociais, marcando um movimento de reconhecimento e conquistas, deixando as novas gerações surdas possibilidades de pertencer a essa história.

4 A HISTÓRIA NÃO TERMINOU...

E não terminou mesmo! Esse relato é apenas o começo de uma pesquisa que inicia com um projeto de Mestrado para o ano de 2012. MOURÃO (2011, p. 89) coloca que:

[...] é crescente a produção de literatura surda, com os sujeitos surdos trazendo suas narrativas e seus registros. Assim, espero que, futuramente, quando todos visitarmos bibliotecas públicas no território nacional, possamos pegar livros ou vídeos em que, abrindo a primeira página, possamos ver com nossos próprios olhos os nossos registros e, como efeito, circule nosso sangue com velocidade rápida, com neurônios elétricos, com pele em emoção, olhos brilhantes e lágrimas cindo no rosto, isto é, são ouros da literatura surda!

São com essas belas palavras de Mourão que deixo a reflexão em aberto. A inclusão do surdo na sociedade depende de uma proposta de educação bilíngue, contemplando diversidade de atividades e estratégias que proporcionem ao sujeito constituir-se enquanto cidadão, sem preconceitos, com orgulho de ser Surdo.

A experiência relatada utilizou de diversas estratégias que valorizassem o surdo na sua diferença linguística e cultural. A Literatura Surda poderá ser capaz de modificar diversos conceitos excludentes que permeiam em nossa sociedade. As histórias que tive na infância permanecem vivas em minha vida, e se for assim, é na infância que devemos vivenciar sobre mim e sobre o outro.

²² Bilíngue nesse caso Libras e Português.

Pesquisar sobre a Literatura Surda para crianças a fim de disseminar uma cultura que admiro e partilho cotidianamente com colegas, amigos, professores e mestres surdos.

REFERÊNCIAS

- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. – 1 ed.- São Paulo: Moderna, 2000.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. Tradução: Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade. 4. Ed. 3. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- DAVENIER, Christine. *Leo e Albertina*. il da autora, trad. Gilda Aquino. Brinque-Book, 1998.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- HESSEL, C., ROSA, F., KARNOPP, L. B. *Cinderela Surda*. Canoas: ULBRA, 2003.
- KARNOPP, Lodenir. *Literatura Surda*. Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a Distância- Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.
- Cultura Surda na Contemporaneidade: Negociações, intercorrências e provocações*. Organizado por KARNOPP, Lodenir. KLEIN, Madalena. LAZZARIN, Márcia. Canoas: ed. ULBRA, 2011.
- _____, MOURÃO, Cláudio. Parte I: Literatura Surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. 2011, p. 71-91.
- _____, ROSA, Fabiano e KLEIN, Madalena. Parte I: O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais. 2011, p. 91-113.
- KARNOPP, B. Lodenir. Artigo: *Literatura Surda*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. 98.
- LACERDA, Cristina B. F. *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- ROSA, F.; KARNOPP, L.. *Patinho Surdo*. Ilustrações de Maristela Alano. Canoas: ULBRA, 2005.
- SILVEIRA, C. H., ROSA, F., KARNOPP, L. B. *Rapunzel Surda*. Canoas: ULBRA, 2003.
- SKLIAR, Carlos. Artigo: *Bilinguismo e biculturalismo*. Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. Acessado em 02/05/2012:
http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_06_CARLOS_SKLIAR.pdf
- SLOMSKI, Vilma Geni. *Educação Bilíngue para Surdos: Concepções e implicações práticas*. 1ª ed. (2010), 1ª reimpr./Curitiba: Juará, 2011.
- Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. LODI, Ana Claudia B. e LACERDA, Cristina B. F., organizadores; Anna Maria Lunardi Padilha... et al. – Porto Alegre: Mediação, 2009.

Autoritarismo e emancipação na narrativa para jovens: uma reflexão acerca do discurso narrativo em *A ilha perdida*, de Maria José Dupré e *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes

Alice Atsuko Matsuda (UTFPR-Curitiba/GP-CRELIT)
aliceamatsuda@gmail.com

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (FEMA-SP/GP-CRELIT)
eagrff@femanet.com.br

Introdução

Como professoras de literatura, desenvolvemos pesquisas de campo direcionadas para a formação do leitor. Durante esse trabalho, pudemos observar, por meio de um levantamento de obras lidas por alunos do Ensino Fundamental que, entre essas, *A ilha perdida*, de Maria José Dupré, era considerada como atraente, já *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes, de difícil leitura. A partir deste diagnóstico, objetiva-se neste texto, por meio do suporte teórico da estética da recepção, apresentar uma possibilidade de leitura dessas obras, na qual se considera o papel do narrador e sua interferência no papel do leitor implícito. Pretende-se também compreender o que torna atraente a obra de Dupré para os jovens e o que os leva a classificar como difícil a de Bojunga.

Considera-se neste artigo a literatura como sendo condicionada, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, pela relação dialógica entre obra e leitor. Essa relação decorre da presença de vazios no texto que, ao solicitarem do leitor um preenchimento, indicam os locais de sua entrada no universo ficcional (ISER, 1999, p. 107). Assim, um texto possui uma estrutura de apelo que invoca a participação de um indivíduo na feitura e acabamento: é seu leitor implícito. A comunicação ocorre quando esse leitor, na busca do sentido, resgata a coerência do texto interrompida pelos vazios. Para tanto, ele se utiliza de sua produtividade e, justamente por isso, obtém prazer na leitura.

De acordo com Regina Zilberman (1984, p.132), a fantasia é o setor privilegiado pela vivência do livro infantil e juvenil. De um lado, porque aciona o imaginário do leitor e, de outro, porque é o cenário em que o herói resolve seus dilemas pessoais ou sociais. Consequentemente, não é a saída que coloca o herói perante o mundo, mas a sua volta. Sendo assim, buscaremos observar qual é o estatuto que as personagens de ambas obras adquirem no retorno do espaço da aventura.

Perdidos na Ilha

A ilha perdida trata das peripécias vividas pelos irmãos, Henrique e Eduardo, que saem escondidos da fazenda dos padrinhos, margeada pelo rio Paraíba, para se aventurar em uma ilha situada no centro desse rio. O chamado da aventura acontece por meio da sedução, pois os protagonistas sentem-se atraídos por aquele misterioso espaço proibido pelos adultos. Na ânsia de atingirem-no, encontram por acaso uma canoa velha que os conduz ao lugar desejado. Esse espaço apresenta-se como desconhecido, constituído por matas fechadas e labirínticas de difícil acesso. Nele, os protagonistas passam fome, sentem medo e correm risco de vida. O mais novo, Henrique, é detido por um ermitão, Simão, morador da ilha há muitos anos. Feito prisioneiro, o jovem adentra o centro da ilha, enquanto seu irmão permanece em suas margens. Henrique, uma vez liberto, reúne-se ao irmão e ambos retornam ao espaço domiciliar da fazenda, no qual são bem acolhidos.

Na narrativa, a intenção pedagógica transforma a aventura em pretexto para a transmissão de normas. Assim, seus heróis, no retorno da aventura, não obtêm um poder ou saber capaz de propiciar a conscientização e o reconhecimento. Como o ingresso na aventura é proveniente de uma transgressão à ordem, o espaço que a representa se transforma em lição aos desobedientes. Desse modo, a experiência propiciada pela aventura leva os protagonistas à aceitação das regras referentes à obediência com consequente reclusão no âmbito familiar. Acompanhando a trajetória das personagens, os alunos reconhecem seu pequeno mundo somente quando elas regressam ao lar. Dessa forma, fecha-se o circuito doméstico e, dentro dele, está aprisionado o leitor implícito, cercado pela proteção dos adultos, levado a prestigiar a sua circunstância e a aceitar os papéis de dominadores exercidos por eles.

Em *A ilha perdida*, a aventura é marcada também por antíteses. Após o retorno dos heróis, o padrinho decide levá-los, bem como seus primos mais jovens, a uma expedição na ilha. Em todas as referências a esse passeio não há menção ao sol, antes a chuvas e tempestades que obrigam os protagonistas a acatar a decisão do padrinho de retornarem para a fazenda. Esse regresso é marcado pela frustração, pois eles não conseguiram encontrar Simão e, assim, provar a veracidade de seus relatos. Desse modo, o espaço externo, da aventura, representante da liberdade, apresenta somente frio, escuridão e desconforto. Somente o lar, espaço interno, atendendo ao modelo familista, é representante da luz e do conforto proporcionado pela família.

A exploração dos espaços conota os anseios das décadas de 1940 e 1950. O cenário primitivo, embora eldorado de riquezas, está superado, representa apenas um local abandonado, repleto de perigos e mistérios favoráveis à ação. Dupré, ao utilizar lugares exóticos e primitivos para compor a narrativa, segue a tendência apresentada pela *Coleção Terramarear*. Explora dos quadrinhos e das narrativas de aventura a

sensação de produzir no leitor sonhos, estímulos e ideais, como a liberdade, a natureza e a força, mas todos com caráter escapista e não emancipatório.

Dupré se utiliza do mundo natural em sua narrativa como *locus* e pretexto para o rito de “conformação”. Embora a obra seja atraente por expressar os desejos do jovem leitor que, assim como as personagens, entediado com a clausura doméstica, anseia ingressar em uma aventura por lugares desconhecidos; por possuir intenção pedagógica, ridiculariza esses anseios, apresentando-os como infantis e infundados. Há, então, na obra, devido ao caráter utilitário, desvalorização da emoção, por isso praticamente inexitem conflitos entre as personagens. Os poucos existentes são fornecidos pelo espaço da aventura ou por pessoas que o representam.

O modelo familista também determina o comportamento das personagens. As jovens se conduzem como adultos em miniatura, compromissadas com a família, amadas por todos que a compõem, representam o mito do “jovem feliz”. As adultas são modelos de conduta e moralidade, fornecem conselhos aos jovens e, por projeção neles, ao leitor empírico. Atuam como suporte para o pedagogismo da autora. Atendendo ao modelo de literatura trivial, as personagens adultas masculinas ingressam na aventura, pois são determinadas e competentes; as femininas permanecem em casa preocupadas e inconsoláveis, pois são frágeis. Elas representam mulheres pacientes e amorosas, todavia, por serem carentes de atenção, servem de justificativa para o bom caráter das personagens masculinas.

Devido ao perfil moralizante da narrativa, os animais se dividem em “bons” e “maus”. Os primeiros são companheiros determinados e inseparáveis, obedecem aos seus donos, fornecem-lhes coragem e respeitam-nos; os últimos, desobedientes. Contudo, os animais exemplares são frágeis e precisam de cuidados constantes, servindo de motivo para justificar as “boas” ações dos humanos para com eles. Pela personificação dos sentimentos e comportamentos desses animais, eles conotam os jovens heróis que necessitam de amparo dos “mais velhos”.

A obra, atrelada à “modernidade” da época em que foi escrita, explora a produção em série, por meio do aproveitamento dos mesmos personagens constantes em outras narrativas de Dupré. A sua temática filia-se à ideologia do período, representada pelo teor educativo e moralizante. Esse teor aparece nas caracterizações morais das personagens, tornando-as artificiais. Entretanto, é válido destacar que não são as qualidades morais que prejudicam a narrativa, mas a superficialidade e a falsidade do contexto em que as personagens estão inseridas, pois seus discursos e atitudes não convencem, comprometendo a verossimilhança. Há outros elementos que contribuem para esse comprometimento, como a localização da residência dos padrinhos: ora descrita como situada na fazenda ora em Taubaté, e o discurso paradoxal de Simão. A princípio, essa personagem atua como um “conselheiro”, incentivando Henrique a proteger os animais indefesos. Em seguida, afirma que, se os homens anseiam medir

“forças” com os animais, eles devem procurar, na África e na Índia, pelos desafiadores. Essa concepção revela uma idealização de um determinado tipo elitista de caça e tolerância com essa prática.

Pode-se observar, pela análise da narrativa, que a literatura não é concebida como agente formador, mas como manifestação retórica capaz de doutrinar o leitor. Desse modo, a obra expressa o que a camada dominante entende como literatura infantil e juvenil: uma propaganda de seu estilo de vida. Da leitura global, o leitor implícito pode concluir e, por projeção nele, o aluno leitor, que deve: respeitar os animais e os “inferiores”, ser feliz e grato aos familiares e a Deus, apreciar a natureza e prezar o amor da família. A obra revela, então, em seu discurso uma poética preocupada com a transmissão de certezas, de alinhamentos rígidos do mundo. As mensagens apresentadas ordenam ao leitor implícito e, por projeção nele, ao empírico, como deve proceder. Esse autoritarismo no discurso revela que a autora concebe o seu leitor como inferiorizado diante de um emissor adulto detentor de “verdades”.

Na narrativa, a fantasia aparece de forma escapista, como sucedâneo do sonho, alienante. Ao término da aventura, os adultos não acreditam na veracidade dos relatos dos jovens protagonistas, pensam que eles deliraram ou imaginaram. A manifestação dessa desconfiança, associada à falta de provas no retorno da ilha, faz com que esses jovens se conformem com as suspeitas. Assim, a fantasia não ilumina a realidade, não emancipa o seu leitor, pois interessa à autora menos a estética que a inculcação de moralidades compatíveis com o grupo a que ela pertence.

A obra copia processos da cultura de massa, porque correspondem ao padrão de qualidade a ser atingido. Ela expressa a perda da conotação do espaço primitivo como local de trabalho, por isso a estada das personagens em uma ilha deserta é provisória, pois ela não possui apelos para retê-las. Esse cenário representa um Brasil arcaico que desaparece por força das mudanças históricas e deseja tornar-se urbano e progressista. Justifica-se, então, que as personagens residam no espaço urbano e dirijam-se ao primitivo sempre a passeio ou nas férias, sem comprometer o período de aula na escola. Somente residem no espaço rural, na fazenda, as jovens personagens Quico e Oscar, e seus pais, os padrinhos. Entretanto, esse espaço não é isolado, situa-se nas proximidades de uma cidade: Taubaté.

Enquanto estão no espaço urbano, os heróis idealizam o natural, buscam-no pela possibilidade de liberdade e de aventura que representa. Ao sobreviverem a essas aventuras, eles retornam ao espaço de onde partiram com a certeza de que se aventurar foi um erro. Logo, os adultos têm razão em proibi-los de visitar o espaço primitivo. As conclusões a que chegam os protagonistas atuam também como suporte para o pedagogismo da autora, pois os seus sofrimentos servem de “lição” exemplar e aviso a quem pretende ausentar-se do espaço domiciliar: o leitor implícito. Desse modo, a

autora utiliza-se, para transmitir suas “mensagens”, de dois elos visíveis que o leitor empírico encontra com o texto: a personagem e o leitor implícito.

O espaço da aventura conota também a oposição entre organização civilizada e primitiva, pois, embora se valorize a natureza como necessária à subsistência e à exploração, o local que a contém aparece como superado. Por isso, a permanência das personagens na ilha representa um perigo latente: o de romperem com as coordenadas do “sistema social” da classe dominante. Dentro desse sistema, o local ideal para elas é o do lar, onde são protegidas e amadas. Ao final da leitura, as próprias personagens percebem e, por projeção nelas, também o leitor empírico, que a excursão aventuresca foi em vão. Mesmo o desejo manifesto por Henrique de um dia voltar sozinho à ilha para não afugentar a personagem Simão, só poderá ser concretizado quando ele for adulto. Como não há provas de que Simão exista, esse desejo é infundado.

A obra elabora um modelo de vida familiar característico de boa parte da narrativa infantil e juvenil de 1940 e 1950, pois privilegia o valor da existência doméstica, encerrando nela as jovens personagens porque se trata de seu mundo verdadeiro. Desse modo, transparece a euforia com a vida administrada pela família que lega a seus rebentos os principais padrões da sociedade. Os espaços, por sua vez, confirmam esse modelo.

A narrativa aparece marcada pela intenção básica do narrador tradicional de contar uma história interessante sobre uma aventura no interior de uma ilha misteriosa. Esse tema faz parte da linha heróico-aventuresca que no transcorrer dos tempos tem encontrado a mais alta ressonância entre leitores diversos. Contudo, o narrador apresenta um discurso judicativo que interpreta e decodifica, por meio de juízos e digressões, as emoções e os sentimentos dos heróis. Assim, seu discurso estrangula a autonomia das personagens em expressar seus próprios questionamentos e, por consequência, a liberdade do leitor implícito em interpretá-los.

O discurso do narrador, estruturado como um comentário didático autorizado da ação, orienta-se para esse leitor com a intenção de agir sobre ele. Afirma-se, então, a sua função ideológica: levar o jovem leitor à aceitação dos valores impostos pelos adultos. O monopólio do narrador resulta em autoridade soberba, sendo impossível aos heróis contestarem o privilégio de seu comentário ideológico. Como se trata de um narrador que defende a ideologia dos adultos, ele os conota e, na opressão às jovens personagens e ao leitor implícito, mimetiza-os. O leitor implícito, assim como o empírico que nele se projeta, vê-se, mesmo no universo ficcional, na fantasia, preso às normas adultocêntricas.

A soberania do narrador sobre o leitor implícito avulta quando se exclui a decodificação do destinatário. Ao leitor é fornecido um mundo pronto, previamente interpretado e facilmente consumível. Com isso, impõe-se um processo de percepção textual no qual o recebedor é colocado perante um produto acabado que, se é opressivo

no âmbito ideológico, é digerível sob o aspecto estético. Desse modo, caminham juntas na obra: facilidade de leitura e transmissão de valores repressivos. É válido destacar que o prazer manifesto pelos alunos na leitura advém justamente dessa facilidade. Como se pode observar, o discurso do narrador, por atender a um projeto estético pedagógico condutor de ideologias, não propicia uma comunicação interativa com o leitor.

A ilha perdida, por apresentar contenção comunicativa, assegura o mesmo que os produtos da literatura trivial: a sedução do consumo fácil. Sua narrativa é construída para favorecer ao entretenimento e inculcar as ideologias dos adultos. Justifica-se, então, a ausência de novidade formal e o questionamento existencial; a mesmice nas ações das personagens no espaço da aventura; a apresentação linear do tempo na diegese; e o final “fechado”. A opção de Dupré por esse “fechamento”, que elucida o destino definitivo das personagens, tem por objetivo produzir no leitor atordoado com o caos social à sua volta a sensação de “consolo”. Pela leitura, ele se depara com uma narrativa organizada que lhe transmite a impressão de que domina a sequência de eventos, podendo inclusive antevê-los.

Na casa da madrinha

A obra *A Casa da Madrinha*, publicada no ano de 1978, narra as aventuras e desventuras de Alexandre, morador de uma das favelas do Rio, que vende amendoim e sorvete nas praias da sua cidade. Um dia, ele resolve procurar a “casa da madrinha”, em que todas as suas carências seriam resolvidas.

Durante sua viagem, encontra-se com um pavão, que se torna seu companheiro e ajudante nos shows que Alexandre improvisa para ganhar alguns trocados e poder sobreviver. Nas suas andanças, acaba chegando a uma cidade pequena do interior. Lá, conhece Vera com quem trava uma grande amizade e vive aventuras que misturam o plano da realidade e da fantasia.

Segundo Nelly Novaes Coelho, Bojunga enfoca, nesse livro, os duros problemas de sobrevivência na cidade grande ou no meio rural, e transmite a ideia de que o sonho e a esperança devem acompanhar o ser humano para que a jornada se torne mais fácil. Analisando o nível da proposta ideológica, a estudiosa entende que a “casa da madrinha” revela-se como “[...] uma bela metáfora do grande Ideal que todo homem deve perseguir em sua luta pela vida” (1984, p. 566).

Para tratar desse tema, o modo como Bojunga narra seu texto o diferencia de outros considerados utilitários. Na narrativa da escritora, há um trabalho literário, artístico com as palavras. O texto possibilita ao leitor vivenciar experiências nunca vividas, socializar com as personagens, por meio de um discurso inovador, o drama íntimo de Alexandre, Augusto, Vera, descrevendo efetivamente suas ações. A narrativa solicita um leitor ativo, criativo e com empatia pela dor de outrem.

A trama da história inicia com Alexandre chamando o pessoal da cidade para a apresentação de um show com o pavão. Após o show, depara com Vera e inicia um diálogo em

que descortina gradativamente informações de Alexandre, de onde ele morava, o que fazia e como vivia. Da mesma forma, Vera conta sobre sua família, seus pais, o que fazem, como é sua vida. Alexandre relata as dificuldades que a família viveu e a necessidade dele em ajudar no sustento familiar vendendo biscoito, amendoim, sorvete na praia. Conta como foi sua viagem e de como conheceu o pavão.

De um ponto de vista histórico, ao narrar o encontro de Alexandre com o pavão, a obra denuncia o contexto da ditadura, visto que ele passa por três cursos – Curso Papo, Curso Linha e Curso Filtro – com o intuito de ser doutrinado. Esse episódio, além de revelar as transformações ocorridas no ensino após o golpe de 1964, contrapondo dois tipos de ensino – um com visão negativa e outro com visão positiva –, mostra a atitude autoritária e repressora desse período.

A escola, onde o pavão foi obrigado a estudar, chamava-se OSARTA. Curiosamente, lendo do contrário, forma-se a palavra ATRASO. Percebe-se a crítica em relação ao ensino autoritário que tolhe a criatividade do aluno. Os três cursos têm esse intuito. No Curso Papo, embora tenha esse nome, o aluno não podia falar, apenas ouvir o que diziam. Era uma espécie de aula de lavagem cerebral:

[...] ele [o pavão] não podia achar nada; tinha que ficar quieto escutando o pessoal falar. Se abria o bico ia de castigo; se pedia pra ir lá fora ia de castigo; se cochilava (o pessoal falava tanto que dava sono), acordava ele correndo pra ele ir de castigo (BOJUNGA, 2002, p. 24).

Além disso, tinha o objetivo de aterrorizar o aluno e fazer com que ficasse com o pensamento atrasado, não pensasse, não refletisse e nem questionasse sobre qualquer coisa:

O Curso Papo era pra isso mesmo: pro aluno ficar com medo de tudo. O pessoal do Osarta sabia que quanto mais apavorado o aluno ia ficando, mais o pensamento dele ia atrasando. E então eles martelavam o dia inteiro no ouvido do Pavão (BOJUNGA, 2002, p.24).

No Curso Linha, costuraram o pensamento do pavão. No entanto, a linha não era forte, de qualidade. Dessa forma, o pavão ficou treinando dar um puxão no pensamento e arrebentar a linha. De tanto arrebentar a linha, os donos do pavão desistiram desse método e o colocaram no Curso Filtro.

A intenção desse curso era a de filtrar o pensamento. Puseram o filtro na cabeça do pavão e deixaram a torneira apenas um pouco aberta. Entretanto, o filtro veio com defeito de fábrica e não ficava regulado no mesmo lugar. Assim, às vezes, a torneira abria por inteiro e o pensamento do pavão se normalizava. Embora, a maior parte, ficasse na posição como deveria ficar, só um pouco aberta, para o “[...] pensamento do Pavão pingar bem devagar e ir ficando cada vez mais atrasado” (BOJUNGA, 2002, p. 29).

Em contrapartida, há a escola de Alexandre. A autora nos apresenta a professora da maleta que representa a profissional ideal, criativa, inovadora, compromissada com a

educação e o aprendizado dos alunos. Ela consegue cativá-los com várias atividades diferentes, tem uma proposta inovadora de ensinar: as crianças aprendem de forma prazerosa e lúdica, fugindo totalmente do ensino tradicional. A Matemática é ensinada, por meio da receita de bolinho de trigo; o Português, pela viagem pelas histórias ficcionais; a Ciência, pelo dia da higiene corporal; a Geografia e História, por meio das brincadeiras do “dia de viajar”.

Na sua maleta, a professora tinha vários pacotes que continham os conteúdos a serem ministrados, a cada aula havia uma surpresa. O pacote “cor-de-burro-quando-foge” era posto pela professora em cima da mesa, mas ela nunca o abria. Pode-se inferir que esse pacote representa a aula tradicional, do ensino da “gramatiquês”. Ela ensinava os conteúdos de forma inovadora, lúdica, explorando o psicológico e o contexto do aluno, fugindo totalmente do ensino tradicional. No entanto, seu método não era aceito pela direção, nem pelos pais, por isso a professora foi demitida.

A narrativa sobre a história do pavão é feita pelo recurso da analepse, momento em que a história volta ao passado e Alexandre relata a Vera toda sua vida. O garoto conta das dificuldades da família, da necessidade de ajudar no sustento familiar e de ter que abandonar os estudos.

Em meio a essa situação difícil, Augusto, em uma noite, conta a história da casa da madrinha a Alexandre, visto que este estava com dificuldades para dormir. A narração da casa da madrinha é feita de forma edênica: um lugar paradisíaco em que todos os desejos são realizados.

Verifica-se durante a narração que a “casa da madrinha” é carregada de simbologia. Ela representa a utopia que todos nós devemos ter, para poder superar os obstáculos com que deparamos na vida.

Desde a primeira vez em que é mencionada por Augusto, irmão de Alexandre, a casa possui essa conotação. Quando Augusto fala de sua madrinha, Alexandre logo pensa em sua madrinha real, dona Zefa, que considera chata. No entanto, Augusto vai falando dessa outra madrinha que mora no interior, em uma casa branca, pequena, de quatro janelas, que fica no alto de um morro rodeado de flores. No alto deste, pode-se ver de um lado o mar e de outro, o mato. O local é idílico, bucólico, fazendo lembrar a música “Casa no campo”, de Zé Rodrix e Tavito.

Além disso, nessa descrição há uma mistura de sonho e realidade. A porta é azul, cor que ela mesma (a porta) escolheu. Possui uma flor amarela bem no peito, para se enfeitar. Percebe-se nisso certa humanização: ela possui o poder de escolher, tem peito e se enfeita. As cores azul e amarela são predominantes nas narrativas de Lygia Bojunga Nunes. O azul, segundo Chevalier e Gheerbrant:

É a mais profunda das cores: nele, o olhar mergulha sem encontrar qualquer obstáculo, perdendo-se até o infinito, como diante de uma perpétua fuga da

cor. O azul é a mais imaterial das cores: a natureza o apresenta geralmente feito apenas de transparência.... Aplicada a um objeto, a cor azul suaviza as formas, abrindo-as e desfazendo-as.... Imaterial em si mesmo, o azul desmaterializa tudo aquilo que dele se impregna. É o caminho do infinito, onde o real se transforma em imaginário.... O azul é o caminho da divagação, e quando ele se escurece, de acordo com sua tendência natural, torna-se o caminho do sonho. O pensamento consciente, nesse momento, vai pouco a pouco cedendo lugar ao inconsciente, do mesmo modo que a luz do dia vai-se tornando insensivelmente a luz da noite, o azul da noite (1988, p. 107).

Enquanto o amarelo, para os dois estudiosos representa:

Intenso, violento, agudo até a estridência, ou amplo e cegante como um fluxo de metal em fusão, o amarelo é a mais quente, a mais expansiva, a mais ardente das cores, difícil de atenuar e que extravasa sempre dos limites em que o artista desejou encerrá-la. Os raios do Sol, atravessando o azul celeste, manifestam o poder das divindades do Além.... No par Amarelo-Azul, o amarelo, cor masculina, de luz e de vida, não pode tender para o esmaecimento (1988, p.107).

No romance, percebe-se bem a presença dessas simbologias das cores, visto que o azul da porta é bem forte, através do qual o olhar ultrapassa qualquer obstáculo. Além disso, a porta é fácil de abrir e possui duas chaves: uma que a abre por dentro e outra, por fora. Entretanto, a chave está dentro da flor amarela e é preciso que Alexandre consiga pegá-la. Para isso, ele precisa dominar o medo.

Dominar o medo, assim como ter a chave significam amadurecer, superar os obstáculos, ser perseverante nos seus sonhos, conseguir abrir a porta de seus desejos. E a casa da madrinha possui todos os desejos mais sonhados: cadeira que estica conforme o pedido, armário com a roupa que se desejar, prateleira com sapato de que se gosta, armário com comida à escolha. Além disso, possui mar com água morna, quintal com árvores, cascatas, rios, gruta, caverna, mistérios para desvendar. A casa representa, então, o espaço ideal, já a cidade, o espaço da civilização que corrompe o homem.

Alexandre parte com o objetivo de encontrar a “casa da madrinha”, pois sua família está passando por dificuldades. Ele mora na favela em Copacabana com sua mãe, dois irmãos e duas irmãs. Sua mãe lava e passa para fora, as irmãs são empregadas domésticas, o irmão mais velho e Augusto vendem sorvetes na praia, o pai é alcoólatra e não trabalha, não faz nada, vive caído pelo chão.

Com o tempo, as dificuldades vão aumentando: uma das irmãs que ajudava nas despesas casa-se e o irmão mais velho é internado no hospital por causa de uma doença séria que contraiu. Assim, Alexandre começa a ajudar, vendendo amendoim aos domingos e depois, aos sábados. Nas férias, ele trabalha todos os dias, a não ser quando chove.

As aulas recomeçam, mas Alexandre não volta à escola, pois Augusto resolve se casar e deixa de ajudar nas despesas da casa. Alexandre, então, começa a vender sorvete, mais rendoso, embora mais pesado de carregar. Até que, certo dia, Augusto vai trabalhar em uma fábrica em São Paulo, deixando Alexandre desconsolado. Para piorar a situação, começa o inverno no Rio e

não há como vender sorvete na praia. Resolve, então, ir ao centro pegar táxi para freguês. No entanto, já havia crianças que faziam esse tipo de “trabalho”, o que exclui a iniciativa de Alexandre. Essa situação é o reflexo dessa sociedade capitalista em que o dinheiro passa a ter papel preponderante, gerando diferenças sociais e miséria.

Com a situação cada vez mais difícil e pelo fato de Augusto não retornar mais para casa, Alexandre resolve ir à procura da “casa da madrinha”, no interior. Desanimado com a situação, sai em busca de seu ideal. Explorando seu talento individual, supera gradativamente obstáculos para poder sobreviver, durante a longa viagem.

Com esse relato de Alexandre, Vera fica sabendo o porquê de Alexandre, menino da cidade grande, ter vindo parar em uma cidade do interior. Nota-se que, enquanto Alexandre representa o menino da classe social pobre, Vera representa a classe social melhor estruturada, o oposto de Alexandre. Mora com a família – mãe e pai – que possui um sítio com plantação de flores, de onde tira o sustento. Ela estuda e tem seus deveres e horários a cumprir. Não passa por necessidades como Alexandre.

Além disso, ela tem uma visão mais realista da vida; enquanto Alexandre é altamente sonhador. Parece que, como forma de enfrentar a triste realidade, ele precisa viver em uma dimensão onírica. Esse fato pode ser exemplificado com a dúvida de Vera, se realmente Alexandre possuía uma madrinha ou não.

Os pais de Vera não aceitam a amizade entre eles, pois têm preconceito contra o menino – pobre, sem família, “[...] garoto que vive à toa na estrada” (NUNES, 2002, p.73). Assim, pedem para Vera dizer a Alexandre que vá embora do sítio, pois “[...] já tinham dado comida pra eles, já tinham deixado eles ficarem um dia e uma noite no sítio” (NUNES, 2002, p.71), além de dinheiro para comida de uns três dias. Isso deixa Alexandre muito zangado, pois não concorda com a visão dos pais de Vera:

– Como é que eu tô à toa na estrada se eu tô indo pra casa da minha madrinha?!

Vera não gostava quando gritavam com ela; zangou também:

– Mas tá na cara que você não tem madrinha nenhuma! Aquilo tudo foi história que o Augusto inventou pra você dormir! (NUNES, 2002, p. 74).

Entretanto, quando Vera argumenta que era a opinião de seus pais, Alexandre compreende, pois, para ele, os adultos não possuem essa sensibilidade. Segundo Alexandre, os adultos sentem inveja das madrinhas das crianças.

Assim, Alexandre, em vez de despedir e enfrentar a dura realidade; resolve inventar um cavalo, mergulhando novamente no mundo onírico. Ele se chama Ah, é amarelo, de rabo cor de laranja, arrastando no chão, símbolo de renovação. Alexandre e Vera pulam com ele a cerca que limita o sítio, representação da fronteira da liberdade. Ao ultrapassar o proibido, só encontram a escuridão, o medo, o castigo pela desobediência. Assim, para superar o medo, desenham no escuro, “desconstruindo” o medo e construindo a esperança.

Verifica-se que, no texto de Lygia Bojunga, não é por meio da voz do adulto que a sanção é imposta à criança. A própria criança percebe que cometeu uma transgressão, sente-se amedrontada e encontra meios de superar. A desobediência é tratada de maneira que leve a criança refletir sobre o seu ato e não simplesmente ser castigada.

Com este ato, Alexandre e Vera ultrapassam fronteiras geográficas e psíquicas, levando-os à realização do sonho. Alexandre, ao desenhar uma porta com maçaneta, fechadura, chave e tudo, faz com que a porta se abra, ao girar a chave. Assim, ele e Vera encontram a casa da madrinha, onde todos os sonhos são realizados.

O pavão, símbolo do período de repressão, cura-se das torturas sofridas. A Gata da Capa, namorada do pavão, aparece também na casa da madrinha. Ela tinha desaparecido, pois não tinha conseguido escapar da casa, quando desmoronaram para construir um edifício. A maleta da professora de Alexandre, que havia sumido, reaparece também. Augusto retorna, enfim, cumprindo a promessa feita ao irmão e surpreendendo a todos na casa da madrinha. Ele representa o grande contador de histórias que faz com que Alexandre viaje no mundo da imaginação. Desta forma, além desses desejos mais íntimos, os vitais (como habitação, alimentação, vestimenta) são atendidos.

Vera desperta do mundo da fantasia e lembra-se das horas. Garota que sempre foi cobrada pelos pais para cumprir os deveres, para nunca se esquecer das horas, de suas obrigações, não consegue desligar-se totalmente do mundo real.

Ela resolve ir embora sozinha, pois Alexandre estaria muito bem na casa da madrinha com seu irmão Augusto e todos os desejos realizados. Não precisaria mais sentir “[...] um buraco danado na barriga” (NUNES, 2002, p. 46). Contudo, quando estava partindo, a janela que vivia empenada resolve abrir só por desaforo, acordando todo mundo.

Todos resolvem voltar com Vera, mas, ao chegarem do outro lado, percebem que Augusto e a Gata da Capa não tinham vindo, embora também tivessem montado no cavalo. O Pavão também voltou a pensar pingado como antes. O cavalo Ah foi desaparecendo, precisando ser inventado novamente. Tudo retorna de acordo com a realidade. Portanto, era preciso sair novamente à busca do mundo onírico, da “casa da madrinha”.

Percebe-se que Lygia Bojunga narra com muita literariedade o texto de *A casa da madrinha*. Sonho e realidade se misturam, muitas vezes dificultando delimitar até onde vai um e começa outro. A imaginação transcende e vem constituir parte integrante da realidade.

Não se sabe ao certo se a história narrada por Augusto sobre a madrinha de Alexandre é verdadeira ou apenas uma história inventada para ele dormir e enganar a fome. Isso é, inclusive, questionado por Vera e por seus pais.

Contudo, Vera vivencia a experiência utópica de estar na “casa da madrinha” com Alexandre. Mesmo assim, não consegue envolver-se totalmente nessa utopia. No momento em que Alexandre vai se despedir dela, ele vê a flor amarela em sua caixa e diz:

– Olha a flor amarela que enfeitava o peito da porta azul. Como é que ela veio parar na minha mala? Foi você que botou ela aqui?

Vera olhou a flor; olhou Alexandre; “por que será que ele tá achando que a flor que eu botei na mala é a flor que enfeitava a porta azul? Essa alamaanda é muito menor...”

Alexandre enfiou a mão na flor pra pegar a chave da casa.

Vera pensou: pronto, agora ele vai ver que é uma outra flor.

Alexandre pegou a chave e guardou no bolso.

– Que legal! Agora vou viajar com a chave da casa no bolso; não vou ter mais problema nenhum. Lembra o que o Augusto falou?

Vera ficou olhando pra flor sem entender (NUNES, 2002, p. 93-94).

Assim, percebe-se que, em Alexandre, a inquietação, o estado de devir perpétuo, a interrogação, a procura, a luta estão sempre o acompanhando, pois ele necessita disso para poder viver devido às suas carências. A incompletude está presente nele. Portanto, é um ser que está sempre em transformação, metamorfoseando, alçando voos, saindo de dentro de si para fora, interagindo, socializando com outros para crescer. Logo, tanto Alexandre como Augusto falam que precisam seguir a vida toda até encontrar a “casa da madrinha”, é a busca utópica sem fim.

Para Vera, “[...] toda a vida é tão comprido” (NUNES, 2002, p.93). Assim, pelo fato de não sentir essas carências, não se entrega totalmente à fantasia. Ela representa o ser preso ainda às convenções, às normas, às obrigações, ao relógio, às horas.

Algumas considerações

Pode-se concluir que o consumo da obra *A ilha perdida* está assegurado, mesmo no século XXI, por diversos fatores. Pelo seu caráter ideológico, ela agrada aos adultos que a disponibilizam para leitura. Por apresentar processos formais próprios da cultura de massa, atende aos jovens com pouco contato com textos diversos e excessiva exposição a produtos da literatura trivial. A obra conforta o jovem leitor, porque atende ao seu horizonte de expectativa. Elegendo-a para leitura, ele evita realizar um complexo exercício de raciocínio e interpretação, geralmente, exigido por obras críticas e provocadoras. A editora, por sua vez, ciente de que a obra possui demanda, mantém-na em circulação.

A ilha perdida aproxima-se dos textos da chamada literatura de tese, nos quais um discurso domina univocamente, pois produzido por um emissor que conhece e prevê com bastante exatidão a enciclopédia e volitivas do leitor ideal (SILVA, 1993, p. 328). Esse leitor, projetado por Dupré, habituado ao mínimo esforço, busca na leitura entretenimento e consumo fácil. Ao atender a seus anseios, a autora limita o número de vazios em sua obra, impedindo que

a produtividade do leitor implícito entre em jogo na leitura. Por consequência, há um estreitamento da atividade imaginativa do leitor que, ao receber a obra de tal forma estruturada e fechada à sua interpretação, não tem condições de projetar uma nova realidade àquela apresentada. Então, guiado pela ótica do narrador, só pode manifestar atitudes de aceitação ou rejeição acerca das normas e valores expressos na narrativa.

O texto de Bojunga, ao contrário, solicita a produtividade do leitor que, na ânsia de compreender seus símbolos e sua linguagem metafórica, realiza a projeção imagética e, por consequência, projeta-se nas personagens, identificando-se com seus dilemas e medos. As jovens personagens, por sua vez, são falhas, equivocam-se, justamente por isso são atraentes para o leitor, pois mais humanas. Nem todas conseguem, graças à vivência, mergulhar sem reservas no universo onírico e imaginário.

Dupré, ao subordinar seu texto ao horizonte de expectativa de seus leitores, que esperam ser guiados sem esforço por um narrador, mesmo precisando suportar seus julgamentos e comentários didáticos, objetiva que eles também se subordinem ao ponto de vista da obra. A escritora, ao eleger esse narrador controlador, opta pela perda da qualidade da narrativa em favor da pedagogia. Desse modo, resulta em sua obra uma assimetria que impossibilita amenizar o contraste entre o poder do narrador e a dominação do leitor implícito, condenando a obra, por não ter uma solução esteticamente convincente a não atingir o estatuto estético.

Já a obra de Bojunga, por relativizar o papel do narrador e apresentar tanto os adultos, quanto os jovens como passíveis de erros, revela-se libertária, pois não idealiza nem um nem o outro, justificando a validade do discurso de ambos, sem sobrepor-los. Em *A casa da madrinha*, Bojunga atinge o estatuto estético, tanto pela exploração da linguagem, quanto pela abertura do desenlace da narrativa que obtém sua concretude na interpretação do leitor.

Pode-se notar, na comparação entre as obras, que Bojunga assume perspectiva bem diversa da de Dupré. Na obra de Nunes, o campo é local ideal para a realização dos sonhos e emancipação dos medos. Já em Dupré, o campo é apenas espaço de lazer, indicado para curtos períodos de permanência. A cidade e a casa da família são espaços ideais para a permanência dos jovens.

No que diz respeito à fantasia, a obra de Bojunga configura-se como simbólica e rica em imagens. Suas personagens, jovens ou animais possuem o mesmo estatuto, não se classificam nem como boas ou más, pois não prevalece o maniqueísmo. A obra de Dupré, por sua vez, prima pelo realismo, inclusive na identificação dos espaços e pela divisão das personagens entre boas – obedientes e cordatas – e más – desobedientes e rebeldes.

Pelo exposto, verifica-se que conhecer as obras eleitas como atraentes ou classificadas como difíceis pelos alunos, permite detectar os seus horizontes de expectativa. Justamente por isso, pode-se propor outras leituras que, situadas no eixo da ruptura, facultam a esses alunos a ampliação desses horizontes.

REFERÊNCIAS

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. São Paulo: José Olympio, 1988.



- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil/juvenil brasileira (1882/1982)*. São Paulo: Quíron, 1984.
- COELHO NETO, José Teixeira. *O que é utopia*. São Paulo: Abril cultural Brasiliense, 1985. p. 7-9. (Coleção Primeiros Passos).
- DUPRÉ, Maria José. *A ilha perdida*. Ilustr. Edmundo Rodrigues. 11. ed. São Paulo: Ática, 1978.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, vol.2.
- NUNES, Lygia Bojunga. *A casa da madrinha*. Ilustr. Regina Yolanda. 18. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2002.
- PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.
- SILVA, Vitor Manuel de Aguiar. *Teoria da literatura*. 8. ed. Coimbra: Almedina, 1993, vol.1.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil e o leitor. In: _____; MAGALHÃES, Ligia Cadermatori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984, p. 61-134.

Saboreando a leitura: é legal ser diferente!

Amanda Maurício Pereira Leite
UDESC



É legal ser diferente?

Esta pergunta gerou uma experiência educativa realizada no ano de 2010 com crianças do 3º ano B do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/CA).

Foi um grande desafio!

A proposta do projeto partiu de um tema transversal na educação: **Diversidade**.

O convite era pensar a temática articulando-a com as relações de ensino, aprendizagem, afetividade e convivência na escola. Para tanto foi imprescindível compreender as particularidades em meio ao coletivo, isto significou legitimar o/a Outro/a em suas múltiplas dimensões para então, prospectar uma mudança de atitude nos/as estudantes envolvidos/as com a proposta.

O projeto totalizou um grupo de vinte e quatro crianças entre oito e nove anos de idade, sendo 8 meninas e 16 meninos, dentre os quais, havia um estudante portador paralisia cerebral. Por configurar o perfil de uma turma bastante falante, sempre que estes/as estudantes entravam em contenda acabavam emitindo um “ataque verbal” que desqualificasse as diferenças do/a outro/a. Assim, o projeto passou a existir a partir das demandas do grupo.

Um das abordagens iniciais foi trabalhar a inclusão a partir da Diversidade mostrando que as diferenças não eram algo ruim. Buscou-se assim promover uma reflexão mais densa – durante todo o ano letivo de 2010 – sobre o tema Diversidade compreendendo a inclusão para além da acolhida de estudantes “deficientes”²³ em sala de aula, mas entendendo que todos/as somos “especiais” por sermos singulares e diferentes uns/as dos/as outros/as.

Fruto de um trabalho interdisciplinar o projeto teve como objetivo desconstruir os atributos pejorativos sobrevividos das contendas entre os/as estudantes do 3º ano B para

²³ Deficiência aparece entre aspas porque tem o sentido de demonstrar a pejoratividade do termo quando agregado à existência dos sujeitos sociais, que, em virtude das marcas sociais providenciadas por diferentes diagnósticos, são invisibilizados/as em suas identidades de gênero, etnia e classe social.

valorizar as diferenças na convivência em grupo. Como educadora percebi a necessidade de envolver os/as estudantes com a temática da Diversidade. Ao abordar os predicados hostis nas aulas desejei mostrar que a coexistência poderia ser gostosa, especialmente, se houvesse o respeito às particularidades, afinal, é legal ser diferente!

O trabalho foi realizado durante as aulas de português. A cada roda de leitura embarcamos numa gostosa viagem. Visitamos todos os animais da Arca de Nóe, de Vinicius de Moraes, ouvimos alguns dos seus poemas musicados, cantamos, imaginamos cenas, objetos diferentes, casas engraçadas... Depois desenhamos borboletas, meninas na janela, um burrinho, um menino azul, duas velhinhas que tomavam chocolate quente, fomos á Chácara do Chico Bolacha na companhia de Cecília Meireles; também conhecemos um pouquinho mais de José Paulo Paes, Ruth Rocha, Mário Quintana e outros/as poetas e poetisas que entusiasmaram as crianças a se aventurarem nos caminhos inventivos da escrita.

Temas como natureza, animais, escola, brinquedos, amigos/as e cenas cotidianas permitiram aos nossos/as pequenos/as escritores/as trabalhar a Diversidade em múltiplos contextos, especialmente, na Educação. Nossos diálogos giraram em torno do respeito e da inclusão, sobretudo, pelo viés das diferenças. Foi assim que as poesias, os acrósticos e as divertidas imagens surgiram. De forma alegre e inventiva passeamos entre rimas, cores, estrofes e versos!

O projeto culminou na publicação de um livro feito a cinquenta mãos cujo título como vocês podem imaginar: É legal ser Diferente! A obra reuniu poemas e ilustrações criados pelas próprias crianças do 3º ano B a partir da temática sugerida. Esta publicação alcançou mais de 300 crianças que estudavam no período vespertino no Colégio de Aplicação além de ser ter sido distribuída a Biblioteca Universitária Central e as bibliotecas setoriais do Centro de Ciências da Educação e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC e CA/UFSC) bem como a Biblioteca do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina (FAED/UDESC).

Como aconteceu?

Diferenças

Tem crianças e adultos muito diferentes.

Claro, ninguém é igual a ninguém.

Tem pessoas que são morenas,

loiras, magrinhas, gordinhas,

com dentes, sem dentes,

com cabelo, sem cabelo.

Uma tem cabelo longo,

outra tem cabelo curto. Enfim...

Todas tem um coração.

(Joana Moysyn de Abreu – 8 anos)



Durante o ano de 2010 atuei como Educadora Geral na turma do 3º ano B. Fui responsável pelas disciplinas de Português, Ciências, Integração Social, Geografia, História e Matemática. Por passar grande parte do tempo com este grupo pude observar como aconteciam as brigas e os desentendimentos entre os/as estudantes em sala de aula. Como mencionei, a primeira ação que brotava quando as crianças discordavam entre si era xingar o/a outro/a e desqualifica-lo/a por suas características mais expressivas.

- Professora! Olha o Felipe! Fala pra ele sair daqui... ele é fedido!!!
- O Paulinho é baixinho! baixinho! baixinho!
- Ô professora, a senhora tá com um tênis “de menino”!
- Se você continuar me chamando de “baleia” eu te...
- Uh! Viadinho! Uh! Viadinho!!!
- Só a Marcela vai jogar no nosso time. Ela é tão boa que parece menino!
- O Guilherme é chorão, parece “menininha”...
- Só porque o Guilherme perdeu a folha da atividade já vai chorar feito a Luiza²⁴.

Você já presenciou cenas como estas em sala de aula? Em sua trajetória pedagógica você notou que as diferenças – que assinalam os corpos que habitam o espaço escolar – podem estigmatizar os/as estudantes independentes de suas faixas etárias? Como no cotidiano da escola são produzidas atitudes que realçam as diferenças entre meninos e meninas e que, por sua vez, instituem hierarquias, legitimam preconceitos e reforçam desigualdades? De que forma (com)vivemos com as diferenças no cotidiano escolar? Adereços, marcas, gestos e palavras diversificam sujeitos? Somos diferentes em que? E nós enquanto educadoras/es, percebemos estes processos de composição?

Estes questionamentos foram pontos de partida para pensar a complexidade que envolve a Educação, especialmente, no que se refere aos temas transversais a partir dos eixos: corpo, gênero(s), sexualidade(s) e suas interfaces com a escola.

²⁴ A fim de preservar a identidade os/as estudantes participantes do projeto os nomes que aparecem neste artigo são fictícios.

Ao observar junto às crianças situações em que o preconceito e a discriminação estiveram presentes tanto em sala de aula quanto em outros espaços da escola, passei a problematizar as violências construídas na verbalização negativa sobrevividas das discussões entre os/as estudantes.

Partindo da premissa de que a escola também produz os corpos, as corporeidades e as subjetividades, percebi a necessidade de envolver as crianças num projeto em que pudéssemos vislumbrar quem sabe, a afirmação das diferenças no espaço educativo, especialmente, em sala de aula.

Não foi tarefa simples promover a compreensão sobre o/a outro/a em suas diferenças e legitimá-lo/a enquanto pessoa autêntica. O conceito de alteridade forneceu subsídios para pensar as relações humanas que, são atravessadas por conflitos de cisões e convergências e, nisto, implica (e implicava) atitudes como a solidariedade, o respeito, o cuidado, a dignidade e o afeto, por exemplo.

No início verifiquei que quando divergiam umas das outras as crianças assinalavam as diferenças verbalmente como no caso de Raul, que por ser um pouco maior que seus/as colegas era chamado de “baleia” e assim revidava: [...] - *Se você continuar me chamando de “baleia” eu te...*

Marcela, outra estudante do 3º B, contou que um dia foi ao banheiro e ouviu uma menina de outra turma dizer: [...] *Ei!, Este banheiro é de menina e você não pode entrar aqui!* Acontece que Marcela era uma menina de oito anos, com o corpo de poucos contornos, tinha uma linda cabeleira loira comprida e adorava ir para o colégio com roupas mais largas para poder jogar futebol no intervalo. O futebol era sua grande paixão. Marcela, ao invés de usar tênis nas aulas de Educação Física, gostava de usar chuteira. Grande parte do material escolar de Marcela era azul e branco, cores do Avaí, seu time de coração. Se por um lado Marcela sofria com o preconceito de outras crianças na entrada do banheiro, por outro, ela conseguia o respeito dos meninos por jogar futebol muito bem.

Cuidado! Uma advertência: silenciar, enquadrar e/ou rotular são ações que podem acontecer na prática docente sem que se perceba a gravidade destes atos. Neste sentido cabe questionar: Você educador/a já se perguntou se pratica algum tipo de violência ou de discriminação quando se “cala” diante de situações como estas? Ao permitir, ou mesmo fingir não ver, que um/a estudante é discriminado – pela cor de sua pele, por sua origem, por seu sexo, por alguma “deficiência”, ou por apresentar características que não correspondam à orientação sexual hegemônica²⁵ – será que você está contribuindo para que o racismo, o machismo, a homofobia e outras formas de exclusão sejam reforçadas na sociedade? Enfim, estas são cenas que merecem mais atenção por parte de nós educadoras/es.

O que você faria se, no momento do intervalo, quando você está na sala dos/as professores/as ouvisse um/a de seus/suas colegas insinuar: [...] *aquele aluno do 3º ano, o Henrique, parece bichinha!* Você sorri? Faz alguma intervenção? Será que a ausência de problematização faz com que o preconceito continue a se proliferar na escola e em outros espaços sociais? Pode ser que você não se enquadre nas perguntas acima, mas acredito que, em

²⁵ Refiro-me a heterossexualidade que condiz com a fascinação sentimental e física pelo sexo oposto.

algum momento de sua prática profissional, já tenha se deparado com situações semelhantes. Então: como se posicionou diante delas?

Igualmente me questionei (e questiono) sobre estas situações. Desde 2007, ano em que conclui minha graduação, tenho direcionado meu trabalho enquanto educadora e pesquisadora sobre questões atinentes a corpo, gênero, sexualidades e diversidade em articulação com a área da Educação.

Ao pensar sobre as diferenças que assinalam os corpos e as corporeidades que habitam o ambiente escolar, Louro (1997, p. 49), questiona: “*o que é ‘normal’ e o que é ‘diferente’?*”. A autora reflete especialmente sobre as questões de gênero e sexualidade ao afirmar que “*as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação*”; trata-se de “*algo distinto e mais complexo do que uma oposição entre dois polos*”; em outras palavras, significa que a Diversidade de gênero e sexualidade são interdependentes, ou seja, constituem-se recíproca e concomitantemente num complexo processo de entrecruzamentos.

Sobre esses entrecruzamentos seria possível discorrer por várias vias, contudo, volto meus pensamentos para o espaço da escola. Como as diferenças entre meninas e meninos são observadas em sala de aula? De que forma as diferenças são assinaladas nas relações entre os/as estudantes? A escola é um lugar que acolhe as diferenças de todos/as? Acolhe de que forma?

Vale lembrar que nossa singularidade nos humaniza, portanto, aprender respeitar, dialogar, (re)ver e (re)inventar as ações que concretizamos no dia a dia escolar é o nosso desafio para um presente melhor, um futuro mais evoluído e um mundo mais justo no que tange às questões da Diversidade. Como educadoras/es e demais profissionais da Educação, somos convidadas/os a raciocinar sobre esses conceitos, afim de ampliar as possibilidades para trabalhar didaticamente com estes novos arranjos e, sobretudo, com os elementos transversais (currículo oculto) das escolas. Também é nesse movimento, por vezes, tenso, que os corpos/corporeidades e seus modos de vida se transformam, reinventam-se e se afirmam como plurais.

Quais foram os objetivos?

A proposta desejava desconstruir atributos pejorativos sobrevividos das contendas entre os/as estudantes para valorizar as diferenças na convivência em grupo. Para tanto tracei ações que auxiliariam esta jornada; assim delinieie alguns objetivos como: promover espaços de leitura, desenhos e cantigas sobre o tema; realizar atividades que permitissem refletir sobre o respeito e a inclusão do/a outro/a pelo viés das diferenças; valorizar as singularidades das crianças do 3º B a partir de seus desenhos destacando as diferenças entre os traços, as cores e os temas; verificar as diferenças como constituintes de paisagens, das espécies animais e da condição humana a partir da exibição de imagem; e, gerar rodas de conversa sobre situações cotidianas de violências.

Mas, e os conteúdos?

Parti de conteúdos (extra) curriculares para abordar questões concernentes à afetividade; diferença(s); cuidado; diversidade; corpo; gênero(s); sexualidade(s) e convivência em sala de aula. Todos estes temas foram trabalhados paralelamente aos conteúdos programáticos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Como foi a caminhada?

O primeiro passo foi buscar parceria com outras áreas de conhecimentos. Toda semana eu compartilhava as atividades desenvolvidas em sala de aula com o grupo de educadores/as do 3º ano B e a partir dali dialogávamos e avaliávamos o trabalho. Assim, a temática da Diversidade foi trabalhada de forma interdisciplinar na medida em que eu e os/as outros/as educadores/as fazíamos as intervenções nas aulas.

O segundo momento foi estabelecer o elo entre o projeto de intervenção educacional e as famílias. Apresentei a proposta ao grupo de responsáveis pelas crianças numa das reuniões mensais. Nos encontros subsequentes eu repassava como o trabalho acontecia e em contrapartida as famílias sinalizavam sobre as mudanças que observavam em casa.

A linha central de nossa reflexão era a Diversidade. Assim, as atividades sugeridas ao longo do primeiro semestre foram: a) leitura de literatura infantil (contos, fábulas, histórias em quadrinho, poesias e poemas); b) desenhos; c) confecção de cartazes com recortes de revistas e jornais; d) produção de texto verbal e não-verbal; e, e) trabalhos em grupo.

Cabe mencionar que todas as atividades eram adaptadas para o estudante portador de paralisia cerebral. Além disso, o estudante dispunha diariamente da ajuda de uma bolsista que auxiliava na execução das atividades, mesmo nas desenvolvidas em grupo. Este trabalho também era supervisionado pela equipe pedagógica do setor de inclusão do Colégio de Aplicação que disponibilizava materiais adaptados para o manuseio de computador e outros instrumentos pedagógicos.

No segundo semestre de 2010 nosso trabalho intensificou. A cada conflito a abertura ao diálogo, a formulação de argumentos e uma nova roda de conversa. Na leitura de uma poesia aparecia, por exemplo, a resistência de um estudante que dizia que poesia era “*coisa de menina*”. O trabalho precisava avançar sobre as questões de gênero e enfatizar a importância das diferenças para a convivência em grupo que, ainda era um desafio.

Avançávamos gradativamente a reflexão sobre o tema. Das imagens exibidas sobre as paisagens, os animais e as manifestações da vida humana amadurecíamos a nossa compreensão sobre a importância das singularidades para a existência. Aos poucos apareciam mudanças que também refletiam nas aulas de Educação Física, Música e Enriquecimento Pessoal. Sistematizei o segundo momento em: a) sessões de filmes e espaços para o diálogo; b) uso do computador – atividades educativas; c) construção coletiva do perfil da turma; d) produção textual (individual e coletiva); e, e) desenhos sobre a diversidade na escola.

Resultado extraordinário! Após quase um ano de trabalho consegui o apoio do Colégio de Aplicação junto a Imprensa Universitária da UFSC para publicar a primeira obra literária criada pelas crianças do 3º ano B. O estímulo dado através da Proposta de Intervenção Educacional gerou a Coletânea de Poemas: *É legal ser diferente!*

No último mês de aula, nos dedicamos ao lançamento do livro. Foram muitos ensaios. Cantamos, lemos, brincamos em companhia de Toquinho, Palavra Cantada, Secos e Molhados e outros grupos musicais. No lançamento um poema virou jogral, outro foi declamado, alguns outros foram lidos. O evento surpreendeu as famílias, as crianças de outras turmas, os/as professores/as, a direção do colégio e a imprensa da UFSC. A sala do 3º ano B – lugar de tantas reflexões e aprendizagens – ficou apertadinha com tanta gente, instante singular para os/as pequenos/as escritores/as.



Que materiais foram utilizados nas aulas?

Para tornar os diálogos e atividades mais atrativas busquei recursos como: aparelho de som, violão, livros, lápis colorido, tinta guache, tesoura sem ponta, revistas, jornais, cartolina, giz de cera, computador, câmera fotográfica, filmes, etc.

E a avaliação?

Semanalmente a equipe pedagógica dos/as professores/as do 3º ano B se reunia para compartilhar as atividades desenvolvidas, avaliar a aprendizagem e o desempenho da turma e identificar os aspectos que poderiam ser avançados e os que necessitavam de mais atenção. O que fazíamos era uma avaliação formativa em que estabelecêssemos interface entre a teoria e a prática, entre o ensino e as aprendizagens. Portanto, uma avaliação provisória e constante.

Adquirimos a prática de expor no mural as atividades realizadas em classe. Assim o/a professor/a que estivesse ministrando a aula (independente da disciplina), poderia retomar o diálogo sobre Diversidade além de dar visibilidade ao tema entre outros/as estudantes da mesma instituição.

Cada educador/a fazia sua auto-avaliação. Como melhorar o trabalho para promover as aprendizagens dentro do projeto? De que forma as aulas em torno da temática poderiam gerar experiência para os/as estudantes? Como planejar e organizar as aulas-encontros que fossem ao mesmo tempo divertidos e produtivos?

O desejo era detectar as fragilidades do processo de aprendizagem. Em cada planejamento era preciso examinar se: o objetivo das aulas era explorado; se os objetivos específicos possibilitavam descobrir mais detalhes sobre o tema; se havia inovação e deslocamentos no ensino e na aprendizagem no percurso da proposta; se as aulas produziam desenhos e/ou reenchaixes na reflexão dos/as estudantes; enfim, tudo na proposta era passível de avaliação e neste sentido cabe lembrar que o planejamento era flexível, o que possibilitava elaborar novas estratégias de ensino que superassem as dificuldades identificadas.

Para pensar a avaliação parti das seis propostas para o próximo milênio de Ítalo Calvino (1990) que alerta sobre a necessidade de leveza, agilidade, visibilidade, multiplicidade, exatidão e consistência na avaliação. Também refleti sobre a reconfiguração da prática docente. Retomei quatro perspectivas avaliativas sendo: a) *Imaginação e mobilidade*, com base nos escritos de Bachelard (1990) e, b) *Desenchaixe e navegação*, com fundamentação em Bauman (1988). Destas destaquei a mobilidade referente ao fazer de outro jeito, descobrir outras formas de atuar, de estudar, de escrever, de ler, de produzir, por exemplo, e a imaginação que permite construir novas possibilidades, resistir aos hábitos do já consolidado das “respostas prontas” entendendo que avaliamos para gerar deslocamentos e não para confirmar posições.

Enquanto educadora-proponente do projeto de intervenção educacional e organizadora da Coletânea de poemas me comprometi visceralmente com o trabalho. Acreditei na proposta mesmo quando parecia ser algo inatingível. Todo o dia me via diante de um convite inicial. Hoje estou feliz por ter dialogado sobre a temática da Diversidade com crianças de oito e nove anos, sobretudo, porque tudo isso aconteceu em um lugar extremamente importante chamado de: o chão da escola.

REFERÊNCIAS

- ALTMAN, Helena. *A sexualidade adolescente como foco de investimento político-educacional*. Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, 2002, nº 19, p. 20-28.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Temas transversais: pluralidade cultural e orientação sexual*. 3ª. Ed. Brasília: MEC, 2001. (Parâmetros Curriculares Nacionais; 10).
- HARDT, Lúcia S. Currículo e Avaliação. In: Organização Escolar. Florianópolis: Filosofia/EaD/UFSC, 2010.
- LEITE, Amanda Mauricio Pereira. Educação, gênero e sexualidade: entreolhares e problematizações In: Módulo 3: educação, escola e violências/Amanda Mauricio Pereira Leite, Rogério Machado Rosa, organizadores. — Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2011.



LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In: Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.* LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, Antônio Flavio B. *Currículo, diferença cultural e diálogo.* Educação & Sociedade, v. 23, n 79, p. 15-38, ago, 2002.

As ilustrações de Fernando Lindote como um jogo simbólico de tradução biografemática na sala de aula

Ana Maria Alves de Souza

(Secretaria Municipal de Educação – nuLIME, Núcleo de Literatura e Memória/UFSC)

ana.ilinix@gmail.com

Partindo de uma pesquisa realizada na Literatura, concluída em 2011, na qual analiso uma biografia direcionada ao ensino fundamental, sobre a pintora mexicana Frida Kahlo, parto agora para investigar outro tipo de biografia e seus usos na escola. Como professora de Artes, mais especificamente me pergunto pelo uso de suas ilustrações. Busco saber como pode ser lida uma biografia em sala de aula, em especial nas séries iniciais, e como podem ser lidas as ilustrações que a acompanham e que formam o imaginário do universo do biografado?

Em especial enfoco a análise do livro “Espantosa História de Ruffus”, uma biografia escrita por Valdemir Klamt e ilustrada por Fernando Lindote, para o público infantil e juvenil. Não sabemos ao certo se Ruffus existiu, mas sua vida é aí narrada apresentando-o como personagem principal em meio a imagens poéticas. O texto usa muitas frases curtas, as vezes agrupadas em estrofes de quatro linhas, sempre aludindo à uma metáfora poética sobre a vida de Ruffus, mas não necessariamente rimando.

Como, então, ilustrar um texto que aponta para a construção subjetiva do personagem, aludindo à poesia? Fernando Lindote, artista plástico contemporâneo, residente em Florianópolis, participante da última Bienal de São Paulo, faz aqui sua intervenção como ilustrador. Lindote é membro da Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina, e o texto que ilustra foi editado com o prêmio Elizabete Anderle. Dialogando com o projeto gráfico de Vanessa Schultz, Lindote utiliza o desenho como meio de expressão.

Parece-me que o ilustrador faz aqui um jogo simbólico de tradução entre a infância e a história. Após analisar as ilustrações de Lindote junto ao texto de Valdemir Klamt, penso que o desenho, nesta biografia, pode ser lido em sala de aula como um biografema, construindo o imaginário do biografado através de detalhes.

Mas para falar em biografemas temos antes que nos determos na ideia de biografia aqui veiculada. Em primeiro lugar é preciso salientar que a “Espantosa História de Ruffus” é um livro de histórias para crianças e, justamente por ter um personagem principal cuja vida é aí narrada que eu estou classificando-o como biografia e colocando-o dentro de uma tradição de narração de histórias que poderá ser reativada em sala de aula.

Telma Scherer, no entanto, ao escrever sobre o livro, não resalta a questão biográfica mas inscreve-o numa tradição poética. Fala que a “Espantosa História de Ruffus” é escrita no mesmo estilo de prosa poética de Manoel de Barros. Apontando a dificuldade de compreensão de grande parte da poesia contemporânea pelo trabalhador comum, pelo usuário de transporte

coletivo, o estudante de escola pública, Telma Scherer alude à simplicidade poética da história de Ruffus.

Comparando-a a imagens poética de Manuel Bandeira, fala na ternura que contém esse texto, tão difícil de ser encontrada na contemporaneidade. A autora em questão discorda da classificação do livro como literatura infantil pois acredita que o livro deve ser lido como uma poesia própria a qualquer idade, aponta a comunicabilidade essencial e o poder de sedução do texto.

Torna-se necessário aqui sabermos um pouco mais sobre quem é Ruffus. Na história Ruffus é um menino que cresce sutilmente, Ruffus tem “preguiça alaranjada”, e um “jardim de lilases inventados”, ele tinha uma bicicleta e parava a cada 5 km para esvaziar os pneus e enchê-los novamente, porque “vento velho dentro dos pneus faz mal à bicicleta”. Telma Scherer diz que “esse Ruffus que renova o vento dos seus pneus também renova o vento da existência, pois desafia a lógica tradicional, recriando tudo.” Chama a atenção para o fluxo narrativo no poema, com a utilização massiva de verbos. Esse fluxo aponta para a história do avô de Ruffus, “que esqueceu de ficar velho”. Há um duplo entre menino e velho, entre Ruffus e João. Há, na linguagem poética, também a inserção da avó e da mãe, com viagens no tempo na criação da linguagem.

Telma Scherer afirma que é impossível desvendar o mistério dos jogos imagéticos pois “Klamt constrói em seu poema uma teia de relações, embaralhando conceitos como os de tempo e memória, magia e ontologia, gênero e parentesco, brincando com as diferentes funções da linguagem. Sem pedantismos e obscurantismos, sem utilizar palavras difíceis e construções exóticas, mas proporcionando uma vasta gama de níveis interpretativos, Klamt consegue seduzir o leitor para a fruição da poesia”. Para Scherer, a “Espantosa História de Ruffus” vem preencher uma lacuna na produção poética contemporânea.

Concordando totalmente com a referida autora, eu diria então que a “Espantosa História de Ruffus” pode ser lida nas séries iniciais como uma biografia poética. Vejamos um pouco na teoria biográfica elementos que me fazem pensar essa história desta maneira e que tem me interessado desde minha pesquisa de mestrado com biografias sobre Frida Kahlo (SOUZA, 2011), orientada pela professora Tânia Ramos, na Literatura, onde vi a diversidade de construções biográficas que já foram pensadas até a contemporaneidade.

Marília Rothier Cardoso (2002), ao escrever sobre o *Retorno à biografia*, fala que a história de vida seria uma das mais antigas formas fundadoras da narrativa na cultura ocidental, onde estava em jogo a trajetória de homens ilustres, sejam eles monarcas, santos religiosos ou vidas laicas. Para Cardoso, é significativa a fala de Walter Benjamin sobre a figura do narrador, na linhagem clássica de transmissão da experiência comunitária que a biografia encabeça. Walter Benjamin aponta que a modernidade, com suas transformações, teve como marco o esgarçamento dessa linhagem de transmissão comunitária quando a dicção épica foi substituída pelo romance. Paralelo a difusão do romance como entretenimento do público de massa estão as hagiografias e as velhas crônicas reais dando lugar a biografia como uma forma de “configuração narrativa do sujeito individual moderno” (CARDOSO, 2002, p.113). Fazendo o vínculo entre autor e obra, no século XVIII proliferam as produções de retratos e biografias, na difusão da arte iluminista. Cardoso menciona inclusive que a biografia moderna é uma das grandes narrativas legitimadoras, como já diz Lyotard, e que estaria perdendo sua força crítica e

teórica. Naquela que seria a “condição pós-moderna” a biografia estaria mais para um circuito mercadológico de best-sellers, perdendo o seu lugar na chamada alta cultura. Observa Cardoso que no amplo estoque de figuras biografáveis estão escritores e artistas, empresários e atores de TV, assim como atletas e cantores pop. O debate acadêmico denuncia o autoritarismo da mídia e procura uma leitura desconstrutora do modelo biográfico convencional, propondo inclusive a construção de biografias alternativas.

Cardoso aponta duas tarefas para a crítica biográfica: a primeira seria ler a biografia segundo os métodos interpretativos da narrativa, observando sua consistência. Parte-se aí da análise da narrativa para rever o processo de canonização da obra do biografado. A segunda tarefa seria a de salientar os cruzamentos culturais, observando a estrutura híbrida do discurso biográfico. Na biografia, enquanto subgênero narrativo, estão englobados discursos da literatura, da história, do jornalismo, assim como da sociologia e da psicanálise, a medida que caracteriza o sujeito em sociedade. A leitura do ensaio de Marília Rothier Cardoso leva-nos a entender a “potência de transformação”(CARDOSO, 2002, p.136) contida na atividade biográfica.

Outros trabalhos que fazem parte da fortuna crítica de estudos sobre biografias vão aqui ser citados por suas reflexões para vermos a multiplicidade de tipos de formas biográficas que podem existir e nos quais a “Espantosa História de Ruffus” pode se inserir. É interessante observarmos outro exemplo de crítica biográfica na análise que Andréia Guerini (2000) faz de uma biografia de Leopardi (1798-1837), escritor italiano. A biografia foi escrita por Iris Origo, uma inglesa que morou 50 anos na Itália e dedicou-se a conhecer este escritor, publicando mais de um livro sobre ele na primeira metade do séc. XX.

Guerini pergunta-se pela forma escolhida para a construção da biografia e o lugar ocupado pela escritora/biógrafa. Apesar de se tratar de uma biografia escrita aos moldes clássicos onde o nascimento, vida e morte são elencados em forma sequencial, Guerini chama a atenção para as interfaces escriturais da biografia, toda construída em fragmentos, como numa collage. Muitas vezes a biógrafa abafa sua voz e abre espaço para que outros personagens como parentes, amigos e críticos, narrem a sua versão da biografia de Leopardi. Também há trechos narrativos do próprio Leopardi que se autobiografa.

Assim sendo, a biografia estampa uma multiplicidade de vozes narrativas, cada uma conforme seu ponto de vista e enfocando diferentes detalhes da vida do escritor. Todos os fragmentos têm um tom “encomiástico”, conforme definição de Bakhtin sobre o “ato verbal da glorificação”.

Guerini traz também um interessante elemento de análise que é a tradução biográfica, deixando entrever que o tradutor participa ativamente da construção biográfica na escolha de palavras que faz e na conseqüente transformação do texto biográfico.

A leitura de Andréia Guerini sobre Leopardi motivou-nos a outra reflexão. Perguntando-se sobre a possibilidade de se escrever a vida de um indivíduo, pensando a multiplicidade de tipos biográficos e tentando sistematizá-los, Giovanni Levi (1998) fala dos *Usos da Biografia*, colocando que este é um ponto importante para a historiografia. A tradição biográfica construiu modelos que associam uma cronologia ordenada no que se refere à história e a narrativa, mas, segundo Levi, vivemos hoje uma fase intermediária que denuncia ambigüidades. Citando Bourdieu, na “ilusão biográfica”, que considera ser indispensável reconstruir o contexto em que age o indivíduo, aponta que os momentos de crise na definição da racionalidade e o confronto

entre indivíduo e instituições acirrou a questão já desde o debate que se estabeleceu no século XVIII. Este período teria analogias com o nosso quando põe em evidência a consciência de uma dissociação entre o personagem social e a percepção de si. A noção do eu, como já dizia Marcel Mauss, se elaborou lentamente sendo socialmente construída. São percebidos aí os limites da biografia, ao mesmo tempo que se assiste ao triunfo do gênero biográfico.

Para Levi, o século XVIII traz alguns exemplos a serem analisados, é o caso de *Tristram Shandey*, de Sterne e das *Confissões* de Rousseau. O romance de Sterne pode ser considerado o primeiro romance moderno ressaltando a fragmentação de uma biografia individual. Como diz o autor, “tal fragmentação se traduz pela constante variação dos tempos, pelo recurso a incessantes retornos e pelo caráter contraditório, paradoxal, dos pensamentos e da linguagem dos protagonistas.” (1996, p.170) Diderot era admirador de Sterne e compartilhava a ideia com ele de que a biografia não captava a essência de um indivíduo, sendo incapaz de ser realista. Tinha sim “uma função pedagógica na medida em que apresentava personagens célebres e revelava-lhes as virtudes públicas e os vícios privados.”(p. 171) Diderot faz utilização de alusões autobiográficas, como em *Jacques, o fatalista*, onde o problema da individualidade é resolvido pelo recurso do diálogo. Para Levi isto é ao mesmo tempo uma verdade e uma ilusão literária onde a construção de personagens não obedece a um desenvolvimento linear. Já Rousseau, em suas *Confissões*, exemplo clássico de autobiografia, acreditava poder fazer uma narrativa verídica e única e, com isso, foi mal compreendido e mal interpretado. Após as *Confissões*, recorreu também a forma do diálogo em *Jean-Jacques julga Rousseau*, fazendo um desdobramento de seu personagem e procurando restituir ao sujeito sua individualidade complexa, tentando assim livrar-se das distorções da biografia tradicional que apenas observaria e dissecaria objetivamente.

A crise instalada então no século XVIII começou no romance e se estendeu a autobiografia, tendo repercussão limitada na biografia histórica. A biografia moral, no entanto, chega a um meio termo buscando um conteúdo mais didático acrescentando paixões e emoções ao conteúdo tradicional. Ainda aí existe uma certa confiança na capacidade da biografia de descrever o que é significativo em uma vida, culminando com o positivismo e o funcionalismo que, ao fazer a seleção dos fatos significativos, acentua o caráter exemplar e tipológico das biografias, privilegiando a dimensão pública e não considerando os desvios dos modelos já propostos. Para Levi, a crise instaurada em seus primórdios no século XVIII, ressurgiu no século XX ligada a diversos acontecimentos como a crise da concepção mecanicista na física, o surgimento da psicanálise e as novas tendências na literatura (Proust, Joyce e Musil). As probabilidades são então mais consideradas na descrição do que nas propriedades de antes; conhecer o ponto de vista do observador é essencial, e a questão do inconsciente “levanta o problema da relação entre a descrição tradicional, linear, e a ilusão de uma identidade específica, coerente, sem contradição.” (LEVI, 1996, p. 173)

Torna-se um problema biográfico com que se deparam os historiadores a complexidade da identidade e sua formação progressiva e não-linear, com contradições. Há, por trás disso, uma nova abordagem das estruturas sociais, onde as redes de relações, estratos e grupos sociais são vistos de modo menos esquemático. Diante de todas estas possíveis formas biográficas penso que a “Espantosa História de Ruffus” se apresenta como uma biografia poética que não se preocupa com uma sequenciação linear, mas faz suas passagens do tempo através das metáforas.

Assim sendo, me detenho agora em analisar as ilustrações que acompanham a biografia uma vez que acredito na interdependência entre palavra e imagem que se estabelece.

Fernando Lindote é o responsável por trazer imagens concretas ao texto poético, poetizando também ele através de imagens. Lindote, em seus desenhos, usa uma linha simples e explora formas que por vezes são compostas de várias imagens num mesmo motivo. É o caso da joaninha que ilustra a capa que em suas asas carrega várias outras imagens como uma casa, uma flor, uma lâmpada, que se misturam com as manchas da padronagem das asas. Ou é o caso da linha que se esparrama no papel para delinear o contorno do rosto do menino. De um lado e de outro do rosto a mesma linha, em prolongamento, se desdobra e forma um cachorro e um foguete.



(KLAMT, 2010, s/n.)

Rui de Oliveira (2008, p. 35) fala das características descritivas e narrativas presentes em cada ilustração para o público infantil. Lindote sem dúvida narra uma história, mas nem sempre a descreve, as vezes dá-se ao luxo de escolher suas próprias imagens para ali compor monologando com o texto, conforme comenta Gizelle Kaminski Corso na resenha que escreve para os leitores da biblioteca Barca dos Livros. Para esta autora as ilustrações de Lindote marcam uma presença-ausência, rabiscadas sutilmente. Aliás, as linhas fortemente rabiscadas são uma forma plástica encontrada por Fernando Lindote que risca no papel explicitando a ação da história narrada sobre o menino que rabisca. Em duas ilustrações ele faz o mesmo procedimento. Vejamos o que diz o texto:

“Ruffus rabisca amor na maldade.
 Noite no dia. Alegria na despedida.
 Rabisca um dia inteiro de sol nas mãos.
 O menino rabisca perfume na rosa de plástico.

[...]”

Ou então:

“ Quando o menino fica aporrinhado
Risca tábuas com carvão,
Desenha escuros com o lápis de cor.
Tudo que não gosta, rabisca no papel de pão.
[...]”



(KLAMT, 2010, s/n.)

Pode-se dizer que onde Lindote risca, é justamente onde está sendo figurativo em relação ao texto. É interessante aqui lembrarmos o contexto da expressão plástica de Fernando Lindote para melhor compreendermos suas escolhas ilustrativas. Agnaldo Farias fala que Lindote se inscreve num grupo de artistas que, após Marcel Duchamp, acreditam que a arte é “uma atividade que se define mais pelo aspecto intelectual do que por sua esfera artesanal”. Lindote pesquisa os canais de expressão, não tendo um material definido mas passando pela pintura, escultura, performance, fotografia, vídeo, instalação e vários tipos de trabalhos híbridos.

O crítico de arte Agnaldo Farias afirma ainda que Lindote tem uma produção que “parece indagar obsessiva e sistematicamente sobre a natureza de cada suporte expressivo, sua condição corporal”. Lembra que foi depois da célebre afirmação de Maiakóvsky de que não existe conteúdo revolucionário sem forma revolucionária, a partir dos anos 50 o que se vê é a necessidade de sondagem de novos suportes expressivos “para não se correr o risco de derrapar em noções já cristalizadas.” Como exemplo posso citar uma obra de 1997 que consiste numa “Lambida sobre parede”, ou outra obra do mesmo ano que consiste em faixas de E.V.A. mordido. Já em “Cosmorelief”, a instalação que fez para a 29ª. Bienal de São Paulo, em 2010,

utiliza a pintura e o desenho. Seu desenho nesta instalação, no entanto, em nada lembra a simplicidade da linha das ilustrações referidas. Diferentes formas do artista se expressar. É bom salientar que “Cosmorelief” está editado em forma de livro de imagens e foi encaminhado pela Prefeitura de Florianópolis à biblioteca das escolas da cidade.

Enquanto ilustrador Fernando Lindote se inscreve numa tradição de artistas plásticos que, em diferentes momentos da história, se interessaram por diversificar seu meio de expressão e ilustraram textos. Ao fazer um “Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil”, Rui de Oliveira, anteriormente referido, fala da contribuição de diversos pintores à arte da ilustração. É o caso de Sandro Botticelli (1444/5-1510) que ilustrou a Divina Comédia, de Dante, em 1481 por meio de xilogravuras realizadas por Landino. Também Pablo Picasso (1881-1873), Henri Matisse (1869-1954) e Marc Chagall (1887-1985) ilustraram livros por meio de xilogravuras, litografia, gravura em metal e linóleo, “criando obras – segundo esse autor – que representam uma continuidade estilística de suas pinturas” (OLIVEIRA, 2008, p.33).

Para Rui de Oliveira, os pintores pré-rafaelitas tiveram grande influência na história das ilustrações assim como um movimento de pintura alemão chamado de “Nazareno”, que tinha grande afinidade com os pré-rafaelitas. Podemos citar o trabalho de Adrian Ludwig Richter (1803-1884), um dos maiores ilustradores alemães de livros para crianças da época, que foi profundamente influenciado por este movimento na pesquisa de suas formas (OLIVEIRA, 2008, p.38).

O autor ressalta também uma influência mais conceitual na história das ilustrações que foi dada pelo movimento simbolista no final do século XIX, apesar de que muitos poetas, como Stéphane Mallarmé (1842-1898) não permitiam que seus poemas fossem ilustrados pois achavam que isto tiraria o mistério deles. O que interessa aqui é ver o quanto os pintores simbolistas souberam interpretar o repertório da poesia simbolista (OLIVEIRA, 2008, p.40). Odilon Redon (1840-1916), um dos mais famosos pintores simbolistas foi um grande ilustrador no séc. XIX. Rui de Oliveira reclama disto não costumar constar nos livros de história da arte que ressaltam apenas sua pintura. Redon ilustrou “A tentação de Santo Antônio”, de Gustave Flaubert (1821-1880) e “As flores do mal”, de Charles Baudelaire (1821-1867), para ressaltarmos os trabalhos mais significativos que ficaram para a história.

Acredito que Fernando Lindote, enquanto artista plástico e ilustrador, se insere nessa história da arte. Vejo que nas ilustrações da “Espantosa história de Ruffus” ele faz um jogo simbólico sutil entre a infância e a história aí narrada. Penso que em sala de aula essas ilustrações biográficas podem ser lidas como *biografemas*. Roland Barthes fala em biografemas em diversas ocasiões, trazendo uma outra abordagem para a biografia. Segundo Eneida Maria de Souza, o *biografema* comporta a idéia de uma não totalidade, que na grafia da vida valeria o detalhe, o fragmento. Segundo ela *biografema* é um “conceito que responde pela construção de uma imagem fragmentária do sujeito, uma vez que não se acredita mais no estereótipo da totalidade e nem no relato de vida como registro de fidelidade e autocontrole” (SOUZA, 2002, p. 106,107).

Barthes quando fala em *biografema* em sua autoescritura, “Roland Barthes por Roland Barthes” (BARTHES, 2003) está falando de anamnese, reminiscências, fragmentos de memória, o que me faz pensar também sobre as imagens e a História. Busco aí subsídios de leitura em Walter Benjamin, quando em suas teses sobre a história opera através de fragmentos, compondo

imagens dialéticas. Susan Buck-Morss(1981, p.255) menciona que Benjamin inspirava-se nas colagens surrealistas que trabalhavam com a justaposição de duas realidades distantes, iluminando a verdade intencional. Há aí a proposta de um modelo cultural de história não linear.

Considerando a construção subjetiva do biografado que o *biografema* propõe, as ilustrações de Fernando Lindote podem assim serem lidas através da via do sensível, na proposta de uma construção de detalhes múltiplos que se tornam significativos em sala de aula. Já se tem falado acerca da importância da formação de leitores nas escolas (DEBUS, DOMINGUES e JULIANO, 2010, p. 15-17). O MEC, desde 2006, disponibilizou documentos voltados à política de formação de leitores onde a leitura literária mereceu destaque, abrindo espaço para a sensibilização do leitor. Podemos dizer que é preciso sensibilizar também o leitor para ver as ilustrações que acompanham o texto, além do valor estético da própria literatura. A poesia que emana das palavras de Valdemir Klamt em “Espantosa História de Ruffus” se estende pelas ilustrações, convidando o leitor para um jogo simbólico de tradução *biografemática*.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BUCK-MORSS, Susan. *Origen de la Dialéctica Negativa*: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y El Instituto de Frankfurt. Espanha: Siglo XXI, 1981.
- CARDOSO, Marília Rothier. Retorno à biografia. In: OLINTO, H. K. e SCHOLLHAMMER, E. (org.) *Literatura e Mídia*. RJ: Ed. PUC-Rio; SP: Loyola, 2002.
- CORSO, Gizelle Kaminski. Resenha de Espantosa História de Ruffus. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Barca dos Livros. Disponível em: <http://nepbarcadoslivros.wordpress.com/author/gizellekaminskicorso/>, acessado em 29 de abril de 2012.
- DEBUS, Eliane, DOMINGUES, Chirley e JULIANO, Dilma. Eflexões sobre a literatura infantil e juvenil: ampliando as fronteiras pelo debate. In: *Literatura Infantil e Juvenil: leituras, análises e reflexões*. Palhoça: Ed. Unisul, 2010.
- FARIAS, Agnaldo. Sobre o artista Fernando Lindote. Disponível em: <http://nararoesler.com.br/sobre/fernando-lindote>, acessado em 29 de abril de 2012.
- GUERINI, Andréia. Leopardi: a interface de uma biografia. *Revista Fragmentos*, número 18. Florianópolis, jan-jun, 2000.
- KLAMT, Valdemir. *Espantosa História de Ruffus*. Florianópolis: Lábias Ideias & Edições, 2010.
- LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, M. e AMADO, J. (coord.) *Usos & Abusos da História Oral*. RJ: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- LINDOTE, Fernando. *Cosmorelief*. 29ª. Bienal de São Paulo. Fundação Cultural BADESC, s/d.
- OLIVEIRA, Rui de. Breve Histórico da Ilustração no Livro Infantil e Juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil – com a palavra o ilustrador*. SP: DCL, 2008.
- SCHERER, Telma. *A Reinvenção da Ternura*. Disponível em: http://www.germinaliteratura.com.br/2010/livros_reinvencaodaternura_por_telmascherer.htm, acessado em 29 de abril de 2012.
- SOUZA, Ana Maria Alves de. *Frida Kahlo: Imagens (auto)biográficas*. Dissertação. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Literatura, 2011.
- SOUZA, Eneida Maria. *Crítica cult*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

Representações de infância em poesias infantis

Ana Paula da Rosa Pinheiro²⁶ (ULBRA)

Gisele Massola²⁷ (UFRGS/ULBRA)

A poesia enquanto gênero literário endereçado ao público infantil teve sua introdução no início do século XX através da estética parnasiana de Olavo Bilac, com o propósito de ser utilizado nas aulas de instrução primária, caracterizando-se pela composição de versos de linguagem simples, sobre temáticas não muito complexas, procurando contribuir para a educação moral das crianças. Seu livro *Poesias Infantis* (1904) é tido como uma das obras de referência, contando já na década de 60 com 27 edições.

Seguindo suas contribuições, outros autores passaram a ganhar relevo neste cenário tornando-se expoentes na produção de obras do gênero como, por exemplo, Henriqueta Lisboa (*O Menino Poeta*, 1943), Cecília Meireles (*Ou Isto ou Aquilo*, 1964), Mário Quintana (*Pé de Pilão*, 1968), Vinicius de Moraes (*A Arca de Noé*, 1974), Carlos Nejar (*O Menino Rio*, 1984), José Paulo Paes (*Poemas para Brincar*, 1990), Sérgio Capparelli (*33 Ciberpoemas e uma Fábula Virtual*, 1996), Ferreira Gullar (*Um Gato Chamado Gatinho*, 2000) entre outros.

Em boa parte dessas obras, os elementos contidos trazem abordagens que fazem alusão a aspectos da natureza; predominância de animais protagonistas, especialmente os domésticos; exploração de brincadeiras e jogos favorecendo o lúdico; enredos com propósitos pedagógicos; questões envolvendo o abstrato, relacionando-os à infância e estabelecendo conexões entre o texto e o leitor (ZILBERMAN, 2005).

Um importante recurso utilizado na composição dessas poesias está marcado na visualidade, ou no ritmo visual estabelecido pela disposição das linhas e elementos gráficos empregados na composição associado às figuras sonoras e/ou unidades de som²⁸ (rimas, aliterações, assonâncias) que passam a dar significação ao poema. Tais recursos foram potencializados com as mudanças provocadas pela utilização de temáticas e linguagens relacionadas à cibercultura e às novas mídias.

Na contemporaneidade, a literatura infantil não tem ficado alheia às constantes modificações propiciadas a partir do uso de ferramentas e recursos tecnológicos, possibilitando a composição de diferentes arranjos literários digitais para leitura em ambiente virtual. Nesse sentido, outros desafios estão sendo lançados com a introdução e uso de recursos da mídia

²⁶ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); licenciada em Pedagogia, possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e atua como professora tutora do curso de Pedagogia em Educação à Distância da Universidade Luterana do Brasil.

²⁷ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Educação e Licenciada em História (ULBRA). Atualmente, é professora tutora dos cursos de Bacharel em Ciências Sociais e Pedagogia em Educação à Distância da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

²⁸ Segundo Cademartori (2009) estes são exemplos que expressam formas de repetição de sons através da escrita. “a rima repete, ao final dos versos, a intervalos regulares na composição, sons iguais ou similares, em uma sílaba ou mais. A aliteração repete um mesmo som, em geral um fonema consonântico, em um mesmo verso ou estrofe. A assonância, por sua vez, repete, no verso ou na estrofe, som que geralmente é vocálico” (p. 101).

digital no que tange a estrutura, dinamicidade, hipertextualidade deste gênero literário, que tem migrado do suporte impresso para o digital.

Nessa perspectiva, este artigo parte de algumas de nossas inquietações enquanto estudantes e professoras do campo da Educação, interessadas em trazer algumas discussões sobre: poesia literária, novas tecnologias e representações de infância utilizando como artefato de análise o *Blog Encanto das Palavras*, disponível em <http://encantodaspalavras.wordpress.com/poesia-infantil/>. O objetivo consiste em investigar de que forma a mudança do suporte impresso para o espaço virtual tem implicado em transformações quanto às representações de infância.

Ancoradas nos aportes teóricos dos estudos pós-estruturalistas, lançamos mão dos conceitos de linguagem e representação. De acordo com Hall (1997), Wortmann (2001), Silveira (2002), é na linguagem que constituímos a “realidade”, ou seja, o que temos denominado como “real” é o resultado de processos de significação. Nesse sentido, as práticas discursivas contribuem para identificar, classificar, categorizar, estabelecer regras, posicionar objetos, sujeitos, acontecimentos em uma determinada cultura. Desse modo, devemos pensar que os sentidos das coisas não são estáveis, nem definitivos, mas são constituídos em práticas cotidianas, nas quais se disputam significações diversas.

O entendimento de linguagem está na base do conceito de representação que trazemos nestas análises. Para Hall (1997b, p. 16), “a representação é a produção de significados que se dá através da linguagem”. O mesmo autor afirma que “o significado *não* está no objeto, nem na pessoa, nem na coisa, nem mesmo *na* palavra. Somos nós que estabelecemos o significado de forma tão determinada que, em seguida, vem a parecer natural ou inevitável” (*idem*, p. 21, grifos do autor). A representação envolve, então, práticas de significação, forjando elos entre as coisas/pessoas/eventos/artefatos e os conceitos que formulamos. Estes mudam continuamente, sendo que os signos utilizamos para tornar comunicáveis tais conceitos também não são fixos, nem estáveis.

Aproximando tais reflexões das análises que estabelecemos para elaboração deste artigo, é possível dizer que uma investigação sobre aspectos relacionados à infância e os fenômenos que a ela se associam “deve se centrar não no que ela e eles são, mas como se constituem de tal maneira” (BUJES, 2005, p. 187). Dessa forma, ao examinar os entendimentos sobre infância – e neste caso as representações em poesias – estaremos considerando sua complexidade e os múltiplos sentidos que o poema adquire em cada contexto, em cada cultura, em diferentes épocas. Sendo assim, estaremos atentas às abordagens de algumas representações de infância, especialmente, daquele(a)s que estão ligadas com a internet e recursos tecnológicos, problematizando como têm se constituído e tramado algumas relações estabelecidas nesse espaço virtual.

A poesia infantil e as novas tecnologias

A introdução e o uso das ferramentas tecnológicas proporcionaram grandes mudanças em relação ao visual da poesia, bem como possibilitaram maiores manifestações de criatividade na constituição das poesias eletrônicas ou digitais, especialmente, daquelas endereçadas ao

público infantil. Nesse sentido, é possível fazer referência aos efeitos de áudio, de imagens fixas e em movimento, de animação, de interatividade, entre outros elementos possíveis através dos programas de computação gráfica.

Os componentes gráficos são posicionados como recursos que auxiliam na expansão das possibilidades criativas para composição das poesias. A partir de tais elementos, as poesias passam a configurar-se com outras e novas estruturas, o que tem cada vez mais favorecido a dinamicidade, a autonomia e a facilidade de composição. Um dos elementos que acentua a mudança entre os poemas impressos e os digitais é a introdução de componentes que permitem a produção de pequenos vídeo-clipes animados contendo o texto do poema editado de diferentes formas.

Somados aos efeitos visuais, outro componente que pode ser considerado relevante, nessa passagem das poesias do meio impresso para o digital, é a divulgação e a circulação – de textos, livros, críticas, informações, imagens e potencializam certas características que já se faziam presentes no impresso – propiciadas através dos ambientes virtuais, através de sites e *weblogs*. Desse modo, além de promover a leitura do poema, ampliando sua capacidade imaginativa, os recursos e ambientes da mídia digital têm propiciado que a criança estabeleça conexões com o texto escrito por meio da hipertextualidade e da intermedialidade.

Para Chartier (2001), o ciberespaço possibilita a produção de espaços de criação e de compartilhamento de produtos que antes dependiam da mediação de editores, produtores culturais e financiadores. Observa-se o surgimento de muitas formas de expressão e de registro na internet – fotografias, grafismos, textos em verso e prosa, vídeos, depoimentos, uma gama de novas formas de sociabilidade e de produção de identidades. De certo modo, as mudanças que as novas tecnologias provocaram nas formas de ler e escrever na atualidade têm sido consideradas problemáticas, em especial quando o assunto é abordado no âmbito escolar.

Entretanto, pensamos ser relevante indicar que o uso dessas tecnologias na composição de gêneros literários não é novo. Parafraseando Kirchof (2011), esta modalidade de poema eletrônico ou digital teve seus primeiros experimentos registrados, na Alemanha, por Theo Lutz na década de 50, embora o foco voltado ao público infantil seja mais recente. Para alguns autores, esse tipo de produção tem crescido tanto que é possível determinar diferentes gêneros ou tipos quanto a essa forma literária, os quais procuramos defini-los e diferenciá-los na sequência.

A definição de Yoo (*apud*, KIRCHOF, 2007) indica a caracterização em cinco diferentes concepções relacionadas à literatura de forma geral, sendo elas: Literatura Digitalizada, compreendendo a passagem do texto de um suporte impresso para o digital; Editoração Colaborativa, que são os textos relacionados exclusivamente com as ferramentas digitais; Escrita Colaborativa, coletiva e intermediada nos ambientes virtuais; Literatura Hipertextual, na qual predomina o uso de recursos hipertextuais; Literatura Hipermidiática, caracterizada por obras que dependem dos recursos hipermidiáticos.

Outra forma de caracterização foi pensada com base na “natureza do código empregado” (KIRCHOF, 2011, p. 3) pela autora norte-americana Kathrin N. Hayles. Suas classificações sugerem: Ficção Hipertextual, caracterizada por conexões de diferentes blocos de textos através da seleção de links escolhidos a partir da intenção do leitor; Narrativa Localizada, abarcando obras de ficção difundidas por telefones celulares e jogos mesclando experiências

reais a participação virtual de internautas; Dramas Interativos, que acontecem em um ambiente específico, sendo que os espectadores locais interagem com as produções de autores presentes e/ou remotos; Arte Generativa, que faz uso de combinações que aproximam formas literárias de algoritmos randômicos lidando com componentes dispersos e fragmentados, produzindo formas de leitura individuais; e por último o Code Work, representando a obra em código proporcionando a fusão da língua com a linguagem de programação, mais frequente na poesia do que na narrativa.

Em relação à poesia eletrônica ou digital, especificamente no Brasil, Jorge Luis Antônio (*apud* KIRCHOF, 2011) apresenta um amplo panorama acerca das principais manifestações do gênero, estabelecendo divisões com base nas tecnologias de informática disponíveis. Nessa perspectiva, o autor estabeleceu as seguintes tipologias: Poesia-programa, apropriando-se de programas de computação para produção de textos estocásticos; Infopoesia, poemas visuais que migram para o ambiente computacional; Poesia-computador, utilizada a partir dos anos 70, acentuando criações produzidas a partir de *softwares*; Poesia hipertextual/hipermídia, que pressupõe a existência da internet, e por isso, utiliza os recursos hipertextuais e hipermediáticos; Poesia internet, que na íntegra ou em parte, é enviada para sites que formam comunidades de autores/leitores; Poesia interativa, constituída de forma colaborativa e performática, em rede que, no entanto, não corresponde apenas ao envio de poemas ou versos, mas sinaliza interações através das quais o internauta é participante da criação poética; Poesia-código, composta a partir da experimentação com a linguagem computacional; Poesia-migrante, formada por releituras intertextuais de poemas verbais ou visuais; e por fim, Poesia performática, formas poéticas acentuadas pela mistura com diversos meios formatos semióticos ligados à temporalidade, à espacialidade, aos movimentos, às sensações, e à presença do próprio poeta.

É importante registrar que todo o esforço que empreendemos ao longo desta seção consistiu em demonstrar principalmente dois aspectos para compreensão das poesias infantis: o primeiro demarca que o uso das novas tecnologias para produção de poesia não é algo recente e tem potencializado seus aspectos criativos; o segundo busca fixar marcadores de distinção entre a poesia eletrônica ou digital – que compreende as formas de interação onde a criança, o leitor, o internauta participa na sua construção – e a poesia digitalizada – que está associada à reprodução de uma poesia já criada – em sua maioria de escritores consagrados e canônicos para o espaço virtual sem levar em consideração a intervenção de um agente externo para sua constituição. Tais aspectos acentuam e identificam os significados da poesia infantil e suas intencionalidades.

Sobre poesias infantis no espaço virtual – um passeio pelo blog *Encanto das Palavras*

Os blogs são comumente conhecidos como diários virtuais. Podem ser definidos como um dos recursos, de ambientes virtuais, para divulgação de textos, imagens, informações, entrevistas, vídeos de animação, entre outros materiais. Uma de suas especificidades é a construção, mas, em virtude do crescimento de sua prática, passou a receber definições embasadas na sua estrutura – de atualizações constantes – passando a ser interpretado como uma forma de diarismo eletrônico.

Nas suas primeiras versões, o blog foi pensado como “uma ferramenta, um gestor de conteúdos” (SILVA, 2003, p. 53) cuja intenção principal perpassava elementos associados ao formato e não ao conteúdo. Já os modelos mais atuais operam, em grande parte, com vídeos, fotografias e sons. No que tange aos recursos potencializados, pode-se observar um duplo sentido, de um lado, a dinamicidade do diário *on line* e, de outro, a autonomia e a criatividade envolvidos na elaboração.

Frente a essas potencialidades, selecionamos, para as análises, alguns elementos contidos no blog *Encanto das Palavras*, problematizando certas representações de infância através das poesias infantis. Podemos afirmar que esse blog apresenta, de acordo com Colomer (2003), um “duplo destinatário”, ou seja, é endereçado tanto ao público infantil quanto ao público adulto, que seleciona o que a criança consumir, ter acesso, considerar como suporte de leitura.

O blog foi produzido e é mantido por três educadoras portuguesas que atuam com turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico (o que corresponde, no Brasil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental) de escolas públicas, com a finalidade de publicizar os materiais produzidos por seus alunos e, da mesma forma, busca fornecer algumas possibilidades para educadores tornarem as aulas mais interativas e lúdicas. Entre as ferramentas disponibilizadas, listamos alguns exemplos: poesias, baú das histórias, livros digitalizados, criação de personagens, lengalengas (rimas infantis), adivinhas, criar e colorir, jogos educativos e multimídia, modelagem com farinha, músicas, recursos educativos, entre outras sugestões.

Na imagem abaixo, pode-se observar a tela de abertura do blog com destaque, à esquerda, para pages que remetem aos ícones de interação. Tal blog pode ser considerado uma produção hipertextual/hipermidiática, voltada ao público infantil, que utiliza recursos digitais dando ênfase na dinâmica dos jogos e no lúdico. Outro aspecto a ser considerado está relacionado à figura recorrente de personagens em formato de desenho animado, de histórias em quadrinhos, de joguinhos, para serem coloridos ou montados por meio da utilização de adereços, ou ainda, a ideia de jogo/leitura.



Fig. 1 – Página de Abertura do Blog *Encanto das Palavras*

Em relação às poesias infantis, localizamos um dos links que direcionam a uma atividade desenvolvida em aula, onde os alunos produziram imagens e poesia a partir de releituras da obra “*O Gato e o Rato*” da autora Luisa Duela Soares. É interessante observar que, nesta produção, os alunos recriaram as personagens, os textos em forma de poesia e o transformaram em um pequeno vídeo de curta duração, aproximadamente cinco minutos, com os desenhos por eles produzidos, sonorizado para caracterizar animais, pessoas, barulhos de objetos e a voz das crianças em narrativa ao fundo.

Em termos gerais, chamou nossa atenção que este blog apresenta pontos diferenciados em relação à maioria dos que visitamos²⁹, para fazer seleção e compor estas análises. Ao contrário dos demais, este não apenas reproduz obras já consagradas de autores reconhecidos, mas seus links possibilitam que o público infantil exponha suas criações. Logo, “o que antes dependia exclusivamente da capacidade imaginativa do leitor, passou a ser vivenciado através da associação do hipertexto com os recursos da hiper mídia, que trouxeram sons, movimento, efeitos visuais ao texto literário (CORRÊA, 2008, p. 42).

Na sequência, destacamos mais um exemplo retirado do blog, que demonstra as possibilidades de ferramentas de que a criança pode dispor para composição de suas narrativas. Neste caso, o navegador, ao acessar o ícone “cria as tuas personagens”, vai fazendo a seleção dos elementos que deseja transpor para seu poema, podendo ser um comentário, uma informação, a escolha de uma música, uma curiosidade ou até mesmo a construção de uma espécie de “mapa” selecionando lugares, pessoas, animais, caminhos caracterizando efeitos de áudio, de imagens fixas e em movimento, de animação, de interatividade, entre outros

²⁹ Os endereços que seguem, são exemplos de blogs que mantêm uma estrutura de poesias infantis digitalizadas, ou seja, que apenas reproduzem poemas de outros autores sem permitir a exposição de produções das crianças. São eles: http://leonor_cordeiro.blog.uol.com.br/; <http://poemasinfantis.blogs.sapo.pt/>; <http://www.blogcryar.com.br/dicas/poesia-infantil-diga-sim/>. Acesso em Março de 2012.

elementos permitidos através dos programas de computação gráfica. Ao final, é possibilitado que a criança construa o texto escrito em formato de poesia trazendo pontos em relação às conexões que foi estabelecendo na criação do cenário estabelecido.



Fig. 2 – Hiperlink do Blog *Encanto das Palavras* para composição de histórias

Entrelaçando fios: a construção das poesias infantis no blog *Encanto das Palavras*

Refletindo sobre os recursos proporcionados nestes ambientes virtuais – especificamente o blog aqui analisado na criação de poesias – podemos afirmar que mais do que alterar as formas de grafia da língua, os recursos da internet produzem o que nomeamos de estrutura hipertextual³⁰, caracterizada por não ser sequencial nem linear, constituindo outras maneiras de ler, com múltiplas entradas e formas de prosseguir. As práticas de leitura em ambiente virtual produzem também outras capacidades, outras relações e conexões que podem ser, ao mesmo tempo, catalisar e dispersar nossa atenção.

De acordo com Bellei (2002), essas novas configurações demarcam diferenças entre os leitores de texto impresso e os leitores do texto eletrônico. Em suas palavras, “o leitor do texto impresso segue a rota prevista pelo autor, da primeira à última página, enquanto o leitor do hipertexto escolhe seus próprios caminhos” (p. 44). Segundo este argumento, observa-se que no blog *Encanto das Palavras*, se exibem, por exemplo, ilustrações de obras de literatura infantil, e estas mesmas imagens constituem certas narrativas sobre as formas de “ser criança”.

³⁰ O termo “hipertexto” é compreendido aqui como uma escritura eletrônica não-sequencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, no ato da leitura.

A leitura dessas imagens pode ser articulada aos textos explicativos, ou aos vídeos que mostram, a um só tempo, discursos de crianças e cenas da vida cotidiana em certos ambientes. O leitor pode (ou não) estabelecer links entre desenhos, fotografias, imagens em movimento, pode explorar os links e saber aspectos da vida do ilustrador – informações que também marcam nossas formas de olhar/admirar suas criações. Enfim, é um ambiente de múltiplas potencialidades que se apresenta nas “páginas” virtuais de um blog como este.

Dentre as várias ferramentas oferecidas no blog selecionado, uma em especial recebeu maior atenção, o link intitulado *Poesias infantis*. Nesse ambiente, as conexões realizadas pelo sujeito leitor/navegador são estabelecidas através de linguagem hipertextual, permitindo acessar outros hiperlinks que mostram poesias clássicas da literatura infantil juvenil, mas também permite que o visitante do blog seja ativo, postando suas próprias poesias. Esta característica de interatividade, permitindo ao visitante atuar de forma participativa no ambiente virtual, foi determinante para a escolha deste blog, dentre tantos outros disponibilizados no ciberespaço que tratam da mesma temática: poesia infantil.

Outra ferramenta bastante interativa e interessante é que o blog oportuniza ao navegador, principalmente as crianças, realizarem suas releituras de livros de poesias, por meio da postagem de vídeos. Os vídeos presentes nos blog são releituras de obras, representadas pelas crianças através de seus próprios desenhos, com o auxílio dos efeitos de animação, música e som. Ao acessar o vídeo, percebe-se que a própria criança reconta o poema, ou a obra, com suas palavras, através do áudio da sua voz.



Fig. 3- Hiperlink do blog *Encanto das palavras* com postagens dos vídeos-releituras da obra literária: *O gato e o Rato*.

Uma obra representada através desta ferramenta de interatividade (vídeos animados) é o livro: “*Todos no Sofá*”, da mesma autora. Navegando pelos links do blog, é possível perceber a intenção de manter o leitor atento e motivado durante a “visita”. Na indicação do ícone, apresenta-se o enunciado com a frase em forma de convite: “*Este blog é um convite para o mundo da imaginação. Vem divertir-se a ler, a imaginar e a criar, se quiseres, as suas próprias histórias!*”. A presença do lúdico, da imaginação, das imagens coloridas, dos vídeos, dos movimentos, das vozes das crianças nas narrativas das poesias, e da músicas, são alguns elementos que posicionam representações de uma infância que domina ferramentas de leitura, conexão, recursos tecnológicos desse ciberespaço.

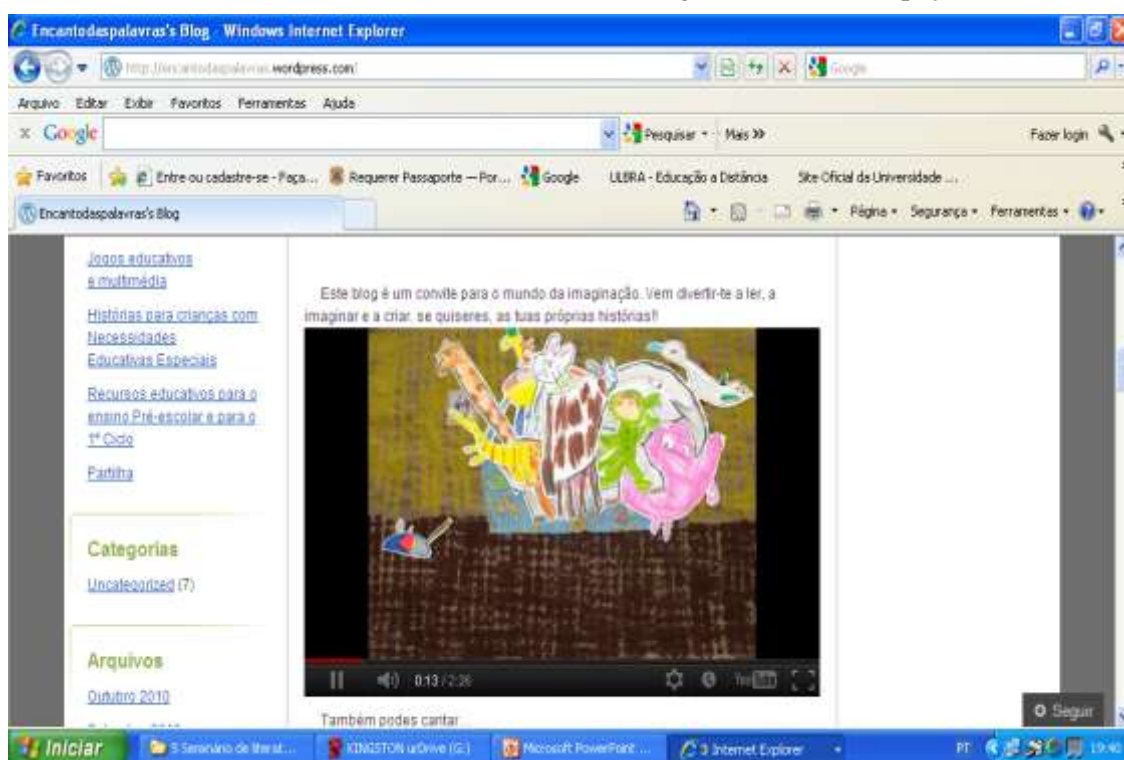
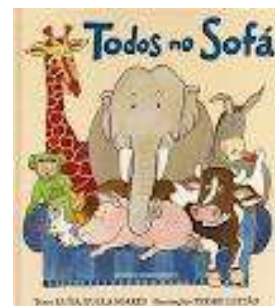


Fig. 4- Hiperlink do Blog *Encanto das palavras* com postagens dos vídeos- releituras da obra literária: *Todos no Sofá*

Algumas palavras finais

As considerações sinalizadas permitem dizer que certos componentes presentes neste blog colocam em evidência representações de infância que se distanciam daquelas “naturalizadas” em torno da noção de infância feliz, alegre, inocente... Nessa direção, é possível dizer que certos componentes presentes em blogs endereçados ao público infantil colocam em evidência representações de infância que se configuram quase que “naturalizadas” através de cenários coloridos, interações lúdicas, canções, vídeos, desenhos aquarelados, figuras

angelicais, jogos... Estes são alguns elementos que representam a fantasia infantil, estimulando a criança a descobrir, a desafiar e aventurar-se no “mundo encantado das poesias”.

As interações acionadas neste blog, por meio de linguagem hipertextual, possibilitam a constituição de representações e formas de ser uma criança que domina conhecimentos tecnológicos, reconhece certos programas, utiliza ícones para a composição de seus poemas, que transita em diferentes espaços virtuais, configurando-se como ciberleitor, cibercriança.

Outro ponto a ser sinalizado em relação às novas tecnologias é em relação às suas formas de produções e leituras. Através de linguagem hipertextual, o navegador tem a possibilidade de acessar outros links. Porém, sabe-se que a leitura hipertextual não é algo novo, pois existem livros, revistas e jornais, dentre outros gêneros textuais, que também permitem esta mobilidade. No entanto, é necessário considerar que, com o advento da internet, rede mundial de computadores, a leitura hipertextual abrange um território significativamente maior.

Tomando como base os aspectos aqui analisados, podemos afirmar que não existe mais uma representação homogênea de infância, ao contrário, a infância se manifesta hoje em múltipla visão, apresentação e representação, em uma multifacetada imagem. Da mesma forma como se dão os inúmeros discursos que tentam decifrá-la.

REFERÊNCIAS

- ANTÔNIO, Jorge Luis. *Poesia eletrônica: Negociações com os processos digitais*. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2008.
- ASSUMPCÃO, Simone Souza de. Blogs e Comunidades do Orkut. IN: CORRÊA, Almir Aquino (et al.). *Ciberespaço: mistificação e paranóia*. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2008.
- BELLEI, Sérgio Luiz Prado. *O Livro, a Literatura e o Computador*. São Paulo: EDUC, 2002.
- BUJES, Maria Isabel E. Discursos, Infância e Escolarização: Caminhos que se cruzam. IN: SILVEIRA, Rosa Hessel. *Cultura, Poder e Educação*. (Org.). Canoas, Editora da Ulbra, 2005.
- CADEMARTORI, Ligia. O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.
- CORRÊA, Regina Helena M. A. De anjos Virtuais a Reais: Mistificação, Paranóia ou uma Questão Cultural? IN: CORRÊA, Almir Aquino (et al.). *Ciberespaço: mistificação e paranóia*. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2008.
- FILHO, Carlos Augusto Falcão. *Identidades de autor literário no ciberespaço: Ziraldo do impresso ao eletrônico*. Universidade Luterana do Brasil. Dissertação de Mestrado em Educação. Canoas, 2010.
- HAYLES, Katherine N. *Electronic Literature: New horizons for the literary*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame, 2008.
- KIRCHOF, Edgar Roberto. Uma obra à procura de autor: poesia eletrônica para crianças. *Tigre Albino Revista de Poesia Infantil*. 2011. Disponível em: <http://www.tigrealbino.com.br/texto.php?idtitulo=a6804a7f58d0fe77fc347fbc172a5cde&idvolume=abd2170283077948edd086842c165e3f>.
- KIRCHOF, Edgar Roberto; FILHO, Carlos Augusto Falcão. *A dispersão da identidade autoral no ciberespaço: Ziraldo, herói e vilão do Orkut*. Texto Digital (UERJ) v. 7, p. 93-112, 2011.
- SILVA, Paula Oliveira. *Blog logo existo*. Editora Media. 2009.
- SILVEIRA, Rosa Hessel. Textos e Diferenças. In: *Leitura em revista*. Associação Internacional de Leitura. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, vol. 1, nº1, 2002.

WORTMANN, Maria Lúcia C. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. *Proposições*. Campinas. v. 12, nº.1 (34), março, 2001. p. 151 – 161.

YOO, Hyun-Joo. *Text, Hypertext, Hypermedia: ästhetische Möglichkeiten der digitalen Literatur mittels Intertextualität, Interaktivität und Intermedialität*. Würzburg: Königshausen & Neumann GmbH, 2007.

ZILBERMAN, Regina. E para a poesia, não vai nada? In: _____. *Como e Por Que Ler A Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Objetiva, 2005.

Canções geradoras: a canção popular como uma pedagogia poética

André Rocha Leite Haudenschild (UFSC)
arsolar@gmail.com

Introdução

Vivemos em um país continental onde o alcance da música popular como uma grande teia de desejos coletivos sempre esteve em ação em nossa cultura pelos canais de uma longeva tradição oral. Desde os tempos imperiais, dos batuques e das modinhas, passando pela Era do Rádio, berço de inesquecíveis cantoras e seresteiros dos anos 30 e 40 do século passado, à atual Idade Mídia, dos *rappers* e dos arquivos digitais em MP3, a nossa música popular atua como um palimpsesto de subjetividades cujas emoções decantam as mais diversas experiências transculturais da vida social brasileira. Como “meio e mensagem do Brasil, pela tessitura densa de suas ramificações e pela sua penetração social, a canção popular soletra em seu próprio corpo as linhas da cultura, numa rede complexa que envolve a tradição rural e a vanguarda, o artesanato e a indústria” (WISNIK, 1987, p. 123). Como vemos, a canção popular brasileira mantém um alcance onipresente em nossas vidas:

Além disso, a música tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais. Para completar, ela conseguiu, ao menos nos últimos quarenta anos, atingir um grau de reconhecimento cultural que encontra poucos paralelos no mundo ocidental. Portanto, arrisco dizer que o Brasil, sem dúvida uma das grandes usinas sonoras do planeta, é um lugar privilegiado não apenas para ouvir música, mas também para pensar a música (NAPOLITANO, 2002, p. 7).

Se o Brasil é um lugar privilegiado para se ouvir e pensar a música popular, certamente também é um lugar ideal para se praticar essa música, ou seja, para “aprendermos a brincar” com a palavra cantada em seus diversos usos. Deste modo, cabe pensarmos no papel que desempenhamos atualmente como educadores na formação das novas gerações, ou melhor, quais são realmente os recursos específicos herdados de nossa tradição oral que podemos lançar mão como estratégias eficientes em sala de aula? Será que os nossos atuais modelos de ensino são suficientes para dar conta desta complexa realidade onde o avanço tecnológico e a cultura de massa vem transformando as percepções e fragmentando as estruturas do conhecimento juvenil? Ora, estamos diante de um novo paradigma no ensino, como aponta Michel de Certeau quando afirma que é preciso “remeter o saber estabelecido a uma prática do pensamento e os objetos conceituais que ela veicula aos sujeitos que a produzem” (DE CERTEAU, 1995, p. 32), ou seja:

Sem essa remissão às práticas, os saberes, as habilidades, os valores, em uma palavra, a cultura que se quer preservar através da educação se torna uma

abstração desconexa, um sólido que se esfuma no ar. O interesse do estudo da canção na educação é, portanto, o interesse por uma linguagem da cultura especialmente forte no Brasil e que diz muito sobre os tempos e as formas de sociabilidade nas cidades contemporâneas, sobretudo no que diz respeito aos circuitos e às culturas jovens. Seu estudo pode permitir a imaginação criativa de estratégias e táticas que reinventem um projeto moderno à educação (ANDRADE, 2007, p.25-6)

Afinal, estamos diante de um momento de profundas transformações que se enquadra perfeitamente naquilo que Paulo Freire chamava de “pororoca histórico-cultural” ao referir-se à sociedade brasileira dos primeiros anos da década de 1960³¹. Um momento crucial de elucidação de nossas consciências críticas em meio ao turbilhão da cultura massificada da era midiática e, no qual, nos deparamos com um velho e incômodo desafio: “Daí a consciência transitivo-ingênuo tanto pode evoluir para a transitivo-crítica, característica da mentalidade mais legitimadamente democrática, quanto poder destorcer-se para esta forma rebaixativa, ostensivamente desumanizada, característica da massificação” (FREIRE, 2006a, p. 71). Embora para a atual pedagogia crítica pós-moderna, ao invés da clássica relação dialética entre “conscientizador” (educador) e “conscientizando” (educando), conforme apontam as teorias pedagógicas de Rousseau a Paulo Freire e Piaget, faça mais sentido falarmos “num confronto de diferentes subjetividades, o que concederia uma importância maior à construção de espaços públicos de discussão e debate onde essas diferentes subjetividades tivessem a oportunidade de se confrontarem” (SILVA, 1993, p. 131)³².

1 As canções geradoras

Foi pensando neste novo paradigma educativo e na necessidade de se promover uma cultura dialógica a contrapelo da atual massificação cultural, que pretendemos fomentar a prática de uma poética da canção popular na educação, seja para o letramento, assim como, para as reflexões literárias, sociológicas e filosóficas elaboradas no âmbito do ensino médio. Mas o que aqui não podemos perder de vista é que “um novo tipo de subjetividade humana está se formando; que, a partir do nexos entre a cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia, está emergindo uma formação de identidade inteiramente nova” (GREEN e BIGUM, 2002, p. 214). Estamos diante de uma geração cujo mundo da tecnologia é um mundo transformado, onde “a experiência da mídia torna-se generalizada e familiar, que começa a dirigir nossas formas de compreender a nós próprios” (Idhe *apud* GREEN e BIGUM, Op. cit., p. 227).

³¹ Freire elucida os “momentos de trânsito” como épocas de “contradições cada vez mais fortes entre formas de ser, de visualizar, de comportar-se, de valorar, do ontem e outras formas de ser, de visualizar e de valorar, carregadas de futuro. Na medida em que se aprofundam as contradições, a ‘pororoca’ se faz mais forte e o clima ‘dela’ se torna mais e mais emocional” (FREIRE, *Op.cit.*, p. 54). Não seria essa nossa era globalizada e midiática, uma “pororoca transcultural” nas mentes e nos corações dos educandos e, principalmente, dos atuais educadores?

³² Para Tomaz Tadeu da Silva a noção moderna de “conscientização” deve ser repensada, pois ela acarreta uma “prepotência epistemológica” da teoria educacional crítica na medida em que pressupõe uma visão privilegiada do educador face ao educando: “Todas as posições de sujeito – e as consequências e subjetividades resultantes – devem ser vistas como mais ou menos provisórias, instáveis e contraditórias. Não se trata de validá-las todas, mas de, provisoriamente, invalidá-las todas” (SILVA, *Op. cit.*, p. 136).

Para tanto, pretendemos traçar uma estratégia experimental de prática poética através daquilo que chamamos de “canções geradoras” em alusão direta às “palavras geradoras” do renomado método Paulo Freire, como ele mesmo nos explica: “Palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras” (FREIRE, 2006b, p. 120) e que já fazem parte do universo vocabular do educando. Além dessas, tomaremos como referência didática os “temas geradores” com seus “universos mínimos temáticos” que propiciam ao educador uma inserção no universo cultural do educando: “Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 1991, p. 93).

Tanto as palavras como os temas geradores irão permitir uma reconstrução crítica do universo cultural dos educandos: suas múltiplas “leituras do mundo”. E, para o nosso caso, as canções geradoras irão permitir uma reconstrução do imaginário sonoro e poético dos educandos e, assim como, dos educadores. Como sabemos, “a linguagem poética acolhe e cultiva ambiguidades que o discurso racional e científico, por sua própria natureza, precisa tentar superar” (KONDER, 2001, p. 20). Como já dizia Cecília Meireles: “Talvez a ciência pedagógica não diga tudo, se não for animada por um sopro sentimental, que a aproxime da vida quando apenas começa; desse lirismo que os homens, com o correr do tempo, ou perdem, ou escondem, cautelosos e envergonhados, como se o nosso destino não fosse o sermos humanos, mas práticos” (MEIRELES, 1984, p. 30).

2 Proposta de atividade

2.1 Semeadura - Levantamento do universo sonoro dos educandos e do educador:

Nesta fase inicial cabe ao educador despertar a memória coletiva do grupo propondo, com todos sentados em roda, que cada aluno cante um trecho de uma canção qualquer que lhes vier à cabeça. Pode ser uma canção atual, ouvida no rádio, TV ou internet, como pode ser uma canção cantada por seus pais, irmãos ou familiares. Deste modo, serão elencadas diversas canções provindas de múltiplas situações domésticas cotidianas - desde uma nova “parada de sucesso” comercial a uma conhecida canção da MPB - que irão servir como fonte poética geradora para as próximas etapas.

2.2 Cultivo - Escolha e audição das canções geradoras:

Após o levantamento do universo sonoro dos participantes, o educador proporá que se agrupem as canções por temas comuns como, por exemplo: lugares, romances, viagens, animais, personagens, trava-línguas, cirandas, etc... Para isso, serão ouvidas e entendidas as letras destas canções (ou pelo menos de seus trechos principais, como o refrão). Caso o educador souber tocar algum instrumento musical, como o violão, por exemplo, a prática desta etapa será bastante facilitada. Vale notar que nessa etapa poderão ser também usados recursos tecnológicos, como aparelho de CD, internet ou projetor, para melhor se visualizar e se ouvir a

poética das canções elencadas (o “youtube” pode servir como uma eficiente fonte de consulta para essa atividade).

Uma vez agrupadas as canções por temas comuns, será realizada a escuta de duas das canções geradoras escolhidas pelo grupo, a partir de uma “leitura cruzada” que potencialize a imaginação de cada um. Enquanto se escuta as canções, os participantes podem desenhar ou rabiscar em seus cadernos qualquer associação livre que as canções possam suscitar.

Vale notar que ao se fomentar uma pedagogia criativa através da prática poética da canção popular na educação, faz-se necessário aos educadores terem ao seu alcance um repertório mínimo de canções da MPB como um suporte didático (conforme a “Sugestão de canções geradoras”, anexa).

2.3. Colheita - Atividade de criação coletiva a partir de temas que dialoguem com as canções geradoras:

O educador pode agora iniciar um processo de criação coletiva a partir da escolha de duas das canções geradoras trabalhadas na etapa anterior. Através das associações livres entre essas palavras (suas sonoridades, rimas, etc), começam a se construir os primeiros versos de uma nova canção. Como proposta didática, sugerimos o uso do quadro (ou de uma grande cartolina) para que se possa desenhar uma “árvore de palavras” a partir das canções geradoras, enquanto cada participante vai adicionando um novo ramo de palavras ao tronco desta árvore com seus respectivos desenhos. Ao final, o grupo irá apresentar a nova canção criada com o auxílio musical do professor.

Esta produção poética coletiva deverá ser gravada para que durante o ano novas canções possam ser criadas e, assim, se criar um repertório de canções coletivas a partir das canções geradoras trabalhadas em sala de aula.

Conclusão: por uma pedagogia da canção em plena Idade Mídia

Vivemos em um tempo de pessoas cada vez mais letradas, mas isso não significa que as águas do grande rio da vida sejam mais claras que as de antigamente. Aristóteles dizia que as palavras faladas têm asas e quando as escrevemos, elas perdem sua força vital como pássaros presos na gaiola. Ou seja, o mundo da oralidade era mais fecundo que o mundo da escrita. E quem melhor do que as crianças para serem os porta-vozes das palavras aladas desse mundo? Afinal, em elas, em seus primeiros anos, o mouse e a caneta ainda não fazem muito sentido. Desde que nascem, sonham e escrevem apenas com a tinta da espontaneidade sobre o pergaminho da vida. Como disse Carlos Drummond de Andrade: as crianças são poetas de nascença. Elas têm o domínio de traduzirem a imaginação em suas palavras, pois suas palavras são poesia pura: voam vivas no ar, na terra e no mar. Daí a permanência imanente da música em suas vidas, aquilo que é sempre gravado no fundo de seus corações em forma de cantorias.

Lembro-me que quando criança, no início dos anos 70, meus pais ouviam Chico Buarque, Jorge Ben Jor e Beatles, e aquilo ia ficando como um mar doce de palavras que ainda não tinham um significado definido, mas os sons e os ritmos daquelas palavras iam virando ondas de melodias capazes de levar-me às terras distantes e desconhecidas. E como aquilo era

delicioso. Dava pra acompanhar com a voz - virava canto - e com o corpo - virava dança. Ondas que ficaram para sempre reverberando em meus ouvidos...

Hoje vejo meu filho de 7 anos brincando feliz com as palavras vivas de suas cantorias: “Voa passarinho, voa...” A música é para ele água pura da fonte, enquanto ele vai virando um regato de palavras novas a cada dia. Afinal, quando as crianças cantam uma canção é como se reencontrassem a fonte da onde elas vieram: o manancial encantado das palavras poéticas. Se soubermos escutar essa fonte, aprenderemos cada vez mais com elas como seres humanos, alunos ou professores. Pois só elas sabem que a vida e a poesia são, no fundo e na superfície, água da mesma fonte.

Anexo: “Canções geradoras” sugeridas

Natureza

“Luz do Sol” (Caetano Veloso) & “Luar do Sertão” (Catulo da Paixão Cearense)

“Canto do povo de algum lugar” & “Lua, Lua, Lua” (Caetano Veloso)

Viagens

“Trem de Ferro” (cantiga de roda) & “Trenzinho do Caipira” (Villa-Lobos e Ferreira Gullar)

“Ponta de Areia” (Milton Nascimento e F.Brant) & “Chalana” (Mario Zan)

“O Tapete” (Ná Ozetti) & “Quinto Império” (Antonio Nóbrega)

Personagens

“Beatriz” (Edu Lobo/Chico Buarque) & “João e Maria” (Chico Buarque e Sivuca)

“Pedrinho” (Dori Caymmi e Paulo César Pinheiro) & “Narizinho” (Ivan Lins e Vitor Martins)

“Rondó do Capitão” (João Ricardo e Manuel Bandeira) & “Reis e Rainhas do Maracatu” (Milton Nascimento)

Cultura Indígena

“Canoa, canoa” (Milton Nascimento e Fernando Brant) & “Raoni” (Lenine)

“Foi Tupã” (Elisa Manzano/Paula Mourão) & “Terra Sem Mal” (CD “Harmonia da Terra”)

Cultura Afrobrasileira

“Abá Apalá” (Gilberto Gil) & “Onde Qué” (Ceumar)

Os “afro-sambas” de Baden Powell e Vinícius de Moraes

Família

“Canção Amiga” (Milton Nascimento e Carlos Drummond de Andrade)

Lendas

“O Vaqueiro e o Pescador” (Antonio Nóbrega) & “Cantigas de Cosme e Damião” (Mariane de Castro)

Cirandas

“Ciranda do Anel” (Bia Bedran), “Ciranda Cirandinha” & “Cirandeiro” (cirandas populares)

“Ciranda do Amor” (Lia de Itamaracá) & “Canção da Partida” (Dorival Caymmi)

Alimento

“Cio da Terra” (Milton Nascimento) & “Pão de Frutas” (CD “Harmonia da Terra”)

Animais

“O pintinho” (CD “A Arca de Noé”) & “A galinha” (CD “Os Saltimbancos”)

“Todos Juntos” (CD “Os Saltimbancos”) & “Os bichos” (CD “Vila Sésamo”)

“O Rouxinol” (Gilberto Gil e Jorge Mautner) & “Assum Preto” (Luis Gonzaga e Humberto Teixeira)

“As Abelhas” (CD “A Arca de Noé”) & “O Jumento” (CD “Os Saltimbancos”)

“O Vira” (João Ricardo e Lulli) & “O Boto” (Tom Jobim e Jararaca)

Casa

“A Casa” (Arca de Noé) & “Lá” (Ceumar)

Vida no campo

“Refazenda” (Gilberto Gil) & “Águas de Março” (Tom Jobim)

“Fazenda” (Nelson Ângelo) & “Quem tem a viola” (Boca Livre)

“Asa Branca” (Luis Gonzaga e Humberto Teixeira) & “A volta da Asa Branca” (Luis Gonzaga)

Circo

“Piruetas” (CD “Os Saltimbancos Trapalhões”) & “Canções de palhaço” (CD “Carroça de Mamulengos”)

“Ciranda da Bailarina” (Chico Buarque/Edu Lobo) & “A Foca” (CD “A Arca de Noé”)

Flores

“Meu primeiro amor” (Hermínio Gimenez/José Fortuna) & “Flor de Maravilha” (cantiga popular)

Chuva

“Chovendo na roseira” (Tom Jobim), “Santa Clara” (parlenda) & “Chove, chuva” (Jorge Ben Jor)

Cantos religiosos

“Casa Santa” (reisado nordestino) & “Calix Bento” (reisado mineiro)

“São Francisco” (CD “A Arca de Noé”) & “São Genésio” (Ceumar)

Mar

“Marinheiro só” (Caetano Veloso) & “Peixinhos do mar” (domínio público)

Rio

“Rio de Lágrimas” (Tião Carreiro) & “Correnteza” (Tom Jobim e Luiz Bonfá)

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Julia Pinheiro. *Cidade cantada: experiência estética e educação*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo: USP, 2007.

DE CERTEAU, Michel. As universidades diante da cultura de massa. In: _____. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995.

FREIRE, Paulo. A sociedade brasileira em transição. In: _____. *Educação como prática de liberdade*. 29ª.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2006a.

- FREIRE, Paulo. Educação e conscientização. In: _____. *Educação como prática de liberdade*. 29ª.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2006b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 4ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- KONDER, Leandro. O espírito poético da educação. In: NEVES, Margarida de Souza; LOBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Crystina (orgs.). *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC/Loyola, 2001.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3 ed. São Paulo: Summus, 1984.
- NAPOLITANO, Marcos. *História & música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SILVA, T. Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: _____. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- WISNIK, J. Miguel. Algumas questões de música e política no Brasil. In: BOSI, A. *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

A presença da música e a cultura surda na literatura infantil

Carolina Hessel Silveira (UFRGS)
shcarol@terra.com.br

Cláudio Henrique Nunes Mourão (UniRitter/CESF)
cacaumourao@yahoo.com.br

1. Introdução

No campo dos Estudos Surdos, têm sido analisados vários artefatos culturais que apresentam representações de surdos, da cultura ouvinte e da cultura surda, como livros de literatura infantil, filmes, matérias de jornal, comunidades do Orkut, etc. Considera-se que esses artefatos trazem pedagogias culturais, pois eles ensinam sobre os surdos, sobre suas identidades, sobre sua língua, sua cultura, mesmo quando apresentam histórias inventadas, ficcionais.

Dentro desse quadro, o objetivo do presente trabalho é fazer uma análise de três livros de literatura infantil publicados nos últimos anos, ainda não investigados no espaço acadêmico brasileiro. Trata-se de *O canto de Bento* e de *A Família Sol, Lá, Si...*, ambos da autora Márcia Honora, editados em São Paulo, pela editora Ciranda Cultural, no ano 2008, e *O silêncio de Júlia*, autores Pierre Coran e Mélanie Florian, publicado em São Paulo, pela editora FTD, no ano 2011. Para isso, buscamos base teórica nos Estudos Culturais e nos Estudos Surdos, especialmente utilizando os conceitos de pedagogias culturais, cultura surda, identidades surdas, língua de sinais, e nos inspiramos em análise de outros livros sobre surdos, realizada por Silveira (2004).

Os três livros pertencem ao gênero literatura infantil e neles vemos a forma como os personagens animais e humano surdo e deficiente auditivo são identificados e representados, destacando algumas figuras e textos onde a problemática da criança surda é mostrada. Também examinamos os espaços da sociedade e da família em relação ao filho surdo (humano ou simbolizado pelos animais) e vemos qual o papel da cultura surda nas passagens dos livros que abordam a música e o uso de prótese auditiva.

Informações iniciais

Os livros se inserem no que tem sido chamado de Literatura Infantil. Para entendê-la, devemos citar Silveira (2004, p.175), que afirma que:

A literatura infantil, como produto cultural de contornos específicos, se constituiu no mundo ocidental no momento em que o conceito de infância também se consolidou, ou seja, quando a sociedade passou a representar as

crianças como seres em perspectiva, a serem formados e educados para uma posterior da vida adulta.

Na verdade, já se sabe há bastante tempo que a literatura tem poder de influenciar o público que lê, fazendo as pessoas viverem suas histórias e acreditarem nas representações que traz, em especial a literatura para crianças. Mesmo que seja difícil comprovar como os livros produzem opiniões e comportamentos, o fato é que isso acontece com frequência.

No seu estudo, Silveira analisou livros infantis com personagens surdos, publicados até 1998, e ela concluiu que alguns livros apresentavam ainda o paradigma clínico. Ela afirma (SILVEIRA, 2004, p. 202):

O discurso que representa os surdos como grupo cultural que compartilha, principalmente, uma experiência visual distinta e uma língua particular que se estrutura de forma diversa, e não como uma comunidade de deficientes, não parece ter encontrado ainda, nesse artefato cultural específico [livros de literatura infantil], muito espaço para vir à luz.

Essa situação foi mudando. Lebedeff (2005) faz um estudo mostrando como, depois de 2000, começou a haver a produção de histórias para crianças considerando a cultura surda, tanto em livros impressos quanto em vídeos. Mas, nas livrarias e nas escolas, o que predomina ainda são livros que mostram os surdos de um ponto de vista da normalização ou mostram muita ignorância da cultura surda. Conceitos como de cultura surda, identidade surda, e uma visão adequada da Língua de Sinais ainda aparecem pouco nos livros.

É dentro desse quadro que fazemos a análise dessas obras que foram publicadas bem recentemente e dois deles fazem parte de uma coleção chamada “Ciranda das Diferenças”, todas da mesma autora.

Sinopse dos livros



Apresentamos brevemente os três livros que analisamos: *O canto de Bento*, *A Família Sol, Lá, Si...*, ambos da autora Márcia Honora, e *O silêncio de Júlia*, dos autores Pierre Coran e Mélanie Florian.

Trazemos inicialmente o resumo do enredo do livro *O canto de Bento*. Sintetizando, trata-se de uma família de Bem-te-vis, em que os personagens são pássaros. O costume deles era se apresentar cantando música no quintal numa árvore. A estação da primavera era a mais importante para os filhotes de pássaros, porque, pela primeira vez, cantavam para o público, várias espécies de pássaros, como tucano, papagaio, urubu, etc. Num dia, o maestro que apresentava show de todos os filhotes da cada família, convidou seu filho,

um bem-te-vi chamado Bento, para se apresentar. Mas Bento estava com medo: abriu o bico, mas não soltou nada a voz e não conseguiu cantar. O maestro consolou seu filho, explicou que o problema dele para cantar podia ser resolvido. Foi procurar ajuda e encontrou alguém – era uma borboleta que “sabia uma língua diferente da língua falada pelos bem-te-vis”. Dona Leta, borboleta, explicou para o pai maestro que Bento podia aprender a se comunicar pelas asas e assim poderia apresentar música. O maestro aceitou e deixou Bento nas aulas da Dona Leta. Um dia, após treinamento das aulas, Bento resolveu apresentar música, e se apresentou fazendo música pelas asas. Percebeu, então, que suas asas eram falantes.



O outro livro, *A Família Sol, Lá, Si...*, mostra personagens que são elefantes roqueiros e o costume deles era apresentar uma banda de rock, chamada Família Sol, Lá Si..., no “Circo Fanfarra”. Era comum que o Circo Fanfarra viajasse pelo país com um caminhão que fazia parte do espetáculo. O mais importante do Circo Fanfarra era a apresentação da família “Sol, Lá, si”, descrita como a “única família de elefantes roqueiros do mundo”. Um dia, fechou o circo, a família “Sol, Lá, Si” precisava trabalhar e encontrou um restaurante em que o dono estava precisando de músicos. Ele se interessou pela família “Sol, Lá, si”, que se apresentou numa noite e fez sucesso! Na família “Sol, Lá, Si”, o pai era cantor, a mãe era guitarrista e filho mais velho era baterista, mas os pais estavam esperando outro filho. Quando nasceu, foi chamado de Nando. Desde bebê acompanhava todos os ensaios em alto som e ficava dormindo. A mãe percebeu algo errado no Nando e resolveram levar o filho ao médico, para fazer alguns exames. O médico descobriu que ele tinha um problema de audição e o narrador escreve: “necessitava de aparelho.

Nando já saiu do consultório do dr. Rino com um aparelho e ouvindo bem melhor no colo de Dona Filó”. Continuou fazendo tratamento com a fonoaudióloga, Dra. Zezé, que ensinava muitas coisas a ele e assim, diz o narrador, ele “pode ter uma vida bem próxima de outros elefantes de sua idade”. Mesmo com dificuldade, ele tenta aprender a tocar o instrumento contrabaixo através do aparelho, mas não conseguia ouvir o som. A família “Sol, Lá, si” teve, então, uma idéia e deu a Nando o instrumento bumbo, que ele aprendeu a tocar rapidamente e fizeram muito sucesso. O livro termina dizendo que a família “não só tocava os instrumentos com perfeição, mas também aprendeu a conviver com uma situação difícil com muito amor”.



O livro traz a história de Júlia, uma menina surda, e mostra como, num sábado, ela estava no jardim em sua casa. Os pássaros cantavam sem parar no seu quintal, os cães latiam e existia o ruído dos aviões e outros, mas Júlia não ouvia. Ela estava esperando seu novo vizinho, chamado André, da mesma idade dela. Quando o vizinho chegou, Júlia foi até a casa vizinha, encontrou André, sorriu e gesticulou para André. Percebeu que ele ficou de mau humor, sem sucesso. A mãe da Júlia assistiu todas as cenas e conversou com a filha Júlia através dos sinais e falando ao mesmo tempo nitidamente, provavelmente para a menina entender e explicando a situação do novo vizinho.

A cada dia da semana, Júlia tenta encontrar o André para brincar com ela e para fazer uma nova amizade. Outra ocasião, Júlia trouxe um tambor africano e tocou o tambor para atrair André. Um dia, Júlia estava na janela do seu quarto, triste, lá em cima onde ela podia ver os dois jardins. André, jogando bola, fez um sinal para Júlia e ela sinalizou em resposta. Os dois se encontraram no almoço na casa do André com a família; ele estava alegre e conversou com Júlia olhando diretamente em seus olhos. Outro dia, os dois fizeram instrumentos musicais: Júlia usava tambor e André tocava violoncelo, depois os dois trocam instrumentos até poderem sentir vibrações. Assim, eles continuaram a brincar e sair juntos até a escola.

Algumas análises

Pode-se observar, nos três livros, como sempre importa mais a música ou a normalização dos surdos. Um deles, entretanto, tem uma representação melhor da cultura surda, pois mostra a valorização da sinalização, mas ainda mostra a música. Nos dois livros da autora Márcia Honora, ela enfatiza a falta de audição, e como a surdez pode complicar a vida futura das crianças, etc. Os livros não valorizam a cultura surda ou uso de Língua de Sinais. Como diferença entre eles, vemos que o livro *O canto de Bento* mostra uso de Língua de Sinais, mas não informa o termo Língua de Sinais; já o outro livro *A Família Sol, Lá, Si...*, mostra uso de prótese auditiva e o tratamento do elefantinho com a fonoaudióloga. É importante lembrar que a autora dos dois livros é a mesma e tem como profissão, conforme a capa informa, ser fonoaudióloga.

No livro mais recente, *O Silêncio da Júlia*, do escritor belga Pierre Coran e ilustradora francesa Mélanie Florian, traduzido por Heloisa Prieto, geralmente encontramos uma visão positiva e percebemos que o autor tem conhecimento da comunidade surda e também da cultura surda. Entretanto, alguns termos e as palavras podem ter significado e valor diferente entre os dois países. Na verdade, o enredo ainda mostra valorização da música.

Faremos agora algumas análises do enredo do livro *O canto de Bento*, principalmente mostrando como vários fatos são inverossímeis. Em relação ao outro livro da mesma autora, este livro está um pouco mais próximo das representações atuais das comunidades de surdos.

Primeiro aspecto que observamos foi na parte em que o pai do Bento descobriu que havia profissional que sabia usar “língua diferente da língua falada”. Nenhuma página traz a expressão Língua de Sinais, nem informa que pássaro era surdo, como se evitasse usar a palavra “surdo”.

Outra página explica que existe o canto dos sinais para “pássaros que não conseguem cantar”. Os personagens surdos são apresentados pela falta, por “não conseguir”. Também a referência só a “sinais” parece falar apenas de sinais, que, sem contexto e soltos, não são comunicação natural.

Na última página, Bento cantou música, usando asas para um público que desconhece Língua de Sinais e o público já aplaude, como se vê na ilustração. Será que público teria entendido o canto dele? Ou ficou com pena e queria elogiar o esforço dele para cantar? De novo, o narrador afirma: “sua voz estava calada, mas suas asinhas eram falantes”, mostrando o “defeito” de Bento.

Agora analisamos o outro livro que escolhemos: *A Família Sol, Lá, Si...* A primeira coisa que percebemos no texto é o narrador afirmando: “... necessitava de aparelho”, há a expressão “pássaros que não conseguiam cantar”, assim como a referência de que Nando fazia o tratamento com fonoaudióloga, numa solução mais próxima da visão clínica. O narrador fala da “Fonoaudióloga que ensinava muitas coisas...” Podemos ler esta frase e identificarmos claramente a visão oralizada, que exclui língua de sinais, sem ter conhecimento do que significa ser surdo. Na mesma página, tem explicação de que, assim, o “Nando pode ter uma vida bem próxima de outros elefantes na sua idade”, significando que o surdo é inferior, ou seja, incapaz. O surdo só pode ficar “próximo”, “perto” do ouvinte.

Outra página mostra que o Nando toca instrumento bumbo; isto não é natural para surdo tocar com perfeição, já que apenas acompanha a batida, repetindo sem entender o ritmo. Também a última frase do livro afirma que a família “aprendeu a conviver com uma situação difícil com muito amor”, parecendo mostrar o quanto ser surdo é uma situação difícil de viver e merece piedade, só sendo resolvida com o sentimento de “amor”.

Observamos os animais, também nas ilustrações, que são protagonistas dos dois livros; no primeiro, *O canto de Bento*, foi escolhido o pássaro bem-te-vi. Pensamos na possibilidade de se escolher outro animal com olhos maiores, já que na cultura surda, sabe-se que os surdos têm ótimo visual e trabalham muito mais a dimensão visual. O bem-te-vi é conhecido justamente por seu canto, o que não o aproxima do sujeito surdo.

Já o segundo livro, *A Família Sol, Lá, Si...*, escolheu o animal elefante; dentro de uma visão clínica, os surdos têm problema de audição que é simbolizado pelas orelhas. E o elefante parece ter sido escolhido por ter grandes orelhas (e a prótese auditiva ficar mais clara na gravura).

Por último, analisamos o livro “*O silêncio da Júlia*”. Já no início da história, Júlia sempre tenta se comunicar através dos sinais e alguns gestos, à distância, com André, tentando estabelecer uma comunicação. Isso mostra algo que a comunidade surda e quem vive nela valoriza: a sinalização. Uma página diz: [...] *Ele conversa com Júlia olhando diretamente em seus olhos. Ele sabe que não adianta gritar: Júlia é surda.* Realmente, essa parte da história mostra um entendimento da cultura surda, onde foram construídas as representações e significados da forma de ser surdo. Essa forma pode ser mostrada aos ouvintes de forma que os sujeitos ouvintes entendam o nosso significado de ser surdo. Citamos, sobre um conceito de cultura de acordo com os Estudos Culturais, os autores Padden e Humphries (2000, p. 5):

[...] uma cultura é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições; uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras.

Para nós, membros das comunidades surdas, existem sujeitos ouvintes que fazem parte da comunidade surda, partilham diferenças e significados, entendem as várias identidades surdas e suas ricas representações. Nesse sentido, podemos relembrar o que afirma Karin Strobel (2008) a respeito da comunidade surda: *Entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos; há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização.*

Voltando ao livro infantil que estamos analisando, vemos que todas as páginas mostram ilustrações próximas ao texto escrito em língua portuguesa; essas histórias falam sobre os sinais e valorizam os sinais, mas nem todas as ilustrações mostram sinalizações, já que apenas uma única página mostrou que Júlia sinalizava com os dois braços. Em outra página, o narrador escreve sobre Júlia: *Mas ela pode ler seus lábios perfeitamente. E então Júlia responde fazendo sinais com as mãos, movendo os lábios e os olhos também.*

Falar em “ler os seus lábios perfeitamente” pode representar que todos os surdos podem ler os lábios “com perfeição”. Efetivamente, os surdos nem sempre podem ler os lábios, pois muitos sons são diferentes mas essa diferença não é visível nos lábios das pessoas. Pouquíssimos são os sujeitos surdos que entendem e fazem uma eficiente leitura labial. Essa representação de leitura labial trazida no livro não é, assim, verossímil.

Em nenhuma passagem do livro há o termo Língua de Sinais, em vez de “sinais’ ou “sinalizando”, que seria uma possibilidade de mostrar a riqueza da nossa realidade linguística. Talvez possa ser falha de tradução entre a língua original do livro e o português; a referência de uma página mostra “Linguagem de Sinais”, entretanto, no original está escrito “Langue des Signes”, conforme se pode consultar no site dos autores (ver referência ao final do presente texto). No Brasil, assim como em outros países, através de estudos e pesquisas, artigos e obras de linguistas e estudiosos das áreas de estudos surdos e culturais mostram que linguagem e língua são diferentes conceitos, sendo que língua se aproxima de idioma, e a Língua de Sinais é uma língua estruturada e rica, própria da comunidade surda.

Nas últimas páginas do livro, uma mostra que Júlia ganha de presente um instrumento musical – tambor; outra página mostra que Júlia com tambor e André com violoncelo tocando juntos. Essas representações dão uma ênfase à questão da música para uma personagem surda como Júlia e cabe perguntar por que seriam tão importantes as músicas, que não fazem parte da comunidade surda? A respeito dessa relação entre surdos e atividades musicais, podemos citar Sá, (2012, p. 244):

É muito importante que sejam questionados os objetivos pedagógicos a serem perseguidos com as atividades musicais para surdos: o que se pretende é oferecer aos surdos o direito de conhecer este elemento cultural humano tão importante, ou, o que se pretende é obrigar os surdos a participarem de algo que não faz sentido para eles? Estamos tratando de uma oferta ou de uma obrigatoriedade? De uma troca ou de um pacote depositado?

O questionamento de Sá é muito atual e importante. Atualmente a Comunidade Surda e vários artigos que falam sobre Educação de Surdos informam que não se trabalha mais o símbolo “orelha” cortada por uma tarja, como era costume, mas se dá preferência à simbolização em que os surdos usem a dimensão gestual-visual. Entretanto, o esforço em aproximar os surdos da música parece mostrar ainda a importância da “orelha” e da audição.

Podemos refletir sobre as palavras de Sá, (2012, p. 245):

É necessário, então, entender que ser surdo é muito mais que não ouvir, que não falar, que não cantar, que não tocar instrumento: essa perspectiva da “negatividade” embaça a perspectiva da potencialidade. Ser surdo é experimentar uma forma diferenciada de ser, a qual se baseia primordialmente nas experiências visuais para a leitura do mundo. Em verdade, surdez é muito mais que privação sensorial, muito mais que a experiência de uma falta.

De certa forma, esses livros nos lembram o filme “*Mr. Holland, adorável professor*”, ano 1995, EUA, cujo enredo mostra que um professor de música descobre que seu filho é surdo. Mas o desenvolvimento da história é diferente. O professor aprendeu Língua de Sinais, tentando fazer seu filho escutar sua música em Língua de Sinais.

Observem a citação da Strobel (2008, p. 70) sobre a relação entre a música e os surdos:

A música, por exemplo, não faz parte de cultura surda, os sujeitos surdos podem e têm o direito de conhecê-la como informação e como relação intercultural. São raros os sujeitos surdos que entendem e gostam de música e isto também deve ser respeitado. Respeitando a cultura surda, substituindo as músicas ouvintizadas, surgem artistas surdos em diferentes contextos como: músicas-sem-som, dançarinos, atores, poetas, pintores, mágicos, escultores, contadores de histórias e outros.

Comentários finais

Podemos fazer uma comparação final entre os livros infantis que foram criados sobre os surdos, usando ou não personagens animais. Devemos lembrar que os livros contêm pedagogias culturais, ensinam aos ouvintes e aos surdos o que é ser surdo, quais são suas capacidades e habilidades. Além disso, esses livros têm sido muito procurados pelas escolas que querem literatura infantil sobre “diferenças”, para atender às recomendações pedagógicas de trabalho com a diversidade.

Em especial, os livros de literatura infantil sobre surdos poderiam propor um modelo para que surdos vejam que existem pessoas como eles e que existe uma cultura surda e uma identidade surda. Embora *O canto de Bento* e *O silêncio de Júlia* deem mais espaço para a Língua de Sinais do que *Família Sol, Lá, Si...*, em que a valorização é toda do oralismo, o primeiro ainda fica valorizando as questões relativas a notas musicais (nas figuras), a cantar, a som, etc., e apresentando, como analisamos, várias cenas inverossímeis. No final, no desfecho, nos três livros, os personagens surdos conseguem se incluir, de alguma forma, no mundo da música, e podemos nos perguntar qual é o alcance pedagógico desses livros ao mostrarem música. Afinal, a cultura surda abrange Língua de Sinais, Poesia e muitas outras manifestações, que são valorizadas no cotidiano dos surdos, mas não a questão do som, que faz parte da cultura dos ouvintes.

Lebedeff (2005, p. 179) nos lembra a adaptação que um professor surdo fez do Conto de Fadas Chapeuzinho Vermelho, em que todos os personagens são surdos.

Ao ser questionado sobre o porquê de tal adaptação, o professor iniciou uma explicação muito interessante. Ele defendia o fato de que nunca os personagens das histórias eram surdos; assim, aos alunos surdos eram oferecidas apenas histórias que refletiam a cultura e os modos de se comportar e agir dos ouvintes. Os ouvintes gritam, falam, ouvem, entretanto como agiriam os personagens se fossem surdos? Ou melhor, com quais personagens as crianças surdas se identificariam se eles sempre falassem e ouvissem? Dessa forma, o professor sempre contava as histórias com

algumas adaptações, algum personagem sempre era surdo e, desse modo, passava importantes elementos da cultura surda para seus alunos.

Aproveitando o que a autora explicou sobre importância da cultura surda nos livros para crianças surdas, podemos nos perguntar como livros que valorizam música podem influenciar na identidade dos surdos e na representação dos surdos pelos ouvintes. Note-se que os três livros, no final, são semelhantes, com os três personagens surdos participando de uma apresentação de “música”, como se esta fosse a melhor cena ou espetáculo, como se fosse a experiência que faz as pessoas ficarem emocionadas.

Será que esses livros não estão colocando como ideal de sucesso das pessoas surdas a participação no mundo musical dos ouvintes?

REFERÊNCIAS

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Reflexões sobre adaptações culturais em histórias infantis produzidas para a comunidade surda. In: Graciela Ormezzano; Márcia Helena S. Barbosa. (Org.). *Questões de Intertextualidade*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2005.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Contando histórias sobre surdos(as) e surdez. In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema....* 2a ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. *Deaf in América: voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

SÁ, Nídia de. Aulas de músicas em classes de/com surdos?. In: Nídia Regina L. de Sá (Org.) *Surdos: qual escola?*. Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

Site:

http://www.alice-editions.be/catalogue.php?secteur_id=2&action=210&livre_id=415&PHPSESSID=8585818373f383f40d118dfa6a80e61e#top Acesso em 30 de abril de 2012.

Livros analisados:

CORAN, Pierre; FLORIAN, Mélanie. *O silêncio de Júlia*. São Paulo: editora FTD, 2011.

HONORA, Márcia. *O canto de Bento*. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

HONORA, Márcia. *A família Sol, Lá, Si....* 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

Tradução de manifestações não padrão na literatura infanto-juvenil: um panorama.

Caroline Reis Vieira Santos (UFSC)
carolinereisvieira@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo é resultado de um recorte da dissertação já concluída de Santos (2010) que lidou com a tradução do dialeto do personagem Rúbeo Hagrid para o português brasileiro e europeu no primeiro livro da série Harry Potter, “Harry Potter e a Pedra Filosofal” (ROWLING, 2000a) e da tese da mesma autora ainda em andamento que lida com a tradução de gírias para o português brasileiro nos sete livros da série Harry Potter (ROWLING, 2000a, 2000b, 2000c, 2001, 2003, 2005, 2007). Ambos os trabalhos lidam com o que Krings (1986) chama de linguagem marcada e Klingberg (1986) de manifestação não padrão da língua.

O objetivo deste trabalho é de apresentar um panorama das práticas tradutórias encontradas na literatura envolvendo manifestações não padrão na literatura infanto-juvenil (LIJ), em especial de gírias e dialeto. De maneira mais específica, pretende-se (i) mostrar a literatura encontrada até o momento sobre a tradução de linguagem não-padrão, (ii) apresentar os dados encontrados por Santos (2010) que lidou especificamente com tradução de dialeto na LIJ; e apresentar dados parciais encontrados por Santos sobre tradução de gírias.

Para atingir seus objetivos, este artigo se organizará da seguinte forma: primeiramente serão apresentados os conceitos chave de manifestação não padrão da língua, de dialeto e de gíria; em segundo lugar serão apresentados ao leitor recortes do trabalho de 4 outros autores que abordaram a tradução de linguagem marcada por manifestações não-padrão; em seguida serão apresentados os resultados finais encontrados por Santos (2010) e os resultados parciais encontrados pela pesquisa da mesma autora ainda em andamento.

1 Conceitos-chave: manifestação não-padrão, dialeto e gíria

Manifestação não padrão da língua são aquelas que diferem no **uso social e função** da variante padrão, mas são consideradas igualmente gramaticais e corretas (TRUDGILL, 1999, p. 12, tradução minha). Isso quer dizer que a variante padrão é considerada ‘a língua’, em vez de uma variante linguística como as demais, somente devido ao seu prestígio social e econômico. Isso acaba fazendo com que as demais variantes sejam consideradas periféricas e algumas vezes são até estigmatizadas. Entretanto, como coloca Trudgill (1999), não há nada nelas que seja gramaticalmente inferior à variante padrão, a não ser o status social o qual a sociedade aplica a ela.

Um dialeto, então, é uma variante linguística ligada às características específicas do usuário da língua considerada não padrão (por não pertencer ao grupo social de prestígio que

detém hegemonia econômica). De acordo com Halliday (1989, p. 44, tradução minha), um dialeto é uma variante que

[...] você fala porque você ‘pertence a’ (vem de um lugar ou escolheu deslocar-se até ele) a uma determinada região, classe social, casta, geração, faixa etária, gênero³³ ou outro grupo relevante dentro de uma comunidade. (Nem todas essas características são relevantes em qualquer época ou lugar, mas a combinação delas pode ser. [...])³⁴

Já uma gíria é uma lexia simples ou combinada de caráter efêmero e significado velado pertencentes à língua oral (mas que podem ser transcritas, sem deixar de pertencer ao meio oral) e não usadas na língua padrão oficial, mas em situações de interação social manifestando identificação com um grupo, tendência ou moda, ao mesmo tempo que exclui os demais indivíduos. (EBLE, 1996; GURGEL, 2009; HALLIDAY, 1989; PRETI, 2000).

Assim, o **dialeto** pode ser considerado uma **variação linguística** não padrão relacionada ao usuário e a **gíria** pode ser considerado um componente **do léxico** passível de ser usado em diversas situações de uso não formais (ou seja, em diferentes registros escritos na variante não padrão) e por usuários diferentes (ou seja, em diversos dialetos), dependendo das afiliações a que esse usuário escolher.

O que essas duas manifestações linguísticas (variante e itens lexicais), então, apresentam em comum é o seu caráter não padrão que pode se constituir em um desafio de tradução. No caso do dialeto, o desafio específico está em se recriar um conjunto de características sociais compartilhadas por um grupo de usuários de uma língua, como ressaltou Halliday (1989); e no caso das gírias o desafio está em encontrar termos na língua alvo que se assemelhem no sentido e uso daqueles feitos na língua fonte.

2 Literatura sobre tradução de manifestações não padrão

Falando de uma perspectiva cronológica, os primeiros autores que abordaram a tradução manifestação não padrão foram Krings (1986) e Klingberg (1986).

O artigo de Krings (ibid.) traz a perspectiva de treinamento de tradutores³⁵. O autor fez um experimento no qual pediu que sujeitos fizessem exercícios de tradução no par linguístico alemão-francês em que deveria traduzir textos do francês para sua língua materna (no caso o alemão) e de sua língua materna para uma língua estrangeira (no caso para o francês). Os tradutores aprendizes tinham que descrever quais eram os problemas encontrados por eles e quais estratégias usaram para resolvê-los. Dentre os vários problemas de tradução que os tradutores aprendizes encontraram, um é de especial interesse para este estudo: a tradução da

³³ Gênero aqui se refere a ‘masculino’ e ‘feminino’.

³⁴ you speak because you ‘belong to’ (come from, or have chosen to move into) a particular region, social class, caste, generation, age group, sex group, or other relevant group within the community. (Not all of these are relevant at any one time or place: but the combination of them may be.) [...]

³⁵ Hoje em dia o termo ‘treinamento’ não é mais usado e foi substituído por ‘formação de tradutores’.

linguagem marcada. Toda vez que os aprendizes se depararam com linguagem marcada ou de caráter metafórico, eles optaram por desistir do caráter marcado ou metafórico do original. Krings (ibid.) denominou essa estratégia de redução, por se reduzirem marcas de difícil tradução. Embora o autor não tenha mencionado explicitamente tradução de dialeto ou de gíria como uma forma de linguagem marcada, pode-se considerar que a representação de um dialeto marca a fala do personagem e a diferencia das demais falas, caracterizando-se assim como linguagem marcada.

Já Klingberg (1986) é autor de uma obra pioneira sobre tradução de literatura infanto-juvenil. Apesar de o autor tratar de maneira bastante breve os tópicos de difícil tradução na LIJ e ter uma visão levemente prescritivista, somente o fato de ele ter reunido em uma obra vários possíveis problemas de tradução envolvendo a LIJ já merece grande destaque. No livro “Children’s Fiction in the Hands of Translators” o autor elenca uma série de problemas de tradução que podem envolver a tradução de obras infanto-juvenis, dentre eles, o que ele chama de tradução de dialetos e outras manifestações linguísticas não padrão. O autor não explora muito o tema e dedica cerca de apenas duas páginas para tratar do tema e explicita que há duas opiniões sobre como se traduzir um dialeto:

Há duas opiniões sobre como lidar com dialeto quando traduzimos. Uma defende que, devido às **dificuldades**, um dialeto não deveria ser traduzido como um dialeto da língua alvo. A outra opinião enfatiza a função de um dialeto em um texto-fonte e quer que isso seja preservado de alguma forma³⁶. (KLINGBERG, 1986, p. 71, tradução minha)

Apesar de constatar de que existem duas opiniões acerca da tradução de dialetos, Klingberg (ibid., p. 71, tradução minha) afirma que “[...] geralmente o que encontrei nos materiais examinados por mim foi que os dialetos foram substituídos língua padrão”³⁷. Ou seja, somente uma das estratégias foi encontrada na prática da tradução de obras infanto-juvenis o que mostra um descompasso entre o discurso e a prática.

Cabe ressaltar que o artigo seminal da disciplina de Estudos da Tradução foi apresentado por James Holmes em 1972 na Third International Congress of Applied Linguistics em Copenhagen (HOLMES, 1988), mas foi publicado somente na década de 80, quando a disciplina começou a ganhar força como um campo disciplinar autônomo. Isso quer dizer, portanto, que o trabalho de Krings (ibid.) e Klingberg (ibid.) podem ser considerados pioneiros e que devem ser vistos sob perspectiva, já que ao longo dos anos a abordagem ao estudo da tradução foi se modificando da prescrição para a descrição.

Em 2006 foi lançada uma antologia sobre tradução de literatura infanto-juvenil, o *The Translation of Children’s Literature* (LATHEY, 2006), o que demonstra certo

³⁶ There are two opinions on how to handle dialect when translating. One holds that, because of the difficulties, a dialect should not be translated as a dialect of the source language. The other opinion emphasizes the function of a dialect in a source text and wants it to be preserved in some way.

³⁷ [...] [the] usual findings in the material examined by me was that dialect have been replaced by standard language.

amadurecimento e reconhecimento da área. Nessa publicação mais recente, Jentsch (2006) aborda vários aspectos da tradução dos livros da série de livros Harry Potter para o espanhol, alemão e francês. Dentre esses aspectos está a fala do personagem Rúbeo Hagrid. Segundo a autora,

Infelizmente, nenhum dos tradutores neste estudo escolheu traduzir essa fala [a fala de Hagrid] como nada além do vocabulário e sintaxe normais. Talvez os tradutores estivessem preocupados que ao usar um dialeto particular para o personagem Hagrid talvez fosse desprestigiado para os falantes daquele dialeto, como o dialeto de Hagrid é obviamente aquele de uma pessoa menos letrada e culta. No intuito de desenvolver o personagem, e também de garantir a jocosidade, no entanto, os tradutores certamente poderiam ter chegado a uma **solução inofensiva**.³⁸ (JENTSCH, 2006, p. 195, tradução minha)

Em primeiro lugar, ao usar ‘infelizmente’, a autora assumiu que as práticas dos três tradutores fossem uma conduta ruim, adquirindo, assim, um ar de prescrição da tradução. Ela tenta justificar a escolha das(o) tradutor(as) mencionando a preocupação com o impacto da escolha de um dialeto específico, mas logo em seguida volta atrás e usa o termo ‘solução inofensiva’ para descrever um possível meio-termo. Todavia, a autora não deixou claro ao longo do texto o que seria uma solução inofensiva, nem como se poderia chegar a uma solução inofensiva.

Concluindo, apesar de observar a prática de três tradutores diferentes, qual seja, a tradução de um dialeto por língua padrão, Jentsch (ibid.) ignora a prática encontrada por ela e tenta ditar o que deveria ter sido feito, apesar de não propor como se fazer isso.

A última e mais recente autora que trata do tema, dessa vez dando enfoque a diversas características típicas desse tipo de literatura, dentre as quais estão a adaptação do contexto cultural, a manipulação ideológica, a ambivalência, características oralidade e as relações entre texto e imagem, é Alvstad (2010). Dentre essas características, o que interesse a este trabalho diz respeito à manipulação ideológica. Segundo Alvstad (2010), palavras e o discurso informal são apagados na tradução da LIJ como forma de adaptar o texto para aderir a um conjunto de valores tidos como positivos pelos adultos. Dentre a homogeneização de elementos estilísticos apontados pela autora, um pode ser considerado censura propriamente dita, como no caso “do estilo vulgar como o de Hagrid, na série Harry Potter, por exemplo, é apagada da tradução castelhana porque é considerada um modelo ruim para os leitores.” (LORENZO, 2008 apud ALVSTAD, 2010, p. 23). Mais uma vez verifica-se na literatura que a tendência é a substituição de linguagem marcada por linguagem padrão. Além do motivo da censura, Alvstad (2010) ainda aponta outros dois motivos que influenciam na padronização de linguagem marcada: a inexistência de determinado registro textual em algumas línguas (como o galego e o catalão,

³⁸ Unfortunately, none of the translators in this study has chosen to render his speech with anything but normal vocabulary and syntax. Perhaps the translators were concerned that using a particular dialect for the character of Hagrid would be demeaning to the speakers of that dialect, as Hagrid’s speech is obviously that of a less-educated and uncultured person. In the interest of character development and also of playfulness, though, the translators surely could have come up with and inoffensive solution.

ainda muito influenciados pelo castelhano); e a preocupação em facilitar a leitura do público alvo através da padronização da língua.

Tendo visto um panorama sobre o que a literatura traz sobre o tema, parte-se agora para a observação mais detalhada dos resultados finais encontrados por Santos (2010) e os resultados parciais da pesquisa da mesma autora sobre gírias.

3 Tradução de dialeto

A dissertação de Santos (2010) tratou da tradução da fala do personagem Rúbeo Hagrid para o português brasileiro e europeu no livro “Harry Potter e a Pedra Filosofal” (ROWLING, 2000a). De acordo com o estudo de Santos (2010), a fala atribuída ao personagem Rúbeo Hagrid no original em inglês britânico (o qual foi utilizado como fonte para as traduções brasileiras) foi uma representação do dialeto Somerset, falado na região sudoeste da Inglaterra. Essa representação do dialeto é marcada no original pelas seguintes características linguísticas:

- a) fenômenos fonéticos: aférese, aglutinação, apócope e síncope;
- b) fenômenos de grafia representando fonemas;
- c) fenômenos de economia linguística: omissão do sujeito e omissão de itens gramaticais; e
- d) fenômenos de contrariedade à norma gramatical padrão.

O excerto abaixo exemplifica melhor a fala do personagem com alguns dos fenômenos acima mencionados:

Exemplo A
‘ Couldn’t (sujeito nulo - economia linguística) make us a cup o’ (apócope) tea, could yeh (troca de you por yeh)? It’s not been an easy journey...’ (Hagrid)
Exemplo B
Look, I’ve jus’ (apócope) bin (grafia representando fonemas) askin’ (apócope) Ronan, you seen (omissão de verbo auxiliar- economia linguística) anythin’ (apócope) odd in here lately? Only there’s a unicorn bin (grafia representando fonemas) injured – would yeh (troca de you por yeh) know any thin’ (apócope) about it?’ (Hagrid)
Exemplo C
‘ You (omissão do verbo - economia linguística) all right, Hermione?’ Hagrid whispered.
Exemplo D
‘I’d not say no ter (sujeito nulo - economia linguística, troca de to por ter) summat (expressão informal da oralidade) stronger if yeh’ve (troca de you por yeh) got it, mind. (economia linguística - omissão de preposição) ’ (Hagrid)

Nas traduções, os fenômenos encontrados na fala de Hagrid foram considerados ‘marcas de oralidade’ por não constituírem um grupo de manifestações linguísticas ligadas ao usuário; ou seja, não são marcas sociais que se manifestam através de marcas linguísticas – qualquer falante de língua portuguesa poderia lançar mão dessas marcas se estiver usando o meio oral para se comunicar. Dessa maneira, as marcas de oralidade encontradas foram:

- a) fenômenos fonéticos: aférese, aglutinação, apócope e síncope;
- b) fenômenos de grafia representando fonemas;
- c) fenômenos de contrariedade à norma gramatical padrão.
- d) marcas de oralidade; e
- e) futuro perifrástico.

Embora haja coincidência entre os recursos usados, o que eles significam no texto fonte e alvo significam coisas distintas, como já mencionado o parágrafo acima. Abaixo seguem excertos exemplificando como esses recursos foram utilizados no texto alvo para indicar oralidade:

Original

‘**Don**’(apócope) you worry, Harry. You’ll learn fast enough. Everyone starts at the beginning at Hogwarts, you’ll be just fine. Just be yerself. I know it’s hard. Yeh’ve (troca de you por yeh) been singled out, **an**’ (apócope) that’s always hard. But yeh’ll (troca de you por yeh) have a great time at Hogwarts – I did – still do, ‘**smatter** (aférese, aglutinação, grafia representando fonemas) of fact.’ (Hagrid)

Tradução brasileira

– Não se preocupe, Harry. Você vai aprender bem depressa. Todos começam pelo começo em Hogwarts, você vai se dar bem. Seja você mesmo. Sei que é difícil. Você vai ser discriminado e isso é muito duro. Mas vai se divertir a valer em Hogwarts. Eu me diverti; e ainda me divirto, para dizer a verdade. (Hagrid)

Tradução portuguesa

Não ‘**tejas** (aférese) preocupado, Harry. Vais aprender **muit’a** (apócope, aglutinação) depressa. Todos começam do princípio em Hogwarts. Vai correr tudo bem. Só tens de ser tu próprio. Sei que não é fácil. Foste escolhido e isso é sempre difícil mas vais gostar a brava Hogwarts. Eu gostei, ‘**inda** (aférese) gosto, **p’ra** (síncope) dizer a verdade. (Hagrid)

Foi feita uma análise quantitativa com ferramentas de corpus como subsídio para uma análise qualitativa, que foi o principal objetivo deste estudo. O quadro abaixo ilustra o número de marcas dialetais encontradas no original e o número de marcas de oralidade encontradas em cada uma das traduções:

Marcas	Original	Brasil	Portugal
Fenômenos Fonéticos	325	4	337
Grafia representando fonemas	225	0	2
Economia linguística	54	0	0
Contrariedade à norma gramatical padrão	29	2	0
Marcas de oralidade	0	92	45
Futuro perifrástico	0	1	1
Total	633	99	383

Como os números indicam, ambas as tradutoras reduziram as marcas dialetais da fala do personagem Hagrid por um nível padrão com marcas de oralidade, embora em graus diferentes: a tradutora brasileira marcou menos que a tradutora portuguesa. Essa estratégia pode estar ligada a alguns motivos hipotéticos: (i) às dificuldades em se traduzir um dialeto da língua fonte, fortemente ligado às características socioculturais de um país; (ii) à censura imposta pelo mercado editorial à manifestações que se afastem demasiadamente da variante padrão; e (iii) à possibilidade de se atingir um efeito diferente do pretendido no original, como a artificialidade ou comicidade³⁹, por exemplo.

Assim, verifica-se na prática das tradutoras brasileira e portuguesa a mesma tendência tradutória observada por Krings (1986), Klingberg (1986), Jentsch (2006) e Alvstad (2010): a redução tradução de manifestações não padrão pela variante padrão com marcas típicas do meio oral. Cabe aqui destacar que o nível padrão apresenta o modo oral, o modo escrito e as variações entre esses dois modos (escrito para ser falado, transcrição de uma fala etc.) e que cada modo apresenta suas características específicas. Assim o nível padrão falado e o nível padrão escrito apresentam diferenças entre si derivadas do meio pelo qual são veiculados.

3 Tradução de gírias

A atual pesquisa de doutorado de Santos é desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução e dedica-se a investigar a tradução de gíria para o português brasileiro nos sete livros da série Harry Potter, de Joanne Rowling. A hipótese inicial da qual a pesquisa parte é que, assim como no caso da do dialeto não padrão, as gírias também serão reduzidas, em sua maioria, por lexis não gírias. Por lexis não gírias entende-se aquelas que são usadas no registro mais formal da língua, em que são evitados termos considerados não padrão.

³⁹ É só imaginar a tradução do dialeto de Hagrid por um dialeto do interior de São Paulo, do Rio Grande do Sul ou da Bahia, por exemplo.

Se o dialeto é considerado a variante relacionada ao usuário da língua, o registro de um texto está relacionado ao uso que um indivíduo faz da língua (HATIM; MANSON, 1990). O registro é formado por três subparâmetros: modo (escrito, oral e suas nuances), relações (que descreve a relação entre o emissor e o receptor) e o campo (que é uma combinação de assunto, que influencia a escolha do léxico, gênero textual, formalidade e modo de apresentação) (FAWCET, 1997). Assim, pode-se considerar que as gírias revelam o grau de aproximação entre emissor e receptor já que são usadas como meio de identificação de um grupo (ou seja, influenciam no modo) e estão ligadas também ao campo do registro, uma vez são lexis só usadas em situações em que o contexto permite ou exige. Assim, as gírias estão intimamente ligadas o registro textual.

Como a pesquisa se encontra ainda em desenvolvimento, os resultados aqui mostrados são oriundos de uma análise inicial feito apenas com o primeiro livro da série, “Harry Potter e a Pedra Filosofal” (ROWLING, 2000a). Nessa primeira análise foram encontradas 4 gírias no original em 9 ocorrências, como ilustra o quadro a seguir:

Original	Tradução	Ocorrências
Blimey	Droga	1
	Ora	1
	Caramba	2
	Putz	1
Bogies	Meleca	1
Lump	Gordão	1
	Panaca	1
Chicken(ed) (out)	Acovardou	1
Total		9

Como se verifica, as 4 gírias foram traduzidas por 8 lexis diferentes em português. De acordo com o Dicionário de Gíria (GURGEL, 2009), ‘droga’, ‘caramba’, ‘putz’, ‘meleca’ e ‘panaca’ são gírias; já ‘ora’, ‘gordão’ e ‘acovardou’ fazem parte do léxico comum da língua. Isso quer dizer que, em termos numéricos, que aproximadamente 67,3% dos termos gírios foram traduzidos por termos gírios pertencentes à língua alvo. Entre os três termos restantes, ‘ora’ é uma interjeição, por isso seu uso pode ser associado frequentemente ao modo oral; ‘gordão’ é um adjetivo usado na forma aumentativa de maneira pejorativa e pode ser considerado menos formal que ‘gordo’; e acovardou é um verbo que faz parte do léxico comum da língua, podendo ser usado em situações formais ou não formais.

Essa análise inicial mostrou uma tendência à redução das gírias ao nível padrão em grau bem menor se comparado ao dialeto, mas ainda sim a estratégia de redução foi utilizada em

alguns casos. Uma hipótese explicativa a ser levada em consideração é que as gírias são mais independentes do que os dialetos, visto que estes manifestam um conjunto de características relacionadas ao falante e aquelas são lexias de significado velado usadas somente por determinado grupo para se identificarem como tal e excluïrem todos os demais.

Acredita-se que a padronização das gírias, mesmo que em menor grau, afetará o registro do texto, modificando as relações entre emissor e receptor do texto e aumentando o grau de formalidade em comparação ao texto original. Entretanto, conclusões mais sólidas só serão obtidas após uma análise bem mais refinada dos dados encontrados ao longo dos sete livros. É de suma importância salientar que as modificações que o texto alvo sofre em relação ao texto fonte não são, de forma alguma, consideradas características negativas. Embora a imparcialidade seja uma característica almejada, mas impossível quando o fator humano está envolvido, o objetivo deste trabalho é de meramente descrever as práticas tradutórias encontradas.

Conclusões

Como se acompanhou ao longo deste trabalho, a tendência tradutória encontrada por todos os autores da literatura e nas duas pesquisas de Santos mostraram uma tendência à padronização de manifestações não padrão. Apesar disso, alguns autores, como Jentsch (2006), ainda ignoram a prática de tradutores profissionais e tentam prescrever o que deveria ser feito, sem, no entanto, fazer sugestões palpáveis de como fazê-lo.

Cabe evidenciar que não existem estratégias certas ou erradas, melhores ou piores. Isso vai depender de todo contexto que envolver a atividade tradutória, não apenas da vontade do tradutor. São as necessidades do público leitor, as dificuldades de tradução e da profissão, as restrições envolvidas na tradução de obras infanto-juvenis e limitações dos sistemas linguísticos dos pares de língua com o qual se trabalham, por exemplo, que levam o tradutor a fazer suas escolhas tradutórias.

REFERÊNCIAS

- ALVSTAD, C. Children's literature and translation. In: GAMBIER, Y.; DOORSLAER, L. VAN (Eds.). Handbook of translation studies. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co., 2010..
- DAVIES, M.; FERREIRA, M. J. Corpus do Português. Disponível em: <<http://www.corpusdoportugues.org/>>.
- EBLE, C. Slang and Sociability. Chapel Hill/London: The North Carolina University Presse, 1996.
- FAWCET, P. Translation and Language. Manchester: St Jerome, 1997.
- GURGEL, J. B. S. E. Dicionário de gíria : modismo linguístico ; O equipamento falado do brasileiro. Brazil: [s.n.], 2009.
- HALLIDAY, M. A. K. Spoken and Written Language. 2. ed. Hong Kong: Oxford, 1989.
- HATIM, B.; MANSON, I. Context in translation: register analysis. Discourse and the translator. London: Longman, 1990. p. 36–54.
- HOLMES, J. The Name and Nature of Translation Studies. Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies, n. 2^a, p. 67–80, 1988.

- JENTSCH, N. K. Harry Potter and the Tower of Babel: Translating the Magic. In: LATHEY. The Translation of Children's Literature: A Reader. Topics in Translation. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 190–207.
- KLINGBERG, G. Children's Fiction in the Hands of Translators. Sweden: CWK Gleerup, 1986.
- KRINGS, H. P. Translation Problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French. In: HOUSE, J.; SHOSHUANA, B.-K. (Eds.). Interlingual and Intercultural Communication. Narr: Tübingen, 1986. p. 263–276.
- LATHEY, G. The Translation of Children's Literature. A Reader. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
- PRETI, D. Dicionários de Gíria. Alfa, n. 44, p. 57–73, 2000.
- ROWLING, J. K. Harry Potter e a Pedra Filosofal. Tradução Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000a.
- ROWLING, J. K. Harry Potter e a Câmara Secreta. Tradução Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000b.
- ROWLING, J. K. Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban. Tradução Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000c.
- ROWLING, J. K. Harry Potter e O Cálice de Fogo. Tradução Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- ROWLING, J. K. Harry Potter e a Ordem da Fênix. Tradução Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- ROWLING, J. K. Harry Potter e o Enigma do Príncipe. Tradução Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- ROWLING, J. K. Harry Potter e as Relíquias da Morte. Tradução Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- SANTOS, C. R. V. A tradução da fala do personagem Hagrid para o português brasileiro e português europeu no livro Harry Potter e a Pedra Filosofal: um estudo baseado em corpus. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
- TRUDGILL, P. The Dialects of England. 2ª. ed. Massachusetts: Blackwell, 1999.

Ana e Ana – um relato de experiência

Célia Cristina da Silva (UFPR)
celiacrissilva@uol.com.br

Introdução

O mercado editorial de literatura infantil está focado predominantemente em vendas governamentais e nos últimos anos teve de abrir seu leque de publicações para atender as demandas do MEC. Esta comunicação visa compartilhar a dificuldade que uma escritora encontrou durante alguns anos para romper com os “padrões” e publicar um livro cujas protagonistas são gêmeas negras, antes de a lei 10.639/03 ser promulgada.

1 A experiência

Este comunicado é, na verdade, um depoimento. O depoimento de uma escritora.

Fui revisora e editora de livros e editora por muitos anos e, por conta desse trabalho, pude entrar em contato com diferentes grupos ligados à educação e à luta contra a discriminação (de qualquer tipo). Alguns desses grupos lutavam contra a discriminação étnico-racial. Em minhas conversas com integrantes desses grupos, fui alertada de que os livros infantis não ofereciam protagonistas negros - a não ser que fossem livros sobre a escravidão - e nos livros que não abordassem a escravidão eles eram predominantemente ilustrados como pobres e vilões.

Entrei numa livraria e fui olhar os livros infantis. Fiquei chocada ao confirmar a “denúncia” dos colegas.

Passei a encarar as ilustrações dos livros (didáticos e de literatura) com muito mais cuidado e atenção, e com um olhar ampliado para a diversidade étnica brasileira.

Quando escrevi a história *Ana e Ana* (nos anos 1980), enviei o original para algumas Editoras (deixarei Editora em letra maiúscula quando se tratar da casa publicadora e editora em letra minúscula quando se tratar de profissional do livro). Uma das editoras me chamou para conversar e disse que havia gostado muito da história, mas queria entender uma coisa: por que eu solicitava, em uma nota para o editor e o ilustrador, que as gêmeas fossem negras? Expliquei que eu estava saturada de ver apenas protagonistas loiras, magrinhas e de olhos claros. Contei sobre minhas conversas com os membros dos grupos de luta contra a discriminação e finalizei dizendo que estava na hora de mudar esse quadro.

A editora ouviu, disse que compreendia e perguntou se eu não gostaria de rever essa posição. Respondi que as Anas eram negras. Ela argumentou que gêmeas negras não eram uma realidade tão significativa (não havia tantos gêmeos negros no Brasil para justificar essa minha escolha).

Agradei o parecer dela e expliquei que não abria mão disso.

Ela se despediu me dizendo: “Assim você terá dificuldade para publicar sua história”. Realmente, o original foi recusado por outras editoras ao longo de alguns anos. Um outro editor questionou o porquê de eu solicitar aquela etnia para a ilustração das meninas uma vez que a história não fazia menção “à cor” delas em nenhum momento.

Expliquei novamente o porquê de minha decisão. Ele agradeceu e nunca mais fez contato. Como editora, fiquei mais atenta para as ilustrações dos livros. Os traços caricatos que alguns ilustradores utilizavam retratavam personagens negras de forma estereotipada. Quando eu solicitava que as ilustrações fossem refeitas, alguns reagiam mal e diziam que “a arte tem mesmo de provocar”. Nem sempre consegui fazê-los compreender que ilustração em livro didático não é a mesma coisa que um quadro em uma galeria, que é uma linguagem poderosa demais, que perpetua estereótipos e preconceitos e pode causar danos em quem as vê.

Quando o MEC fez a primeira avaliação de coleções de livros didáticos no PNLD, nos anos 1995, inúmeras ilustrações foram consideradas ofensivas e muitas coleções foram criticadas e até mesmo excluídas das listas de vendas (por problemas na estrutura, no conteúdo e também nas imagens). A partir desse momento, as ilustrações começaram a passar por um crivo maior.

No final dos anos 90, um editor me solicitou originais infantis. Mandeí o *Ana e Ana* com um verdadeiro relatório para o/a ilustrador/a, pedindo que as personagens não fossem estereotipadas, que todo o cuidado fosse tomado, que imagens caricatas fossem evitadas, etc., etc. Ele não questionou nada e ainda indicou um ilustrador excelente, que fez as meninas fugindo dos estereótipos, como eu havia solicitado.

Depois de anos em processo editorial (a editora acabou vendendo o catálogo que possuía e os livros em produção para uma outra) o livro foi finalmente publicado em 2003. Até a presente data nunca fui questionada, por nenhum leitor, sobre a etnia das meninas.

Em 2005 *Ana e Ana* foi selecionado pelo Canal Futura para integrar o Projeto *A cor da Cultura*. (Livros animados). Também foi indicado pela Unesco, pelo Unicef e pelo MEC – em documentos que abordam a questão étnica – como um modelo positivo de construção de uma identidade afrodescendente (e também feminina):

- “*Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*”, Coleção Educação para todos. Unesco.
- “As relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do semi-árido brasileiro”. Unicef
- “*Relações étnico-raciais e de gênero*” – Módulo de Ética – do Programa Ética e Cidadania e recomendado no curso “Educação – Africanidades – Brasil”. MEC/UnB.

Desde que o MEC passou a avaliar os livros didáticos e os de literatura, por meio de programas de compra de livros como PNLD, PNBE, PNLEM, etc., autores, editores e ilustradores estão mais atentos para a diversidade étnica retratada nos livros e a forma como essa diversidade é retratada, mas ainda é possível melhorar.

[Só uma curiosidade: do final de 1988, ano da criação do texto, até 2003, ano da publicação, o livro *Ana e Ana* esperou 15 anos para ser publicado como a autora queria, desejava e recomendava.]

Conclusão

O mercado editorial demorou para retratar protagonistas “fora dos padrões eurocêntricos” nas ilustrações de livros infantis (tanto didáticos quanto de literatura). Editores e ilustradores tendiam a reproduzir estereótipos e clichês nos livros e, infelizmente, alguns continuam reproduzindo. É necessário investir na formação de profissionais do livro (autores, editores e principalmente ilustradores), para mudar esse cenário.

REFERÊNCIAS:

CRISTINA, Célia. *Ana e Ana*. São Paulo: Editora DCL. 2003.

Luana, o resgate de valores da cultura afro-brasileira através da literatura infantil

Clarice Fortunato Araújo (UFSC)
claricearaujo2011@gmail.com

Edelú Kawahala (USFC)
edeluk@gmail.com

Introdução

A nossa tarefa enquanto cidadão negro não termina quando a gente entra na universidade e nos espaços de poder. Temos que abrir a porta e segurá-la para que outros possam entrar. (Ailton Ferreira)

Ao longo de toda a história a representação do negro na literatura infantil foi negativa, repleta de estereótipos, não só nas narrativas como também nas imagens. Essas representações sempre tiveram um caráter preconceituoso e pejorativo.

No mundo branco o homem de cor encontra dificuldades no desenvolvimento de seu esquema corporal... Eu era atacado por tantãs, canibalismo, deficiência intelectual, fetichismo, deficiências raciais... Transporte-me para bem longe de minha própria presença... O que mais me restava senão uma amputação, uma excisão, uma hemorragia que me manchava todo o corpo de sangue negro? (FANON, 1986 *apud*, BHABHA, 1998, p.72-73)

Considerando que a imagem do negro era deturpada, pois era caracterizado como feio, mau e selvagem, como a criança iria se orgulhar de fazer parte desse grupo étnico? De que modo essa criança negra iria se reconhecer num lugar que ela não gostaria de estar? Para Fanon (2008) a condição do negro nas sociedades colonizadas levava aos adultos a não assumirem sua negritude, negando-a e diluindo-a numa brasilidade mestiça, marcada em seus corpos, cultura e políticas, já que se acreditava que tanto mais “civilizado” será o sujeito quanto maior for o seu embranquecimento.

A ausência de referenciais étnicos positivos impede o desenvolvimento de um processo identitário, que possibilite a construção da autoestima das crianças negras e, da mesma forma deixa as crianças brancas alijadas da realidade, impossibilitando-as de desenvolver a alteridade.

A literatura infantil que invisibiliza o negro ou o apresenta a partir de estereótipos, distancia as crianças do passado, que crescem sem saber a importância de valorizar e conhecer a história e a cultura de seus ancestrais. A impossibilidade apropriar-se de sua história impede que a criança negra construa o sentimento de pertencimento, pois ela se sabe não-branca, mas ao mesmo tempo não se quer negra.

Com base nesses argumentos é que buscamos refletir sobre a representação dos negros na literatura infantil e a contribuição destas representações para a formação da identidade étnica negra, a partir da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros.

Para tanto, destacamos a personagem Luana, dos livros de literatura infantil *As Sementes de Zumbi*, *Asas da Liberdade*, *Capoeira e Liberdade*, uma menina negra, capoeirista que mora numa comunidade remanescente de quilombos e que possui um berimbau mágico que a transporta para outros tempos e espaços em busca da (re) construção da cultura e da história de seus ancestrais.

1. A literatura infantil no Brasil

A literatura infantil, ao contrário de outros gêneros, tem sua direção bem definida. Embora a literatura para crianças tenha surgido na Europa em meados do século XVIII, como produto da industrialização, no Brasil o gênero só ganha força na metade do século XIX.

No início, pela falta de produções adequadas ao gênero, foram feitas traduções e adaptações dos clássicos infantis europeus, como Perrault: *Chapeuzinho Vermelho*, *A Bela Adormecida*, *Pequeno Polegar*, etc. Irmãos Grimm: *A gata borralheira*, *Branca de Neve*, *João e Maria*, etc. Andersen: *O Patinho Feio*. La Fontaine: *O Lobo e o Cordeiro*. No entanto, os leitores desses clássicos era somente as crianças filhas de nobres; os mais pobres só tinham acesso a narrativa oral.

Não tardou muito para que o mercado, no Brasil, sentisse a necessidade de a literatura infantil assumir características brasileiras, portanto nacionalistas, o que contribuiu com que este gênero, tornasse ainda mais presente nas escolas, e passasse a ter um teor ideologicamente marcado.

As políticas de modernização do país foram determinantes para o avanço da produção e consumo da literatura infantil devido o aumento da escolarização, o progresso das editoras e o conseqüente o crescimento do número de escritores interessados no gênero. No entanto, a este ainda não era conferido *status* artístico, pois sua importância estava atrelada ao processo de escolarização no qual os livros eram carregados de teor ideológico e moralizante.

Mas são as obras de Monteiro Lobato, que propõe uma nova estética para a Literatura Infantil. A proposta de Lobato tornou esse gênero muito mais arrojado; tornando-se um grande divisor de águas, onde, finalmente o gênero começa a se desvincular do cunho ideológico e moralizante e ganha legitimação artística.

Nas obras de Monteiro Lobato é fácil verificar vários estereótipos representados pelos seus personagens como na série *O sítio do Pica-Pau Amarelo*, na qual destacamos o Saci e a Tia Anastácia. O Saci uma figura do folclore brasileiro - é um menino negro de uma perna só, de olhos vermelhos e orelhas pontiagudas que anda aos pulos, com uma agilidade incrível que está sempre fazendo travessuras e fumando seu cachimbo. Usa um capuz na cor vermelha que lhe daria o poder da *invisibilidade*. Fácil aqui fazer a associação com Exu, e por extensão com a interpretação colonial deste como demônio. Novamente a representação do negro remete a obscuridade da magia, ao primitivismo ao mau que deve ser temido.

A negra Anastácia, que é descendente de escravos, mora no sítio de Dona Benta, a qual chama de sinhá, como nos tempos de escravidão. Em troca de moradia e afeto ela faz os serviços domésticos, além de deliciosos quitutes. A subserviência de Tia Anastácia nos lembra muito o as famosas *Mammies* no formato americano. E mesmo diante das ofensas da Emília, se

cala e aceita rindo, não levando muito a sério os ataques racistas ao qual é exposta era subserviente.

Por muitos anos a literatura infantil foi um objeto cultural elitizado no qual o negro, marginal, não tinha acesso, o que fez com que as narrativas orais perdurassem mais entre os negros, que transmitiam as narrativas infantis de pai para filho. Essa também foi uma estratégia desse povo para manter viva suas tradições e seus costumes, já que não se retratava, de maneira positiva, perspectiva do negro na literatura.

2. A experiência e a vivência do negro no Brasil

Classificar o Brasil, um país amplamente miscigenado, em raças de acordo com critérios de cor, é uma tarefa, no mínimo, complexa. No entanto, com a prática das ações afirmativas, sobretudo com as cotas raciais essa classificação tornou-se importante e necessária. Importante porque essas ações afirmativas são medidas que visam reparar e diminuir a evidente desigualdade presente, até então, na sociedade brasileira, onde os negros estão nas camadas mais empobrecidas. Necessária pelas exigências legais, pois se ainda não há uma segurança legal para a afirmação de quem devem ser os beneficiados pelas cotas raciais nas universidades e concursos públicos, por outro lado o debate sobre o racismo nas sociedades pós-coloniais tornou-se irreversivelmente uma pauta, mesmo que os ânimos se acirrem é inevitável pensar sobre as diferenças raciais no Brasil hoje.

No bojo das tão polêmicas cotas, abrem-se também brechas para discutir outras ações afirmativas com a Lei nº 11.645, de 10 março, de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, no ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, em substituição a lei 10.639 de 2003. Considerando esta a principal ação transformadora, a longo prazo, cabe-nos questionar quais as condições de aplicação desta lei? Certamente, um dos pontos nodais deste processo diz respeito aos materiais didáticos e paradidáticos, no qual não se pode negar que hoje passados quase dez anos da primeira lei e com a grande pressão, sobretudo do movimento negro, a sua produção tem sido significativa.

De qualquer maneira, mesmo a passos lentos estamos aos poucos avançando em direção a igualdade racial. Avançamos quando reconhecemos o racismo no Brasil, quando criamos leis, nas ações afirmativas, mas principalmente quando abrimos o debate sobre as relações raciais, e colocamos sobre suspeita o discurso da mestiçagem brasileira, que afirma ser impossível saber quem é negro ou branco neste país. Mais de que nunca, é preciso refletir sobre os estereótipos e os lugares sociais que os sujeitos ocupam em consequência destes.

Num passado, não muito distante, negros e mulatos existiam apenas pelo olhar opressor/colonizador do branco e viam-se presos a estes estereótipos:

Magia negra, mentalidade primitiva, animalismo, erotismo animal, tudo isso reflui sobre mim. Tudo isso acompanha os povos que não acompanham a humanidade...Que digo eu? Na verdade eu não tinha escolha... Sim, nós (os pretos) somos atrasados, simplórios, livres nas nossas manifestações. (FANON, 2008, p. 116)

Se só é possível existir pelo olhar do outro, diante da empresa colonial, o negro se reconhece (ou não) não no outro como um igual (possível), mas na diferença. “Não é o eu colonialista nem o Outro colonizado, mas a perturbadora distância entre os dois que constitui a figura da alteridade colonial – o artifício do homem branco inscrito no corpo do homem negro. (BHABHA, 2007, p. 76)”.

O acúmulo de capital, resultante da atividade escravista, contribuiu para a ideia do “negro mercadoria”. O homem africano, segundo os preceitos do cristianismo, nasceu com o dom de ser explorado e só por meio da total obediência, a essa determinação “divina”, que poderá atingir a salvação espiritual, que lhe foi negada por não ser europeu/cristão. Nesse processo, o escravo além de ser submetido a condições sub-humanas era obrigado a executar atividades exaustivas para favorecer os senhores e seus familiares

Entretanto, no momento em que existe uma consciência da sua condição de negro, a verdadeira abolição acontece, isto porque o negro se reconhece negro, sem o olhar depreciador de seu algoz, já que ele está experienciando sua negritude.

Aquilo que nos afeta, provoca uma reação e essa é baseada na experiência:

[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (BONDÍA, 2002, p.24)

Nesse sentido, a experiência do ser negro é ambígua, pois cada pessoa vai ter distintas vivências e experiências, pois que esta não é só subjetiva, como também é ímpar.

Desta forma, em tempos de ações afirmativas e de valorização da história dos afro-descendentes, as pessoas já se declaram negras ou mulatas. Entretanto, é comum encontrar afro-descendentes que se afirmam contrários as cotas étnico raciais. Essa posição discordante de um negro, contra as cotas, caracteriza bem a diferença entre vivência e experiência, no sentido de que o negro que é contra as cotas não reconhece que ao longo de toda história seus antepassados foram impedidos de acumular riquezas, desfavorecidos e limitados culturalmente, por uma sociedade que só concedia os privilégios e direitos aos brancos.

As experiências dos negros, no decorrer da história demonstram que as causas são remotas, pois os danos decorrentes do preconceito racial e das práticas segregacionistas tiveram início no período da colonização, mas ainda são vivenciadas cotidianamente pelos negros brasileiros. Entretanto, muitos negros não admitem e/ou naturalizam as discriminações pelas quais passaram seus antepassados, e de certa forma ainda passam boa parte da população negra no Brasil, o que desencadeia o estreitamento da experiência causado por esses sujeitos que não se pautam no coletivo, na comunidade, na sociedade como um todo (MEINERZ, 2008; p.14).

A adoção das ações afirmativas pela sociedade e o uso fruto deste direito por parte dos negros se caracteriza por uma experiência que se predispõe de um sistema de alianças, ações partilhadas e valores compartilhados pelo grupo anteriormente excluído, portanto, deve prezar pela memória das lutas por conquistas e pela superação da segregação tão forte na história dos negros neste país.

3. Luana: a valorização da cultura e da tradição de um povo

A literatura infantil tem um papel primordial na construção subjetiva dos pequenos leitores, não só por suas narrativas, mas também através de imagens. Ao recorrer ao uso de imagens em sua representação, a literatura infantil mostra-se como um campo fértil de afirmação de padrões culturais e, inclusive de autoafirmação étnica.

É por esse motivo que são tão importantes os trabalhos de autores como Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino, que destacam o negro de forma positiva e apontam as mudanças significativas neste gênero.

Os três livros analisados neste estudo, *As sementes de Zumbi* e *“Capoeira e liberdade”* foram publicados em 2007 e *“Asas da liberdade”*, e 2010, possuem o mesmo formato, praticamente o mesmo número de páginas e combinações de cores que remetem a cultura africana. Nos 2 primeiros títulos, os autores começam apresentando Luana.

Oi amiguinho! Oi amiguinha! Muito prazer! Eu sou a Luana. Tenho 8 anos, moro num lugar lindo, que já foi um quilombo, chamado Cafindé. Gosto muito de brincar, de estudar, de ler livros e gibis com histórias interessantes. E adoro jogar capoeira! Outra coisa de que gosto muito é ouvir histórias e contar as histórias do meu povo. (MACEDO; FAUSTINO, 2007 p.3)

Os autores, da forma como apresentam Luana, mostram um cuidado em usar a palavra “amiguinho”, amiguinha”, como forma de valorizar o feminino e abrir margem para as discussões de gênero. Podemos ver ainda essa intenção dos autores, ao representar a personagem principal, como uma menina negra de tranças que joga muito bem capoeira, o que demonstra a superação dos padrões socialmente determinados.

Neste sentido, a corporeidade representada pelos autores aparece como um dos pontos-chaves da obra, já que proporciona às crianças negras a possibilidade de uma estética até então negada. A questão da cor e dos traços fisionômicos são os principais elementos de identificação racial no Brasil, segundo Segatto (2005). Estes traços característicos de pertencimento são, muitas vezes, negados ou transformados, na tentativa de desfiliação racial.

Ser negro, nos países que passaram pela colonização e escravização, implica numa identificação com os “derrotados” da história. Hall (2009) argumenta que “para além de uma cultura eurocêntrica branca, o povo da diáspora negra tem encontrado estratégia de produção cultural que possibilitam um movimento de resistência e aponta o corpo muitas vezes como o único capita cultural, como uma tela”.

Nas obras citadas anteriormente a personagem Luana, nossa heroína, além de gostar muito de ler e estudar, entende a importância das narrativas orais para conhecer as histórias e a tradição de seu povo, por isso adora contar e ouvir essas narrativas.

O livro *“Asas da liberdade”* leva o pequeno leitor a fazer uma viagem, ao século XVI, afim de saber mais sobre aspectos históricos da escravidão no Brasil. Na África, a personagem presencia o sofrimento de famílias inteiras, que são chicoteadas, amarradas ao tronco do

baobá⁴⁰, antes de serem separadas, colocadas em navios negreiros e mandadas para o Brasil, Caribe e países da América do Norte. Em determinado momento da narrativa, Luana faz referência a longevidade do baobá, que é a planta símbolo da África, por sua resistência: “Eles não sabem que o baobá guardará, para sempre a identidade daqueles escravizados, seu passado, sua história, sua cultura, sua vida”. (FAUSTINO; MACEDO. 2010, p. 13).

Na história, Luana fica muito emocionada ao conhecer o poeta negro Casto Alves e seu belíssimo poema Navio Negreiro. Entusiasmada ela acompanha os principais abolicionistas como Joaquim Nabuco, Luis Gama, Rui Barbosa, Américo de Campos e José do Patrocínio, na luta pela libertação dos negros escravizados. Também conhece os poderosos que faziam, e burlavam as leis abolicionistas. Finalmente, a menina vibrou muito com a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, pela princesa Isabel, que libertou todos os escravos.

E sobre o pós-abolicionismo, Luana (2010) reflete

Caramba! Pensei que depois de 13 de maio, a vida dos ex-escravos ia melhorar – lamenta Luana ao ver, refletido nas águas límpidas de um lago, o futuro deles e de seus descendentes: desemprego, marginalidade, favelas, periferias de grandes cidades, preconceito, discriminação, racismo e violência. [...] – Esse 14 de maio tem que acabar um dia.

4. A capoeira: cultura e resistência

Às vezes me chamam de negro
Pensando que vão me humilhar
Mas o que eles não sabem
É que só me fazem lembrar
Que eu venho daquela raça
Que lutou para se libertar
(Mestre Luiz Renato Vieira)

No livro intitulado “Capoeira e liberdade”, a personagem, começa destacando as diferenças e semelhanças entre os estilos de capoeira de Angola e a Regional, da Bahia, em que, as diferenças precisam ser respeitadas já que “o estilo de cada um não pode ser mais importante que a própria capoeira”.

Calça-larga, o pai de Luana [...] diz que a capoeira é a alma da cultura afro-brasileira: “São várias artes numa só: é música, é dança é luta, é ritmo; tem um toque de artes marciais e tem espiritualidade. Reforça a coragem de viver e de lutar pelo que se acredita. E também ensina o respeito e a solidariedade” (MACEDO; FAUSTINO, 2007 p.13)

⁴⁰ Árvore símbolo da África, também conhecida como “a árvore da vida”, porque chegaria a viver até cerca de 6 mil anos. Seu fruto é o macuá, ou malombe. No Brasil, os baobás foram trazidos por sacerdotes africanos.

Destaca, também, a roda de capoeira, que além de ser uma forma confraternização, é ainda, uma oportunidade para se conhecer os instrumentos musicais feitos pelos próprios moradores de Cafindé: berimbau, ngoma ou tambores. Nas festas locais, a capoeira une a pequena comunidade, que assim como seus ancestrais, são muito alegres, espiritualizados e preservam suas crenças e rituais. Vê assim, que e estão unidos pela cultura.

Na mesma história, Luana se aventura numa viagem para encontrar o berimbau do avô de Atino, um senhor idoso, que vivia triste e isolado da comunidade de Cafindé, por causa da perda do instrumento. A menina encontra e devolve o berimbau ao idoso, que sai do seu isolamento e junta-se aos demais habitantes de Cafindé, em suas festas típicas. Neste sentido, podemos tomar o berimbau como uma alegoria da cultura afro-brasileira, a partir do momento que os negros têm acesso a sua história e compreendem a sua ancestralidade, a raiz penetra o solo e essas crianças passam a ter sustentação para desenvolver-se. Também pode-se observar a importância e respeito aos mais velhos.

Durante o período da escravidão, a população negra utilizou o corpo como forma de resistência, era uma prática para cultivar suas tradições, uma forma de expressar sua cultura, seus ritmos, sua música, de forma lúdica. Assim, antes de tudo, capoeira é resistência, embora haja muita polêmica em torno da sua origem, é inquestionável que a capoeira é uma manifestação da cultura afro-brasileira.

Os escravizados nos dias e momentos de folga, nos terreiros das casas-grandes, nas senzalas ou na porta dos mercados, enquanto esperavam que abrisse, costumavam formar círculos e jogavam a capoeira sem, no entanto, ela ser identificada como luta, mas sim, como uma brincadeira ou jogo. (MUNANGA, 2004, P.155)

Segundo Brito (2005) embora haja um movimento que interprete a capoeira como esporte, buscando ensiná-la de forma tecnicista, há na capoeira elementos que vão além do esportivo, pois trabalham na dimensão de uma subjetividade para o mundo, sobretudo na Capoeira Angola, não se diz “prático capoeira”, mas “sou angoleiro”, o que significa que este sujeito não somente domina os movimentos ritmados da capoeira, mas tem uma postura diante da vida como angoleiro. Há neste sentido, elementos como a ancestralidade e uma cosmovisão africana, que serão determinantes para a forma do capoeirista estar na grande roda do mundo.

Ao retratar a menina Luana como capoeirista os autores possibilitam as crianças negras e sobretudo às meninas um empoderamento, a partir da articulação gênero e raça pela positividade, o que rompe e subverte a herança colonial que produz um imaginário sobre as mulheres negras como subservientes.

5. A Cafindenses e a gastronomia afro-brasileira

As contribuições dos negros para a gastronomia no Brasil são muito valiosas. Infelizmente, pouco se fala dessa contribuição nas escolas ou na literatura. Muitos desses pratos

típicos africanos permanecem até os dias de hoje, além de influenciarem a criação de muitos outros.

A comida da cozinha da senzala era diversificada, composta por pratos assados, tostados ou cozidos. Vários tipos de feijão, inhames, quiabos, camarões secos, pimentas e azeite-de-dendê fazem pratos como acarajés, abará, vatapás de peixe e galinha, bobós, carurus, entre tantos outros pratos. A alimentação era composta basicamente por mandioca, canjica, cuscuz, feijão-preto, toucinho, carne-seca, laranjas, bananas, farinha de milho ou de mandioca.

O modo africano na arte de cozinhar e temperar incrementou elementos culinários de portugueses e indígenas, recriando tanto sua própria arte de cozinhar, quanto a própria forma á cozinha brasileira. Assim, desenvolveram-se pratos típicos da cozinha brasileira, como o vatapá e o xinxim, resistentes até hoje, nos cardápios típicos regionais do país.⁴¹

No livro, *Capoeira da liberdade* (2007) Luana, em mais uma aventura no passado visita um quilombo, no mesmo local que hoje se localiza Cafindé. A menina Zabelê, com quem fez amizade, lhe oferece *munguzá*. Luana prova e diz: “mas isso é canjica”. A receita do munguzá, que em Cafindé se chama canjica, se manteve, com o mesmo sabor e ingredientes, apenas mudou de nome. Em outro momento, Luana, numa linguagem bem acessível, traz outras informações sobre a culinária africana de sua comunidade e alguns nomes de pratos.

Dona Filó, a minha mãe pediu para a senhora me dar meio quilo de fubá, um quarto de castanha de caju meio de camarão seco pimenta-malagueta e um vidro de azeite-de-dendê. Hoje vai ter vatapá? [...] Vai sim! O vatapá da mamãe é uma delícia... (MACEDO; FAUSTINO, 2007 p.8).

Podemos, neste passagem do livro, destacar a valorização da culinária da pequena comunidade, que proporciona as crianças não só o conhecimento como desperta a curiosidade para provar estes pratos e reconhecer a importância dos negros para a gastronomia brasileira.

6. A beleza negra e a importância da auto-estima

Para o negro se reconhecer, se aceitar e se valorizar, é importante romper com os padrões estéticos disseminados socialmente, com raízes fincadas no regime escravocratas, conforme o próprio Feyre (1981) apontou, ao se referir a sociedade patriarcal na frase “Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”.

Quebrar com esses padrões é um grande desafio, já que no Brasil, as mulheres negras consideradas bonitas, tem traços muito aproximados do caucasiano, como as atrizes Taís Araújo, Camila Pitanga e Sheron Meneses, por exemplo.

41 Culinária afro-brasileira. Site Portal São Francisco. Disponível no <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/mulher-culinaria-afro-brasileira/culinariaa-afro-brasileira-2.php>> Acessado em 30 mar. 2012.

Deste modo, é muito interessante esse novo olhar literário, sobre o negro, pois deve-se trabalhar desde a mais tenra idade o reconhecimento e o respeito a beleza do negro.

O destaque para a valorização da estética negra nas 3 obras fica bem evidente, desde as trancinhas de Luana, a descrição dos personagens pela cor da pele, cabelo black, traços e roupas afro, nas imagens dos personagens.

Esta é Luana. [...] Vive em Cafindé, com papai, mamãe e o irmãozinho. Sempre que olha no espelho abre um sorriso: sabe que é uma menina linda. Isso ela aprendeu com seus familiares, principalmente com a avó, que lhe conta histórias da origem do seu povo. São histórias que a fazem ter orgulho de ser uma criança negra, como a maioria dos moradores desse remanescente de quilombo. (2007, p.10)

O momento em que Luana se reconhece como negra e linda é um dos pontos mais significativos das obras, pois essa é uma maneira de reafirmar que a criança deve ter orgulho das suas origens, desde pequena. Tanto o pai como a mãe da personagem usam vestes e penteados afro. Certamente as crianças negras se reconhecem neste momento, na figura de Luana, entendendo a importância de se orgulhar dos seus traços, de sua cor, de seu cabelo, enfim, de sua negritude.

Na Bahia, embora as trancinhas afro sejam usadas apenas como elemento estético, sua função política é indiscutível. A mulher negra, ao usar o cabelo ao natural, dispensando o recurso do alisamento e usando penteados de inspiração africana, rompe com toda uma pedagogia de embranquecimento onde lhe foi transmitido que o ideal era se aproximar dos padrões brancos de beleza. (VIEIRA, 1989, p.87)

Vê-se assim, que é essencial o papel de toda a mídia na disseminação do valor e da beleza existente em todas as raças. Um país tão miscigenado, não pode ser representado por uma parte tão pequena de sua população, negando as demais.

É muito positivo perceber, que alguns escritores tem compromisso social, e que representa, neste momento, uma ruptura com as velhas formas de se pensar a literatura infantil. É também, fundamental que essas discussões cresçam cada vez mais, nos espaços epistemológicos e, assim, sejam traçadas estratégias que visem desconstruir a imagem do negro, como feio/mau, que atravessou um longo período da história da literatura infantil.

Considerações finais

É indiscutível a importância dos livros que atendam a demanda da Lei nº 11.645, de 10 março, de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, no ensino fundamental e médio, públicos e privados do país. No entanto, há de se problematizar a produção em série, e as políticas editoriais que vem colocando no mercado, e nas escolas obras sem muitos critérios de avaliação, e que caminham na contramão de propostas que visem uma educação étnico-racial inclusiva.

O que se pôde verificar nos livros da coleção “As aventura de Luana”, sobretudo nos três volumes analisados, foi uma literatura amplamente comprometida com as questões étnico-raciais. Nas obras, os autores buscam informar sobre acontecimentos históricos e culturais, considerados essenciais para se pensar as relações raciais no Brasil. No entanto, se pensarmos que as obras podem ser problematizadas, a partir de um eixo crítico que afirma que textos que apresentam um caráter explicitamente político e/ou informativo e didático, acabam por causar um retrocesso da literatura infantil enquanto gênero literário, já que o valor artístico ficaria sacrificado. Por outro lado, há que se questionar os paradigmas eurocêntricos que tem sido a base do pensamento acadêmico, inclusive no Brasil, e a partir de quê conceito de estética, ética e política a cultura afro-brasileira tem sido pensada.

Assim, para além da discussão estética, cabe pensar a Luana como uma guardiã do patrimônio histórico-cultural dos negros em nosso país e o impacto positivo que estas informações têm sobre a consciência étnico-racial para as crianças negras e para as relações raciais em geral.

Também em termos da estética das personagens da série “As aventuras de Luana”, cabe refletir sobre a necessidade de evitar uma representação folcloriza o negro. O perigo dessa imagem marcada do negro é porque essa visão mostra o negro como singular, quando não temos “o negro”, temos “os negros”, que são vários. É o mesmo problema que se verifica quando entramos na questão da igualdade. Dizer que o negro é igual ao branco é invisibilizá-lo, por que o negro é diferente, em muitos aspectos e é justamente essa diversidade que faz a humanidade interessante.

Por fim cabe-nos refletir sobre a importância de obras como “As aventuras de Luana”, pois numa sociedade marcada pela herança colonial, onde as relações de poder têm sido marcadas pelo racismo, que acaba por produzir relações perversas de opressão, causando não somente prejuízos econômicos, mas, sobretudo marcas subjetivas de inferiorização. Logo propiciar as crianças informações sobre as suas raízes, seus ancestrais de maneira positiva é empoderá-las na direção do desejo de uma condição digna e equânime em relação aos não negros. Assim como, o contato das crianças brancas de maneira positivada com elementos histórico-culturais africanos e afro-brasileiros é essencial para que a alteridade de lugar a “branquitude”, que é o processo de não reconhecimento do privilégio de ser branco em sociedade pós-coloniais, pois a informação é um dos elementos chave para a quebra de preconceitos que é por conseqüências o alicerce do racismo.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Lia Cupertino Duarte. A literatura infantil no Brasil: origem, tendências e ensino. Disponível em <www.litteratu.com/literatura_infantil.pdf> - acessado 03 fev. 2012.
- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BONDIA, Jorge Larrosa. “Notas sobre experiência e o saber de experiência”. In: Revista Brasileira de Educação. n. 19. São Paulo, p. 20 – 28, jan/fev/mar/abr, 2002. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>> Acessado em 03 fev. 2012
- BORGES, Luana Vidal dos Santos. A importância da literatura infanto-juvenil na construção da identidade étnico-racial das crianças negras do lar Joana Angélica. Monografia apresentada ao Curso de graduação em Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

- BRITO, Valmir Ari. A (in) visibilidade da contribuição negra nos grupos de capoeira em Florianópolis. Dissertação de mestrado pela Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2005. 101 f.
- FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FAUSTINO, MACEDO, Oswaldo & Aroldo. As sementes de Zumbi. 1ª ed. - São Paulo: FTD, 2007. Coleção aventuras de Luana.
- _____. Capoeira e Liberdade. 1ª ed. - São Paulo: FTD, 2007. Coleção aventuras de Luana.
- _____. Asas da Liberdade. 1ª ed. - São Paulo: FTD, 2010. Coleção aventuras de Luana.
- GILBERTO, Freyre. Casa-Grande & Senzala: Formação da Família Brasileira sob o Regime de Economia Patriarcal (1933). 21 ed. Rio de Janeiro/Brasília: J. Olympio, 1981.
- HALL, Stuart.. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, Brasília: UNESCO, 2009.
- MEINERZ, Andréia. Concepção de experiência em Walter Benjamin. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006. Coleção para entender.
- SEGATTO, Rita Laura. Raça é signo. Série Antropologia, n. 372, p.16, 2005

Links e livros: a literatura contemporânea para crianças e jovens interconectada por redes hipertextuais

Cristiano Camilo Lopes⁴²

Juliana Pádua Silva Medeiros⁴³

Maria Laura Pozzobon Spengler⁴⁴

Desde seu surgimento, a literatura infantil esteve estreitamente ligada às concepções das sociedades nas quais se insere, os conceitos que permeiam a literatura destinada para crianças e jovens aparecem conectados aos avanços tecnológicos que aparecem a todo momento no mundo contemporâneo ao qual ela se insere. Nesse sentido, a cibercultura, em conjunto à literatura para crianças e jovens tem se mostrado engendradora a um novo fazer literário, como estímulo para o surgimento de um novo perfil de leitor: o imersivo. A literatura infantil e juvenil precisa ser configurada através de um novo olhar, reconhecimento da ampliação de recursos, de suportes de leitura e também da multiplicidade de leitores.

Ciberespaço e cibercultura: marcas da sociedade contemporânea

A sociedade, articulada entre ambientes midiáticos e avanços tecnológicos, se vê, cada vez mais, inserida em um ciberespaço que é responsável por uma infinita gama de intercâmbios de culturas, textos e principalmente de saberes e conhecimento.

Com base nas teorias de Lévy (1999), é possível fazer uma analogia dessa dinâmica com um labirinto vivo, que se reproduz, de modo a atingir a essência paradoxal da cibercultura.

Cibercultura surge como uma expressão que é repleta de significados, entretanto pode-se ser sintetizada, visando uma compreensão, como “a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática nos anos 70”. (LEMOS, 2003: 12),

Assim, acredita-se que a cibercultura promove o ciberespaço, favorecendo o engendramento de novas linguagens, e, conseqüentemente, exige formas de leitura

⁴² USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Programa de Pós Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Mestre em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo e Doutorando em Letras pela Universidade de São Paulo. Email: cristianoclopes@usp.br. Telefone: 55 11 8408-8042.

⁴³ USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Programa de Pós Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Mestranda em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Email: julianapadua81@terra.com.br. Telefone: 55 34 9112-0337,

⁴⁴ USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Programa de Pós Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (aluna em caráter especial). Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Endereço: Rua Itajaí, no. 860, CEP 89110-000, Gaspar, Santa Catarina, Brasil. Email: lolyzinha@hotmail.com. Telefone: 55 47 9652-3248.

diferenciadas, possibilitando o surgimento de um leitor imersivo, leitor este que se encontra “em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, em um roteiro multilinear, multisequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos etc.”. (SANTAELLA, 2007: 33)

Entretanto, o nascimento do modelo de leitor imersivo como nova esfera textual não sentenciar a morte das outras formas de leitura que a precederam, pois “um meio se alimenta do outro ao mesmo tempo em que o retroalimenta.” (SANTAELLA, 1996: 140)

Torna-se necessário destacar que, nesse fluxo de linguagens, a obra em suporte impresso também é afetada pela cibercultura, constituindo-se em um campo fértil de experimentações literárias para crianças e jovens.

Diversos códigos migram para livro, da mesma forma como códigos do livro migram para outros suportes, e, com esse trânsito, os textos vão assumindo características de estrutura hipertextual; o que vai requerer um programa de acesso via leitura com características de um mapa de navegação multidirecional e interativo do hipertexto do computador para explorar os limites e possibilidades desse hiperlivro, feito de *links* múltiplos, que vão traçando vias permutacionais pelas quais é possível navegar. (CUNHA, 2008:49)

Hipertexto

Nota-se que não há uma unanimidade entre os teóricos, quanto à definição do termo *hipertexto*, quando se trata do suporte, tendo em vista que alguns críticos delimitam-na somente ao uso do computador.

Apesar de referir ao texto eletrônico, o conceito do termo *hipertexto* descrito a seguir, também, pode abarcar os textos, tanto imagéticos quanto verbais, veiculados nos meios tradicionais.

Hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. [...] Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LÉVY, 1993: 33)

Contudo a perspectiva norteadora deste trabalho está baseada no conceito proposto por Dilvo I. Ristoff, no prefácio do livro *Leituras do hipertexto: Viagem ao Dicionário Kazar*, que assim a resume:

[...] Wandelli conclui que “o aparato eletrônico não determina a hipertextualidade, mas opera junto com ela. O hipertexto é um processo de leitura e escrita, uma potencialidade que pode ou não ser ativada em determinado meio”. [...] Para Wandelli é, pois, falsa a

dicotomia entre o livro impresso e o meio eletrônico em termos de oposição binária entre o velho e o novo. As narrativas contemporâneas mostram que o livro impresso também mudou e que a mudança, iniciada de forma dramática nas últimas décadas, não só responde às novas tecnologias da era da informática como de certa forma antecipa algumas de suas estratégias e possibilidades.

A noção de hipertexto, como descreve Wandelli (2003), ainda não está sedimentada devido à grande complexidade epistemológica, uma discussão que se abre para compreender se as recentes teorias literárias foram incorporadas pelo universo hipertextual ou se o hipertexto ensinou uma nova forma de revisitar antigas teorias e ler velhos textos.

Muitos títulos literários se tornam exemplos de diagramas hipertextuais, no quais são permitidas múltiplas entradas e saídas a partir de um jogo interativo, já que oferecem ao leitor a quebra de linearidade, a escrita em teia, a variedade de recursos gráficos, a fragmentação e a interconectividade, que são características textuais que não surgiram com o computador, alguns exemplos podem ser conferidos na sequência deste texto.

Livros w links: uma análise

O hipertexto “[...] não é feito para ser lido do começo ao fim, mas sim através de buscas, descobertas e escolhas” (SANTAELLA, 2007a: 308). Deste modo “[...] permite ao leitor abrir janelas e mais janelas no texto, promovendo um encadeamento com outros textos e contextos, sem seguir necessariamente as trilhas já traçadas” (WALTY, 2006: 117). Ao compreender a leitura do hipertexto projeta-se o intuito de elucidar a performance um tanto caótica dos sistemas que aparentam falta de arranjo sistemático, mas que, todavia, mantêm coerência e coesão dentro de uma dialética da desordem, a disponibilização de novas possibilidades de leitura incorporam em sua dinâmica o modo fragmentado e fluido com que a memória opera.

Desse modo, no formato hipertextual, consoante com Wandelli (2003), a obra literária está sujeita a volatilizar-se, seguindo o curso de um rizoma, o qual imbrica em uma cadeia de caminhos formada por vários blocos interdependentes que permitem redescobrir a autonomia e a importância das partes. Tal multiplicidade dota o texto de um excesso de entradas e saídas que pode transbordar por uma linha de fuga e ultrapassar o livro.

Em *Abrindo Caminho*, escrito por Ana Maria Machado e ilustrado por Elisabeth Teixeira, observa-se construções circulares, formas fragmentadas, rizomáticas e labirínticas, que colocam o exemplar em um jogo de interatividade com o leitor, segundo a teoria de Santaella (2007a).

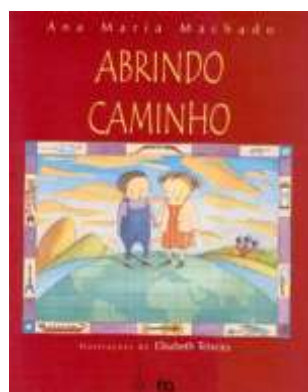


Figura 1: capa do livro *Abrindo Caminho*, de Ana Maria Machado

Nessa narrativa, a arquitetura textual gira em torno de três grupos, os quais se referem a cada um a três personagens⁴⁵. O primeiro trata de poetas, fazendo alusão a Dante Alighieri, Carlos Drummond de Andrade e Tom Jobim. O segundo traz grandes personalidades da História, mencionando Cristóvão Colombo, Marco Pólo e Alberto Santos Dumont. O terceiro grupo reporta-se a uma garota, um menino e ao leitor da obra, que se relacionam, respectivamente, com outros grupos da narrativa, tendo em vista que aquela aparece com os livros nas mãos; aquele, com um mapa debaixo dos braços; enquanto esse, o leitor, como representante e agente de transformação, o co-produtor dos sentidos.

Assim, mesmo que, aparentemente, fragmentadas, as micros narrativas se (re(inter))cruzam, engendrando em um espaço de simultaneidade e sobreposição de acontecimentos que se multiplicam em um diagrama de vozes e combinações, nos quais o leitor é obrigado a ziguezaguear por uma estrutura não mais linear e fixa.

Na arquitetura hipertextual existem diferentes caminhos a serem percorridos, livremente, pelo leitor na co-produção dos sentidos e assim o torna, autor do texto, a partir de suas escolhas, perturbando o equilíbrio entre as posições fixas de leitor escritor. Em uma forma de labirinto, o leitor não viajante ou arquiteto, mas sim, viajante e arquiteto. Esse sistema labiríntico também pode ser encontrado no livro *A Maior Flor do Mundo* de José Saramago.



Figura 2: capa do livro *A Maior Flor do Mundo*, de José Saramago

⁴⁵ Uma teia de narrativas originando não apenas caminhos múltiplos de três, mas uma inesgotável fonte de percursos, onde ocorre um agenciamento infinito de histórias dentro de histórias, as quais se completam, aproximam, bifurcam e excluem.

A partir de uma das ilustrações de João Caetano, observa-se a presença de uma fada entrando pela janela, do baú, do castelo no centro da página, dos títulos dos exemplares *Moby Dick*, *Gnomos e Duendes* e *A Ilha do Tesouro* retomam o universo clássico e aventureiro da literatura, criando uma metonímia do livro como enciclopédia.

Na mesma figura, há, na lateral de um livro de capa preta, a alusão às narrativas ficcionais orientais - devido a imagem do samurai e da expressão “vol. 1” – que remetem a literatura folclórica, origem dos textos para crianças.

Enfim, os títulos expostos na prateleira sugerem um acervo enciclopédico, que intertextualiza com *A Maior Flor do Mundo*, uma obra literária, igualmente, rica em aventuras, apontando a multiplicidade geradora de caos e ordem.

No hipertexto, não existe uma mensagem definitiva, muito menos totalidade de sentidos, mas uma rede de possíveis novas significações. Sair desse labirinto não deve ser considerado como uma posição final, mas sim, uma alternância entre entradas e saídas contínuas.

O livro de imagem também possibilita essa passagem pelo labirinto proposto pelo hipertexto. *Ida e Volta*, de Juarez Machado é exemplo disso, por narrar um percurso feito pelo personagem da história, que se desloca de um lugar ao outro e, em cada página, elementos ligam acontecimentos, pegadas mostram a passagem.



Figura 3: capa do livro *Ida e Volta*, de Juarez Machado

O movimento circular da narrativa propõe, através da linguagem puramente imagética, o encontro com diversas possibilidades de percursos, cada evento é marcado pelas novas significações, e a saída do labirinto nada mais é que o retorno ao início, e a possibilidade de construção de novas narrativas.

Pelo seu inconfundível potencial artístico, pode-se verificar, também, que Fernando Vilela, em *Lampião & Lancelote*, anuncia diversos caminhos a serem desbravados pela literatura e pelas artes plásticas de forma conjunta.

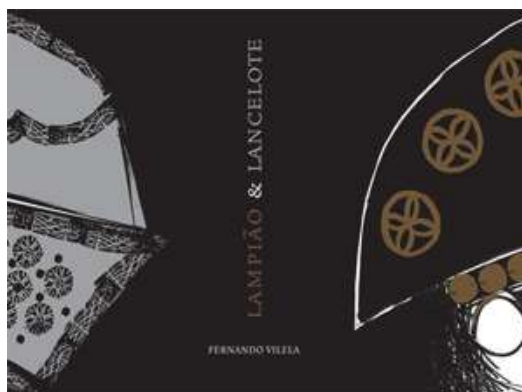


Figura 4: capa do livro *Lampião e Lancelote*, de Fernando Vilela

No livro, surgem percursos que se conectam entre o diálogo do universo literário e outras artes, recuperando Apollinaire, Mallarmé e dadaístas, por um aspecto e, pelo outro, as iluminuras medievais e as ilustrações dos cordéis nordestinos.

Trata-se, não somente de incentivar o deleite pelo objeto-livro, mas, em um sentido mais amplo, de explorar as possibilidades expressivas, artísticas e até críticas, pertencentes a esse material que não anseia apenas informar.

Esses livros são formados de hipertextos por constituírem centros e hierarquias provisórios que vão se estabelecendo na interação do leitor com o tecido textual através de uma produção em rede multilinear, (des)dogmática, um mapa de linhas que remete ao mundo, um encontro de histórias e uma possibilidade de ressignificação. No interior dos objetos analisados, promovendo o exercício de leitura multilinear, aparecem *links*, que possibilitam pontes com outros textos literários. Por isso, “Explorar o hipertexto significa entregar-se ao fascínio do percurso, tentando esgotar toda a extensão de seus locais e voltar a pontos percorridos para se ter alguma segurança.” (SANTAELLA, 2007a: 315)

Acreditando ser o hipertexto um produto inacabado, que não se reduz à simples unidade, mas ao entrelaçamento e a múltiplas conexões, conclui-se que é necessária uma nova forma de leitura capaz de promover, segundo Barthes (1995), um co-produtor do texto, responsável por atribuir sentido a aquilo que lê, leitor como um co-autor produtor de sentidos e não mais um mero consumidor.

Então,

Situar o hipertexto na dinâmica da (re)construção mútua entre prática e teoria, permite contextualizá-lo entre os processos culturais e desfazer a impressão a-histórica de que as novas tecnologias de escrita caíram sobre nossas cabeças como um meteoro vindo do espaço sideral. (WANDELLI, 2003: 27)

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- CUNHA, Maria Zilda. *Entre livros e telas – A narrativa para crianças e jovens: saberes sensíveis e olhares críticos*. In. VI Atlântica n.14. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- LEMOS, André; CUNHA, Paula (orgs.). *Olhares sobre a Cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003
- LÉVY, Pierre, *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34 Letras, 1993.
- _____. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999
- MACHADO, Ana Maria. *Abrindo Caminho*. São Paulo: Ática, 2004.
- MACHADO, Juarez. *Ida e Volta*. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das mídias*. Ed. ver e ampl. São Paulo: Experimento, 1996.
- _____. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007a.
- _____. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2007b.
- SARAMAGO, José. *A Maior Flor do Mundo*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2001.
- VILELA, Fernando. *Lampião e Lancelote*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- WALTY, Ivete Lara Camargos. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*./Ivete Lara Camargos, Maria Nazareth Soares Fonseca, Maria Zilda Ferreira Cury. – 2^a.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- WANDELLI, Raquel. *Leituras do hipertexto: viagem ao Dicionário Kazar*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

Entre beijos e metamorfoses: releituras dos contos clássicos

Daniela Bunn (UFSC)
danibunn@yahoo.com.br

Contos recolhidos pelos irmãos Grimm: um breve percurso histórico

Os contos da tradição oral recolhidos pelos irmãos Grimm, na Alemanha, no século XIX, sofreram inúmeras alterações ao longo do tempo. É ainda frequente encontrarmos esses contos impressos nas livrarias, sem nenhuma referência à autoria, ou, neste caso, à compilação. Acredito que muitos professores, ainda hoje, não tenham noção de como surgiram os contos de fadas que contam ou leem em sala de aula, quem as compilou ou quais elementos foram extirpados ou inseridos nos enredos. Pensando nestes elementos, por vezes subvertidos, escolhi dois contos compilados pelos irmãos Grimm, dos quais observarei a presença do beijo e da metamorfose em contraponto com algumas versões contemporâneas, são eles: *Branca de Neve* e *Henrique de Ferro* (ou *O Rei Sapo*). Os elementos referenciados servirão como fio de Ariadne para este artigo e para o trabalho em sala de aula, um trabalho intertextual a partir de um eixo de estudo.

Cabe ressaltar que as coletâneas feitas pelos Grimm mostram uma fase de transição da visão pessimista, coberta de violência, típica da educação medieval, à visão idealista dos iluministas. Maria Tatar (2004) comenta que os contos atraíram ao longo dos tempos tanto defensores como críticos severos que deploraram a violência das histórias. Tanto Bruno Bettelheim como o filósofo alemão Walter Benjamin defenderam os ensinamentos e as contribuições trazidas pelos contos de fadas, pois ensinaram à humanidade nos velhos tempos e ensinam ainda hoje a enfrentar as dificuldades da vida com astúcia e bom humor. Porém, estas histórias, originalmente, não eram voltadas para leitores pequeninos, pois a criança era considerada um adulto em miniatura não havendo, portanto, distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil. Somente quando houve, segundo Ariès (1986), uma mudança na visão sobre a criança é que a sociedade passou a prezar pela inocência infantil e separou-a da vida dos adultos, consolidando assim o conceito de infância. Ariès destaca que, neste período, a criança começa a ocupar o lugar central da família e, como tal, é preservada. A escola ganha também mais espaço.

Os contos, antes com intuito de educar e amedrontar, marcados pela crueldade de muitos finais infelizes, passam a ter finais amenos e felizes nos quais os bandidos (o lobo, o esposo, a bruxa malvada) sempre são castigados, mas se salvam da morte violenta ou da punição eterna. As novas releituras privaram a criança da violência dos contos de outrora, papel exercido, posteriormente, pela televisão, e tornaram muitas histórias realmente água com açúcar.

Com o passar do tempo, esses elementos foram retomados e, hoje, ao meu ver, subvertidos, voltam às histórias com um tom geralmente cômico. É como um ciclo que se completa. Às vezes, parece que realmente voltamos à Idade Medieval, pois nossas crianças se

assemelham à adultos em miniaturas, principalmente no modo de se vestir. Mas em relação ao texto, temos cada vez mais elementos (sub)(di)vertidos que passam uma rasteira naqueles leitores que achavam que conheciam de cor e salteado a história. Nas atuais (in)(per)(sub)versões, os escritores propõem ressignificações, amenizações, quebra de estereótipos – mudanças inusitadas no rumo das histórias que alteram ou glamourizam o conhecido “felizes para sempre”.

Para começo de conversa é interessante observar que, originalmente, na versão dos irmãos Grimm, Branca de Neve engasga com um pedaço de maçã, e é uma queda do caixão de cristal que a faz desengasgar e não um beijo como conhecemos nas versões posteriores. Da mesma forma, na história *Henrique de Ferro* (conhecida como *A princesa e o sapo*), não é o beijo que gera a metamorfose do personagem, mas um ato de violência, extirpado de muitas versões atuais.

A presença/ausência do beijo na metamorfose de um certo sapo encantado

Henrique de Ferro ou *O Rei Sapo*, conto mais conhecido como *A princesa e o sapo*, leva originalmente o nome do fiel servo do jovem rei que, entristecido com a transformação do seu senhor em sapo, pôs três arcos em seu peito para impedir que seu coração arrebatasse de dor e sofrimento – era ele Henrique de Ferro (personagem com vestimentas vermelhas, Figura 2). A história, na versão dos Grimm, mostra a presença de um servo e a crueldade de uma princesa que, numa história sem beijo, desfaz o encanto do sapo num ato de fúria e indiferença: “exasperada com aquilo, [...] pegou o sapo e o atirou com toda força contra a parede. ‘Descanse agora, sapo asqueroso’” (TATAR, 2004, 125). Esse ato de violência, recontado pelos Grimm e ilustrado por Walter Crane, em 1875 (Figura 1), foi substituído pelo ideal romântico e sedutor do beijo, fato que levou muitos escritores a usarem esse artifício para romantizar um enredo que não era tendencioso ao romance (pelo menos até a transformação do personagem em um belo rapaz, pois, ao final, eles se casam). O momento da metamorfose, ilustrado por Crane, mostra a transformação do sapo em ser humano enquanto a mão da personagem indica ainda o momento em que o animal foi lançado (Figura 1).



Figura 1: Momento da metamorfose sapo/príncipe Figura 2: Momento em que as estacas saem do peito do fiel servo.

Tatiana Belinky, baseada na versão dos Grimm, optou por manter essa característica em seu reconto, como podemos ver na Figura 3. Na versão de Belinky, pouco usual, o ato de violência manteve-se e encontramos, de certa forma, uma semelhança entre a metamorfose retrada pela ilustração de Lucina Silva e àquela retrada por Crane. A ilustração de Silva é, porém, acrescida de uma onomatopeia, trazendo um tom cômico para imagem, fazendo com o que o personagem “pipoque” até tornar-se um príncipe, mantém-se assim, a similitude dos enredos, mesmo que ressaltado por uma imagem mais divertida que quebra, de certa forma, com a violência do ato (Figura 3). É esse tipo de mudança, uma quebra cômica, que mencionei um pouco antes ao falar das releituras contemporâneas.



Figura 3: Ilustração de Lucina Silva para *O rei sapo* (1996), recontado por Tatiana Belinky

O livro de Cora Rónai, *Sapomorfose ou o príncipe que coaxava* (1983), conta a história de uma bruxa, que não tendo muito o que fazer resolve transformar um sapo em homem, subvertendo a lógica da transformação. Mesclando sapo com vampiros e uma bruxa, o enredo relata a desolação do sapo ao se encontrar em um corpo outro: “como é que alguém podia viver com um corpo tão mal-ajambrado?! O que é que ele ia comer? Onde ia dormir?” (RÓNAI, 1983, p. 27). O personagem acaba por se candidatar a uma vaga de príncipe em um castelo, mas termina voltando ao seu estado de sapo. Esta mudança, este devir-sapo/devir-homem, que joga também com os estereótipos entre o belo e o feio e com modificações de comportamento do personagem, serve também como imagem para uma metamorfose de pensamento de toda uma sociedade. Uma sociedade que não se enquadra bem em seu corpo, por ser ele gordo demais, magro demais, alto ou baixo demais. Poderíamos pensar em Gregor Samsa, de Kafka, em seu devir-inseto, numa passagem do homem ao inseto em oposição à passagem do sapo ao homem, porém, a diferença: Samsa acomoda-se em seu novo corpo, ao contrário de nosso sapo, que se estranha. A onipresença da metamorfose, segundo Coelho (1982), aparece com maior frequência entre príncipes e princesas, pobres ou plebeus e, em menor número, em elementos da natureza como árvores, roseiras, lagos. Com a metamorfose em vista, podemos passar também ao segundo elemento analisado neste artigo, o beijo. Como surgiu, por que surgiu, são muitas as perguntas e, muitas, as respostas.

Se algumas histórias não apresentam o romântico beijo, como essa de Rónai, outras potencializam esse artifício, porém, invertendo seu efeito. Eva Furnari, em *O Feitiço do Sapo* (1995), apresenta um beijo que não funciona, pois um sapo “de verdade” foi deixado à porta da protagonista por um personagem muito estranho, com mania de boas ações, chamado Zóio.

Por achar Carmela muito triste, Zóio deixou na porta dela um sapo, juntamente com um bilhete afirmando ser ela a única capaz de, com um beijo, desfazer o encanto daquele anfíbio. Carmela tenta em vão *desencantar* o sapo e acaba pedindo ajuda a um mágico. Zóio realiza mesmo uma boa ação, pois Carmela se apaixona pelo mágico, mas pensando que seu plano inicial teria dado certo: que o sapo tinha mesmo virado um príncipe.



Figura 4: O beijo que não funciona em *O feitiço do sapo* (1995), texto e ilustrações de Eva Furnari

O beijo, aqui, não desempenha sua função de desfazer o encanto ele é ressignificado e os personagens acabam procurando outros meios para encontrar a felicidade. Porém, a imagem do beijo, mesmo que subvertida, é parte fundamental da história.

O escritor Márcio Vassallo cria um beijo com efeito invertido, ao invés de a princesa quebrar o encanto, ela se torna uma “sapa” (estrutura pela qual optou, posteriormente, a *Dream Works* para a trilogia *Shrek*). No livro *A princesa Tiana e o sapo Gazé* (1998), Vassallo apresenta uma princesa pouco convencional, cansada da fila de príncipes todos os dias à sua porta, ela adorava pizza de maçã e tinha uma fome insaciável. A fome motivava a busca da princesa, porém, era uma fome um pouco diferente, pois ela *estava faminta de magia*. A princesa apaixonou-se por Gazé, um sapo, o *terror das lagartixas*. O beijo, conforme mostra a ilustração de Marina Massarani (Figura 5), leva à metamorfose do personagem⁴⁶.

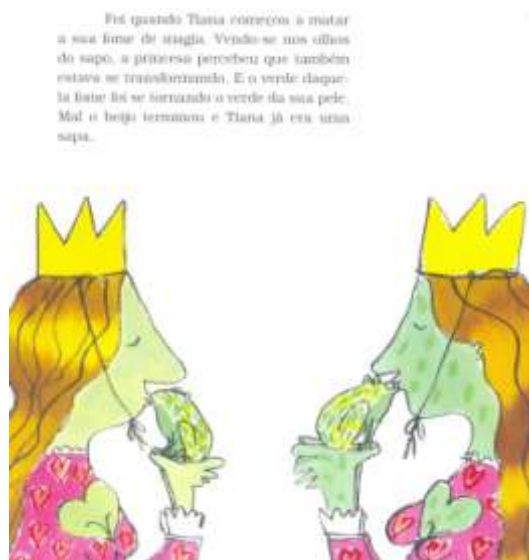


Figura 5: *A princesa Tiana e o Sapo Gazé* (1998), de Márcio Vassallo, ilustração de Marina Massarani

Cabe lembrar que apenas o leitor que conhece a história original fará a leitura destes elementos, perceberá o intertexto ao rever o enredo nos caminhos de sua memória. Assim, a experiência do leitor que conhece a história será inferida de forma diferenciada daquele que não a conhece. Segundo Gianni Rodari, quando um conto eucarizado já não tem mais nada a dizer à criança passamos a recriar a partir dele e ele volta a se resignificar, e é assim que funcionam as

⁴⁶ Em 11 de dezembro de 2009, estreou no Brasil a adaptação para o cinema desse conto feita pela *Walt Disney*, com um diferencial que marca a história: a protagonista é negra e, coincidentemente, o nome da personagem é Tiana (a história é ambientada na cidade de Nova Orleans). A releitura para o cinema é, também, uma forma de retomada dessas velhas histórias, em outra linguagem, porém é importante ressaltar que as personagens quase são todas estereotipadas como de costume: uma princesa magra e linda, um príncipe charmoso e vilões assustadores.

releituras e os intertextos: a produção de novos sentidos. Para completar o pensamento trago Lília M. Schwarcz quando afirma que “[...] A única saída é sermos apresentados, novamente, a uma história que sempre achamos que conhecíamos de cor”. E como é gostoso quando somos surpreendidos por aquela história que era nossa velha companheira.

Podemos pensar num interessante trabalho em sala de aula, ressaltando fios condutores que costuram enredos, enredos conhecidos ou não por nossos alunos e, quanto mais conhecidos, mais frutífero será o trabalho.

Um feliz para sempre sem beijo: um breve exemplo

Para o segundo conto dos irmãos Grimm, trago como exemplo um reconto do italiano Roberto Piumini que traduzi em 2011 (Editora Positivo), e que apresenta um texto sem amenizações e sem o glamoroso beijo do despertar: Branca de Neve engasga com o pedaço de maçã e cai como morta, os servos do príncipe, ao levá-la ao palácio, deixam o caixão de cristal cair e, rolando, a princesa desengasga. O “felizes para sempre”, mesmo na versão dos Grimm, não se dá a partir desse ponto, pois levada ao palácio, a protagonista recorda-se de que uma senhora lhe oferecera a maçã. A bruxa, assustada, acaba declarando-se culpada e o príncipe, para castigá-la, manda que coloque sapatos de ferros quentes nos pés: “a bruxa correu embora, e até hoje corre”.

Apesar de não fazer referência ao beijo e manter o castigo dos sapatos quentes, Piumini dá seu toque final cômico e faz com que a protagonista e o príncipe se casem e tenham sete filhos. Destaco também a ilustração de Anna Laura Cantone, pois não apresenta uma protagonista comum aos contos de fadas e nem um príncipe dos mais elegantes, como mostram as Figuras 6 e 7.



Figura 6 e7: Ilustração de *Branca de Neve* (2009), por Anna Laura Cantone para o reconto de Roberto Piumini, tradução de Daniela Bunn.

Um elemento-chave que percorre todas as ilustrações e pode ser percebido pelo leitor mais atento: a maçã – de forma sutil ou de forma exagerada – é o fio de Ariadne dessas imagens. A maçã envenenada, por vezes maior que a protagonista, atesta as observações propostas por Camargo (2003) sobre a dupla narração, como se ela, a maçã, desse dicas desde a primeira página ao leitor (ao leitor que percebe e estranha), dicas não pertencentes ao texto escrito.

Nem todas as imagens do livro foram aqui transpostas, mas cabe ressaltar que a maçã é mostrada ao lado do espelho da rainha na primeira ilustração do livro (sua saia e seu cabelo também parecem uma maçã); ao lado do caçador na página seguinte; sobre a mesa de canto na casa dos anões; na mão de Branca de Neve, enquanto ela limpa a casa; na bolsa da bruxa, quando esta parte para a floresta levando a maçã envenenada; no canto esquerdo da ilustração ao retratar as cenas do caixão de cristal e a do despertar e, é claro, na última ilustração, na qual o casal empurra o carrinho com os bebês, a sombrinha apresenta maçãs desenhadas e, no topo, a mesma, vermelha e succulenta maçã que percorreu todas as ilustrações mencionadas.

Temos que pensar que o tipo de leitor mudou ao longo dos tempos e que, com ele, surgiu uma leitura mais dinâmica – uma relação mais híbrida entre texto e ilustração – acompanhada de todas as mudanças nos meios de produção cultural, acessibilidade e opções de entretenimento mais imediatamente sedutoras que o livro. Podemos repensar o *modus operandi* do texto literário em sala de aula e avaliar as consequências no desempenho da leitura, da escrita e da oralidade, dando aos alunos possibilidades de ampliar o olhar para que percebam, por meio do estranhamento (e do bom humor), as múltiplas entradas e saídas tanto do texto como da ilustração. Além disso, daremos a possibilidade de criarem os seus textos e as suas próprias imagens desterritorializantes a partir de elementos como o beijo e a metamorfose.

Sabemos que a escola tem um papel fundamental na formação do leitor e nesse território cabe ao professor oferecer textos de qualidade. A crítica literária, bem direcionada, baseada em experiências e teorias acessíveis ao professor, pode contribuir para a seleção desses textos. Quando Colomer (2007, p. 181) refere-se a “ler com os especialistas”, destaca que algumas funções que um leitor espera de textos críticos não são muito diferentes das que um aluno espera de um professor:

- apresentar-lhe autores desconhecidos (ou em nosso caso, compiladores);
- convencer-lhe de que desdenhou injustamente um autor ou uma obra por não tê-los lido com o cuidado suficiente (como a importância dos contos de fadas);
- mostrar-lhe as relações entre as obras de diferentes épocas e culturas, que nunca teria podido perceber por falta de indicação (podemos pensar isso em relação aos clássicos e às releituras);
- oferecer-lhe “uma leitura” que amplie sua compressão (ou que ressalte algum elemento específico que possa ser discutido, interpretado ou estudado pela turma, como elemento de análise do texto ou de pesquisa extra-textual).

O professor necessita estar atento às possibilidades de resignificação da leitura literária para que a escolha do material destinado ao ambiente da sala de aula seja consciente e mais eficaz, no sentido de não confundir literatura *para* o ensino, mas que tenha consciência sobre a

relação literatura e ensino. Devemos lembrar, como bem apontou Colomer (2007, p. 127), que a leitura na escola não é completamente livre, pois há sempre um tempo limitado, um lugar determinado, condições e regras de leitura acertadas.

Para um trabalho efetivo com o texto literário em sala de aula é necessário, segundo Eliane Debus (2006), pensar, em primeiro lugar, no repertório que as crianças possuem; em segundo lugar, comprometer-se a ampliar esse repertório e, em terceiro, aguçar a criatividade para o alargamento desse novo/outro repertório, afinal:

nutrir o imaginário da criança com belas histórias, com histórias de hoje e de ontem, é uma das funções do professor, fazendo com que ela desde cedo se maravilhe com e se *alimente* de um bem cultural que não pode ser pedido emprestado, comprado, muito menos esquecido. (p. 124, grifos meus)

É importante também que os professores, além do estudo do texto literário, procurem constantemente uma atualização docente para que possam trabalhar, por exemplo, com contos de fadas atendendo as competências de leitura de seus alunos. Reavivar a memórias com estes contos ou mesmo introduzir conhecimentos extra-textuais rende um bom trabalho com a literatura. Corremos o risco de tropeçar em sapos verdadeiros, beijos que não funcionam e príncipes metamorfoseados no intuito de que um casal muito importante seja feliz para sempre: a leitura literária e a escola.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da família*. 2. ed. RJ: Guanabara, 1986.
- BELINKY, Tatiana. *O rei sapo*. Il. Lucina Silva. São Paulo: Paulus, 1996.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004.
- BUNN, Daniela. *A Imagem alimentar e o advento do menor na literatura infantil: estranhamentos de Gianni Rodari*. 274 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Literatura, Florianópolis, 2011.
- _____. Da História Oral ao livro infantil: Identidades e Memórias. In: *IV Encontro Regional Sul de História Oral, 2007, Florianópolis*. Publicação eletrônica, 2007.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. SP: Global, 2003.
- CAMARGO, L. Pra que serve um livro com ilustrações? In: JACOBY (Org.). *A Produção Cultural para a Criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.
- DEBUS, Eliane. *Festaria de Brincança: a leitura literária na Educação Infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.
- PIUMINI, Roberto. *Branca de Neve*. Il. Anna Laura Cantone. Trad. Daniela Bunn. Editora Positivo: Curitiba, 2010.
- RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. Trad. Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.
- RONÁI, Cora. *Sapomorfose ou o príncipe que coaxava*. Il. Millôr Fernandes. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983.
- TATAR, Maria. *Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- VASSALLO, Márcio. *A princesa Tiana e o Sapo Gazé*. Il. Marina Massarani. São Paulo: Brinque-Book, 1998.

Deixa a maria sambar: gênero e raça na obra *a Rainha de bateria de Martinho da Vila*

Edelu Kawahala (UFSC)
deluk@gmail.com

Este trabalho busca apresentar uma reflexão sobre o livro *A Rainha de Bateria* de autoria do escritor Martinho da Vila.

Martinho José Ferreira nasceu em Duas Barras, município do estado do Rio de Janeiro, em 12 de fevereiro de 1938. Filho de lavradores da Fazenda do Cedro Grande foi para o Rio de Janeiro aos quatro anos de idade, sendo criado na Serra dos Pretos Forros.⁴⁷ Advindo das encostas do Rio de Janeiro, refúgio dos negros alforriados e libertos, cresce imerso nesta cultura e nas adversidades que o preconceito racial lhe impõe no Brasil. Mergulhando na sua negritude, Martinho da Vila constrói uma “experiência vivida do negro”, cujas ressonâncias estão explicitadas na sua obra. Essa experiência vivida equivale à produção de uma subjetividade que encontra sua semelhança nas denúncias feitas por Fanon (2008) em relação à situação do negro na sociedade pós-colonial. Essa subjetividade efetiva-se como uma consequência direta dos acontecimentos econômicos, políticos e sociais deste tempo, constituindo, dessa forma, uma estratégia de resistência da cultura negra – tanto a nível subjetivo quanto a nível objetivo – no intenso e arenoso campo das relações e das práticas sociais existentes na historicidade dos indivíduos e de seus respectivos modos de produção.

Sendo assim, pode-se afirmar que a construção de uma “experiência vivida do negro” na obra de Martinho da Vila o coloca numa posição de vanguarda nos debates contemporâneos sobre a crítica literária pós-colonial, uma vez que ele transforma essa experiência em estratégia política de enfrentamento direto contra a sujeição do negro.

Martinho da Vila escolheu como estratégia de resistência a música e a literatura, se sua música é amplamente apreciada, sua literatura ainda permanece desconhecida, tanto no movimento negro como na academia, tendo ele já publicado doze obras literárias tanto para adultos como para crianças.

Martinho da Vila é uma voz da periferia; sendo ele negro, suburbano e sambista, configura-se como um importante representante da cultura popular brasileira. Estudar esta obra diaspórica e polifônica implica reconhecer a existência política de uma teoria literária voltada para a visibilidade daquilo que não emerge do centro, percorrendo, dessa maneira, essas produções culturais sem tratá-las como exóticas, mas como outras possibilidades de representações culturais da sociedade contemporânea.

A perspectiva epistemológica que balizou a pesquisa foram os estudos pós-coloniais, e as categorias priorizadas são gênero e raça. Embora ambas sejam categorias que busquem a

⁴⁷ A Serra dos Pretos Forros está localizada no Bairro da Água Santa. Sendo atravessada pela autoestrada Grajaú-Jaracepaguá. Seus morros ainda preservam traços da Mata Atlântica, consistindo, por isso, numa das paisagens mais bonitas do Rio de Janeiro.

superação da naturalização e hierarquização binária homem/mulher, negro/branco, cumpre notar que se tratam de categorias distintas que se articulam.

A *Rainha da Bateria*, conta a história de Maria Luiza uma adolescente, apaixonada pelo samba, herança de seu pai. Porém, o pai da menina, morre muito cedo e a mãe passa a criá-la sozinha, aqui o autor alinava ficção e realidade quando representa a condição de um número significativo de mulheres negras que são chefes de família, cabendo-lhes o sustento e a orientação de toda a família. Com a morte do marido, D. Luzia entristece e com o peso de educar sozinha Maria Luiza, passa a ser muito rígida e exigente com ela. Ao acompanhar todo o movimento da comunidade, em relação ao carnaval a adolescente se vê encantada com o mundo do samba. Sua mãe no entanto não aceita que a menina frequente a quadra, apesar de serem vizinhas de uma Escola de Samba.

A partir desta narrativa, o autor procura visibilizar à condição o negro no Brasil, vitimado pelo racismo ancorado sobretudo, no velho tripé de preconceito classe, raça e gênero, marcados na fala de D. Luzia, quando responde ao pedido da filha de ir à quadra junto com as outras crianças: “– É meninada de morro, filhos de gente que não presta.”

Neste sentido, o autor aponta para a contradição do negro brasileiro, vítima da mestiçagem e das ideologias do embranquecimento. Ao pensar sobre a rejeição de D. Luzia, as crianças e jovens da periferia, cabe refletirmos sobre o renegação da cultura étnica pelo negro colonizado e o impacto que isto tem sobre a sua subjetividade, D. Luzia não que quer que Maria Luiza tenha contato com essa “gente”, a outrificação destes vizinhos tão próximos, étnica e geograficamente, só se justifica pelo desejo de branqueamento, pois quando não se pode clarear a pele, os hábitos as culturas são branqueados, no sentido de uma aproximação com aquele que se apresenta como o sujeito universal, o branco colonizador. Pode-se portanto traçar um paralelo entre a contraditória condição do negro no país da “Democracia Racial”, com o assimilado no período colonial, ambos buscando a qualquer preço o apagamento das marcas étnico-raciais como um passaporte para o mundo do branco, sem conseguir no entanto nada além do que um deslocamento do seu desejo, que passa a ser não mais o de ser livre, mas o de servir.

Constatação semelhante realiza Fanon (2008) ao enxergar no assimilado um fantasma, um rosto sem nome que, ao negar a sua condição existencial, acaba abrindo mão da potencialização da revolta e da subversão contra o colonizador. Sendo assim, este sujeito cooptado torna-se um instrumento de propagação ideológica de uma hegemonia unilateral eurocêntrica. Logo samba tradicionalmente vislumbrado como coisa de negro pobre, só pode ser inadequado para a formação da menina mulata em ascensão. Claro que não se está aqui reivindicando uma cultura negra original, correríamos assim o risco de cair num essencialismo, unificante, *o negro, a cultura do negro*, é preciso pensar a cultura negra como diaspórica e híbrida, sem, no entanto perder de vista a preservação do patrimônio histórico cultural da população negra.

Pensar a cultura negra diaspórica implica então em dispor-se a deslocar-se dos paradigmas eurocêntricos hegemônico, implica em pensá-la a partir de um olhar que rompe com as significações até então estabelecidas. Ponderar sobre uma estética diaspórica e sobretudo, uma estética negra exige um deslocamento, uma resignificação das representações e do imaginário colonial, que outrifica o negro e estabelece uma hierarquia, destituindo-o de qualquer possibilidade de produção da arte.

Logo para entender a experiência estética do Carnaval e o samba é preciso despir-se dos paradigmas eurocêtricos, é exatamente a provocação que o autor faz, ao afirmar “Escola de samba é um teatro ambulante. Num bom desfile está presente uma profusão de artes – pintura, escultura, artesanato, cenografia, literatura, poesia, música e dança.” (VILA, 2009, s/p).

Diante da heterogeneidade de discursos, estas questões enunciadas acima indicam a abertura de um novo processo intrínseco aos significados e representações marcados pela complexidade, exigindo um apurado olhar crítico. Ao lançar-se um olhar sobre a história antropológica, constata-se, na formação dos países de língua portuguesa, fortes traços de miscigenação. Como sugere Abdala Junior (2004, p. 11), “A ênfase com que se discute a mestiçagem e o hibridismo cultural parece-nos vir da necessidade de se dar conta do grande processo de deslocamento e de justaposições que rompem com as concepções fixas sedentárias.” Fluidez, deslocamentos e justaposições seriam as características mais abrangentes da mestiçagem nos dias de hoje, a partir de um ponto de vista crítico, algo absolutamente diferente do que acontecia no início do século XX, quando a mestiçagem era representada como necessidade de “branqueamento racial” nos países periféricos de língua portuguesa. Ao recolocar o problema da mestiçagem na “ordem do dia”, os estudos pós-coloniais apontam para a necessidade de uma revisão sobre esta questão tão complexa, pensando-a tanto a partir dos significados e representações do corpo mestiço, como a mestiçagem cultural advinda dos trânsitos coloniais. Portanto, o desafio consiste em articular os aspectos transnacionais e transculturais pensando esses países como entrelaçados, pois, como afirma Schmidt:

O ‘outro’ colonizado pelo colonizador não é totalmente outro em relação ao ‘outro’ colonizado do colonizador. Ao contrário do pós-colonialismo anglo-saxônico, não há um outro. Há dois que nem se juntam nem se separam. Apenas interferem no impacto de cada um deles na identidade do colonizador. (SCHMIDT, 2006, nd)

Se por um lado devemos pensar essas culturas como híbridas, sujas, e lambuzadas entre si, como diz Mia Couto, no documentário *Língua - Vidas em português*,⁴⁸ por outro lado, não podemos deixar de apontar que essas inter-relações não são pacíficas, mas repletas de tensões e negociações. Nesse sentido, pode-se pensar Martinho da Vila e sua estética afro-diaspórica como componente de um hibridismo singular que é sempre reinventado, seja sob forma de poesia, seja sob forma de prosa.

Ainda questionando a dicotomia entre saber erudito e popular e com o intuito de romper com o preconceito em relação a comunidade do samba, Martinho da Vila, mostra a possibilidade educativa das escolas de samba ao relatar sobre Maria Luiza: “As suas maiores notas eram em história, que elas aprendeu com os sambas-enredo, principalmente os antigos, cujas letras relatavam a Descoberta do Brasil, a Independência, a Abolição da Escravatura, a República...” (VILA, 2009). Neste mesmo sentido, Tramonte (2001), em análise das escolas de samba de Florianópolis, aponta para a importância destas estratégias pedagógicas, sobretudo nas

⁴⁸ *Língua - Vidas em Português*. Direção de Victor Lopes Roteiro, Ulysses Nadruz e Victor Lopes. Produção executiva: Renato Pereira e Suely Weller. Elenco: José Saramago, Martinho da Vila, João Ubaldo Ribeiro, Mia Couto, Grupo Madredeus e outros. Ano: 2004. Distribuição: TV Zero.

periferias, trabalhando não somente em termos de formação subjetiva, mas também enquanto elemento complementar em relação ao próprio conteúdo escolar.

Ainda neste processo informativo sobre as escolas de samba o autor oferece ao leitor explicações sobre a estrutura das escolas e como funciona o carnaval, possibilitando que este mundo muitas vezes iletrado e ilegível para os leigos possa ser aprendido e apreendido na direção da quebra de preconceitos em relação aos sambistas. Neste sentido *A Rainha de Bateria*, configura-se como um material interessantíssimo para resignificação da cultura negra no Brasil.

Cabe, porém ressaltar que, a obra analisada expõe uma complexidade, que talvez não implique em ser pensada como contradição, mas numa paradoxidade consequente do processo colonial. Se por um lado a obra cumpre a função objetivada Lei nº 11.645, de 10 março, de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, no ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, de trabalhar a valorização da cultura afro-brasileira, oferecendo as crianças elementos para a construção de uma identidade étnica positiva, por outro apresenta elementos que merecem uma reflexão mais aprofundada em relação às questões de gênero e também sobre o lugar do mestiço nas sociedades colonizadas.

A mulata principal personagem da obra aparece como um dos principais ícones da brasilidade lusotropical, remetendo-nos à necessidade de pensar criticamente além da questão de raça, a categoria gênero, buscando situar a sujeição da mulher em relação ao homem branco, como parte do processo, o que é essencial para a compreensão das relações coloniais e, consequentemente, para a potencialização das estratégias de liberdade.

Ao escolher como personagem principal uma mulata, Martinho da Vila trás novamente à tona a recorrente contradição da condição do mestiço brasileiro que ao mesmo tempo em que é um ícone da brasilidade, não consegue alçar uma posição econômica social significativa, permanecendo no “limbo”.

Pensar mestiçagem no Brasil implica necessariamente em pesar a as representações do mulato e, sobretudo da mulata como símbolo nacional de um projeto colonial de sucesso. Conforme salienta Correa (1996) a passagem do mestiço como pólo positivo implicado como o mal pela degenerescência, ao pólo positivo nas apologias dos discursos da sociedade mestiça, não liberta principalmente a mulata como sujeito, antes de tudo sexuada.

Na mesma linha do pensamento de Pinho (2004), destaca-se a diferença entre o lugar social forjado aos mestiços a partir do gênero, se ao mulato no séc XIX abre-se a possibilidade de ascensão social, se não de uma mudança efetiva de classe, mas pela ocupação de “nichos intermediários”, tornando-se assim símbolo da mobilidade social da modernidade, por outro lado para a mulata a modernidade reforçou seu entre lugar, enquanto um não lugar. Entre a branca mãe de família e esposa e a negra como serviçal em termos de divisão sexual/racial do trabalho, a mulata será somente a desejável, pela hibridez simbolizada em seu corpo, pela doçura da branca aliada a sexualidade selvagem da negra, vê-se alijada desta possibilidade de mobilidade social. Neste sentido chama a atenção a ilustração de Marcelo d’Salet, e a forma como Maria Luiza a personagem central foi representada, vestida de maneira sensual, quase sempre com a barriga de fora e com roupas justas que lhes destacam os quadris, reproduz uma imagem que historicamente tem sido reafirmada, ou seja novamente a mulata é representada de forma sexualizada, e mesmo que Martinho da Vila tente colocá-la num outro patamar, já que ela

ingressa na universidade e torna-se jornalista, sucumbe ao ser retratada antes de todo sexualizada. Assim conforme argumenta a Corrêa (1996) “[...] a mulata é puro corpo, ou sexo, não engedrado socialmente.”, não cabendo-lhe portanto a ascensão social nem pelo casamento nem pelo mundo do trabalho, como explicam Carvalho e Rodrigues:

Sendo assim as personagens mulatas e mestiças são entendidas a partir da racialização do gênero. Nas obras literárias naturalistas o seu lugar cativo foi aquele da amoralidade e da promiscuidade herdadas das senzalas. Ocorreu neste caso que a inevitabilidade do meio e da biologia impediu uma leitura diferenciada da sociedade brasileira, que confluíu em hierarquias de gênero e de raça, produtoras de associações diretas entre cor escura e sexualização. Este processo de racialização do gênero feminino aloca a mulata fora do espaço higienizado do casamento. Eram mulheres bonitas, mas estigmatizadas devido ao seu fenótipo, marcador físico da herança genética indesejável. Expõe-se assim esta forma particular de racialização e sexualização centrada na cor da pele e que mantém como modelar os traços culturalmente associados à branquitude. (CARVALHO; RODRIGUES, 2009, p. 4)

A complexidade da mestiçagem está em retirar dela seu caráter essencialista e universal. No entanto, é preciso pensar o mestiço para além do biológico, como resultado histórico de relações de dominação colonial e de escravidão. Enquanto sujeito não pertencente, o mestiço ocupa o interstício de uma relação desigual entre colonizado/colonizador, escravo/senhor, podendo, portanto, supor-se capaz de flutuar entre esses dois lugares; crê-se quase um branco ou quase um negro, mas, de qualquer forma, sua identidade estará incondicionalmente marcada por esse “quase”, conforme afirma Fanon (2008, p. 45): “Ainda não branco, já não totalmente negro, era um maldito”.

Logo, indicar a mestiçagem como uma ferramenta conceitual significa compreendê-la como um conceito plural, multifacetado e híbrido.

Entretanto, retomar tal conceito implica atentar-se para as possíveis estruturas ideológicas conservadoras, as quais esteve atrelado ao longo da história, mediado pela questão do poder e utilizado para justificar o racismo e a diferença social/cultural nos países colonizados. Abdala Junior (2004) alerta para o risco de reproduzir-se um efeito nocivo no qual a mestiçagem esteve associada à desvalorização da cultura negra.

Um dos primeiros intelectuais a problematizar a mestiçagem nos seus estudos foi Gilberto Freyre (2004). Em *Casa Grande e Senzala*, ele apresenta a formação do Brasil por meio das relações estabelecidas entre senhores e escravos na constituição de uma sociedade tipicamente agrária e patriarcal. Freyre (2004) parte do pressuposto de que a miscigenação teria sido uma das características mais potentes da colonização portuguesa nos trópicos, dada a capacidade intrínseca do colonizador em “contemporizar-se” com as outras culturas. Para Freyre (2004), o mesmo português que transportou em condições precárias para o Brasil milhares de escravos, foi também o

que estabeleceu a mais estreita relação híbrida com os povos colonizados. Em grande parte, essa lassidão do convívio social aconteceu pela necessidade de se constituir uma população mestiça capaz de povoar um amplo território, como é o caso do Brasil. Essa manifestação e desejo do colonizador para com os povos indígenas e negro, diz respeito, sobretudo, ao cruzamento sexual preponderante em um movimento de plasticidade social e de miscigenação mais intensa do que outras colônias espalhadas pela América.

Embora demonstre o quanto essas relações produziram uma miscigenação positiva para a formação da cultura brasileira, Freyre (2004) negligencia as tensões raciais presentes na escravidão.

Com base na emergência do “mito da democracia racial”, Freyre (2004), articula a construção de uma brasilidade mestiça orientada para a desvalorização dos aspectos raciais, principalmente o indígena e o negro. Seu estilo discursivo e narrativo, por vezes encantador, acaba muitas vezes contribuindo para uma desvalorização desses povos configurados como “outros” para o colonizador. Essa desvalorização é acentuada, sobretudo nas relações sexuais, que quase sempre envolvem a violência e o sadismo como modelo de conduta adotado pelo homem branco em relação às mulheres negras e indígenas.

Logo, é preciso abordar a mestiçagem a partir de um ponto de vista crítico, conforme argumentam Costa e Ávila (2005), as autoras, com base no pensamento de Anzaldúa, propõem a efetivação de um olhar generificado sobre a mestiçagem, para situar a sujeição da mulher em relação ao homem branco, configurando-se como essencial para a compreensão das relações coloniais e, conseqüentemente, para a potencialização das estratégias de liberdade.

Outro ponto a ser destacado na obra se dá em relação ao gênero, sendo que as personagens femininas ocupam exatamente os espaços socialmente reservados às mulheres, assim à Maria Luiza são oferecidos os postos tradicionalmente reservados às mulheres no carnaval, Porta Bandeira, Destaque e por fim Rainha de Bateria, sabe-se que hoje já há mulheres que ocupam outras funções nas escolas de samba, porém são tidas como exceções, assim representar para crianças mulheres que ocupam lugares sociais restritos implica em reforçar os estereótipos de gênero.

Urge também refletir sobre as implicações destas produções culturais para a formação da identidade das crianças leitoras. O colonialismo cria nos colonizados um processo de subjetivação que internaliza a polaridade negativa desta relação de poder, gerando o que chamará de subalternização. Além disso, o paradoxo estabelecido no processo colonial brasileiro, do país mestiço que deu certo, mas com práticas racistas sedimentadas em todos os setores da sociedade, produz sujeitos contraditórios e paradoxais o tem como uma das conseqüências, a crença de que as relações raciais não são um elemento determinante na disparidade social entre brancos e negros.

Por fim cabe-nos pensar a obra de Martinho da Vila como um reflexo do processo colonial, que joga os colonizados numa dupla inscrição gerada pela ambivalência do discurso colonial, que ora comemora a mestiçagem, ora reaquece e reinventa o racismo. Colocando os negros e negras, numa encruzilhada improdutiva, tendo que escolher como afirma Almeida (2000), “[...]entre um nacionalismo étnico inventado (a África no Brasil) e a luta pela democracia racial como um sonho incumprido e denunciada como mito.”

REFERÊNCIAS

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- CARVALHO, Sheila Abadia Rocha; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Raça e gênero na formação da nação brasileira. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss10_05.pdf>. Acesso em: 20 out. 2009.
- CORRÊA, Mariza. Sobre a invenção da mulata. *Cadernos Pagu*, v. 6, n. 7, p. 35-50, 1996.
- COSTA, Claudia de Lima e AVILA, Eliana. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o “feminismo da diferença”. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2005, vol.13, n.3,
- FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 49 ed. São Paulo: Global, 2004.
- VILA, Martinho da. *A rainha da bateria*. São Paulo. Lazuli: Companhia Editora Nacional, 2009.
- PINHO, Osmundo de Araújo. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação. *Cad. Pagu* [online]. 2004, n.23, pp. 89-119. ISSN 0104-8333. doi: 10.1590/S0104-83332004000200004.
- SCHMIDT, Simone Pereira. Navegando no Atlântico pardo ou a lusofonia reinventada. *Revista Critica Cultural*, v. 1, n. 2, 2006.

A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina: escritores, ilustradores e seus livros

Eliane Santana Dias Debus
(UFSC)

Introdução

Mudam-se as flores do campo para nossa alma; fiquemos em ponto de ninho para o passaredo chocar seus ovos. Haverá pássaros nascendo, haverá voos todos os dias e a cada dia perguntaremos: pra onde?

Eloi Bôcheco (2010)

A formação leitora de uma criança se inicia desde a tenra idade, quando, mediada pela voz do adulto, a narrativa lhe chega pela audição – nesse exercício de ouvir o outro a criança lê pelos ouvidos (BRITTO, 2005). O lar, teoricamente, seria o primeiro ambiente no qual aconteceria o encontro com a leitura, no entanto, pela própria inserção de muitas delas na Educação Infantil, já nos seus primeiros meses de vida, o espaço institucional torna-se o lugar por excelência de tal encontro.

O repertório literário vai se constituindo ao longo de nossas vidas, e conhecer o acervo que compõe a literatura infantil brasileira e universal, por certo, é um dos caminhos iniciáticos de leitura. Assim, unem-se três fatores imprescindíveis para a formação literária da criança: a mediação leitora do adulto, neste caso específico o professor; o acervo literário; e o conhecimento por parte do adulto (professor) desse acervo literário.

O livro e a produção literária para crianças são marcados historicamente pelo sentimento de infância, datado na Europa do final do século XVII, início do século XVIII e consolidado no século XIX. No Brasil, somente nas últimas décadas do século XIX, os primeiros títulos organizados para a infância começam a circular, pelas mãos do livreiro José da Silva Quaresma, arguto comerciante que pressentia a carência do mercado editorial, e encomenda a Figueiredo Pimentel e Carlos Jansen narrativas adaptadas do acervo europeu, revestidas da cor local (LEÃO, 2001). Nas primeiras décadas do século XX, Monteiro Lobato produz narrativas que rompem com uma visão eurocêntrica e, introduz, o *nonsense* em terras *brasilis*. Livros literários destinados à infância capazes de educar e recrear (DEBUS, 2004).

Na década de 1970, a literatura para crianças e jovens se consolida e temos hoje no Brasil uma produção alargada, com escritores e ilustradores premiados em diversas partes do mundo. Das primeiras conquistas, temos Lygia Bojunga Nunes, que em 1982, pelo conjunto de sua obra, recebeu a Medalha Hans Christian Andersen, concedida pelo IBBY (Internacional Board on Books for Young People), considerado o Prêmio Nobel da Literatura Infantil, tendo sido pela primeira vez conferido a autor fora da Europa ou dos Estados Unidos; e Ana Maria Machado, com dupla vitória - ao repetir a proeza recebendo esse mesmo prêmio em 2000, e

assumir a cadeira número 1 da Academia Brasileira de Letras em 2001, “uma vitória da literatura infantil” nas palavras da escritora.

Da perspectiva da existência consolidada de uma produção em nível nacional para o público infantil e juvenil, busca-se inserir nesse contexto maior a produção efetivada no Estado, pois: “Se não existe literatura paulista, gaúcha ou pernambucana, há sem dúvida uma literatura brasileira manifestando-se de modo diferente nos diferentes estados” (CANDIDO, 1985, p. 139). Lauro Junkes, incansável pesquisador da produção literária de Santa Catarina, destaca que para afirmar sobre a existência ou não de uma literatura realizada em de Santa Catarina é necessário um conhecimento aprofundado sobre o tema, reportando-se deste modo sobre o assunto:

Existe uma literatura catarinense? Talvez não. Mas, após ler e reler centenas de livros cabe a conclusão de que existem obras de autores catarinenses portadoras de valores estéticos e humanos. Existe uma literatura em Santa Catarina (JUNKES, 1987, p.15).

No que diz respeito à produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina este é um fazer bastante recente, se levarmos em conta que os primeiros títulos datam da década de 1950. Celestino Sachet (1985) divide em dois momentos a história da literatura infantil e juvenil em Santa Catarina: a produção dos pioneiros e pós anos de 1970. No primeiro momento elenca quatro escritores que teriam produzido na década de 1950: Lausimar Laus, Heitor Luz Filho, Balbino Martins e Adolfo Bernard Schneider. Dos escritores pós 1970 aponta a produção de Maria de Lourdes Krieger e Werner Zotz.

Debus (1996), mapeando a produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina, entre os anos de 1950 e 1995, levantou o total de 67 autores e 168 livros, na tentativa de chegar o mais próximo possível da realidade de publicações. Sabe-se que a partir de 1990 novos escritores e ilustradores despontaram no cenário, e muitos títulos foram publicados, sem, no entanto, haver um acréscimo do conhecimento dessa produção por parte dos professores.

Acreditamos que a aproximação com a literatura produzida em Santa Catarina seja uma forma de conquistar a criança para o texto literário, em especial quando a narrativa ficcionaliza uma realidade próxima. Desse modo, nossa intenção primeira é mapear os escritores, ilustradores e seus títulos, buscando fornecer aos mediadores da leitura um conhecimento ampliado sobre a produção literária de nosso Estado.

Dos objetivos, metas e visibilidade da pesquisa

A pesquisa, ainda em andamento, tem como objetivo geral construir um panorama da produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina, para isso se busca 1) realizar o levantamento de escritores, ilustradores e títulos; 2) resenhar os títulos, apresentando um texto síntese do conteúdo e sobre seus respectivos autores; 3) divulgar a produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina.

A meta é chegar o mais próximo possível da realidade quanto ao número de títulos publicados em Santa Catarina e/ou por catarinenses, contando para isso com informações de editoras locais (Papa-livros, Letras Contemporâneas, Insular, entre outras), além de outros suportes para coleta de informações, melhor descritos na Metodologia desta pesquisa.

A visibilidade das informações possibilitará aos professores em formação, alunos dos cursos de Letras e Pedagogia, bem como aos professores em exercício, o conhecimento da literatura para crianças e jovens produzida em Santa Catarina e, por consequência, estimulará a introdução desse saber junto aos alunos com os quais trabalharão ou trabalham.

A pesquisa, primeiramente, tem um caráter quantitativo, ao proceder a recolha das informações sobre escritores e ilustradores e seus respectivos títulos, que ocorre por meio de pesquisa bibliográfica em diferentes fontes, entre elas:

Entre vozes e leituras: a recepção da literatura infantil e juvenil (DEBUS, 1996)– Dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Literatura (UFSC) -, no capítulo1, denominado A Produção Literária para Crianças e Jovens em Santa Catarina, encontra-se um mapeamento da literatura de Santa Catarina produzida entre os anos de 1950 a 1995.

O Balainho – Boletim de literatura infantil e juvenil de Santa Catarina, resultado da dedicação e empenho de Eloi Bôcheco e Zenilde Durlí. Publicado pela UNOESC, o referido impresso circulou no período de agosto de 1999 a março de 2008 e foi bimestralmente aos professores da Rede Estadual de Educação via mala direta.

A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa: leitura do Brasil e d'além-mar (DEBUS, 2008), livro composto de onze artigos, sendo que três deles focalizam a literatura infantil e juvenil de SC. No artigo “Literatura infantil catarinense nas veredas da pesquisa”, Danusia Aparecida Silva apresenta um panorama da produção do Estado, contemplando a década de 1980; no artigo “A recepção crítica da obra de Werner Zotz”, Saete Lanzarin apresenta a produção literária desse escritor, em particular pelo foco de sua recepção; e em “Maria de Lourdes Krieger e o diálogo com os leitores” conhecemos a relação epistolar estabelecida entre Krieger e seus leitores, pelas mãos de Eliane Debus.

Presença da Literatura infantil e juvenil em Santa Catarina (GOULART, 2009), coletânea de narrativas, poemas e fragmentos de escritores de literatura infantil e juvenil de SC, no total de 23, bem como ilustradores, no total de 5.

5) Site da Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina - <http://aeilijsc.autonomia.g12.br/>- Consta 37 escritores e 14 ilustradores.

6) *A História de um contador de histórias* (Mello, 2009), livro biográfico sobre Nilson Mello, um dos escritores que mais tem publicado para crianças em Santa Catarina.

Em seu desdobramento, coletados os dados sobre os títulos, a pesquisa assume um caráter qualitativo quando se realiza a resenha dos títulos.

A produção de alguns escritores, como Sérgio Jeremias e Nilson Mello, será resenhada a partir de similaridades entre seus próprios títulos, pois são autores que possuem mais de 20 títulos e a resenha individualizada seria exaustiva e não caberia ao objetivo proposto da pesquisa, ou seja, produzir um amplo panorama do conjunto da produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina.

A biografia dos escritores será realizada a partir de contatos nas referências já descritas, bibliográficas, blogs e, se possível, em entrevistas. Adota-se como critério para a seleção dos autores, aqueles que têm Santa Catarina como berço de nascimento, bem como aqueles que escolheram Santa Catarina como berço de permanência. Desse modo, escritores como Edla Van Steen, Deonísio da Silva e Roberto Gomes, que residem em outros estados da federação; Juarez Machado, em outro país; bem como aqueles que nasceram em outros estados e aqui construíram sua permanência, como Marta Martins, Zahidé Muzart farão parte desse levantamento.

Alguns resultados da pesquisa

Embora esta pesquisa possa parecer, num primeiro momento, uma atividade hercúlea, faz-se necessário destacar que este é um desejo antigo da pesquisadora, alimentado timidamente na dissertação de mestrado (DEBUS, 1996) - quando o foco da pesquisa foi a recepção dos livros infantil da escritora catarinense Maria de Lourdes Krieger – e sustentado em várias atividades, como a organização do Seminário de literatura infantil e juvenil de Santa Catarina (já em sua 5ª edição); a organização de mesas-redondas com escritores de Santa Catarina, bem como as frequentes palestras realizadas para professores da Rede Municipal de Educação de Florianópolis e demais escolas públicas de Santa Catarina ao longo dos últimos 16 anos. Ao longo dos anos foi-se adquirindo um acervo particular de títulos literários e referencial teórico que possibilitou a aproximação com a produção atualizada no Estado.

No levantamento dos títulos, possíveis lacunas ocorrerão e serão resultantes de acesso a livros que não são reeditados (no caso daqueles produzidos na década de 1950) e informações circunscritas a publicações editadas pelos próprios autores, pois, no Estado de Santa Catarina, embora tenha se ampliado seu campo editorial, muitos escritores continuam a publicar seus livros em gráficas e circunscritas a sua região. Destaque-se que isso não é de todo mal, mas prejudica a circulação e divulgação dos livros.

Até o primeiro semestre de 2012 temos 18 escritores biografados e 43 títulos resenhados, obedecendo a seguinte tabela:

Escritor	Títulos resenhados
Adão Antunes	Palavras do Xeramói
Airo Zamoner	Será o Benedito? Bagunçando Brasília
Alcides Buss	A poesia do ABC, Pomar de Palavras, Saber não saber
Ana Esther Balbão Pithan	A Cidade dos Polvos, Cadê o Cagu?. Cremilda Ecológica - Cremilda Goes Ecological, O Susto da Cremilda - Scaring Cremilda
Ana Maria Kovács	O canto da Sereia, Quem mora no mar, As três casas,
Deonísio da Silva	A melhor amiga do lobo, Os segredos do baú
Eliane Debus	O medo e seus segredos, É tempo de Pão-por-Deus

Eloí Elizabeth Bochecho	O Pacote que tava no Pote, Contra Feitiço - Feitiço e meio, A chave que o vaga-lume alumiu, Gaitinha Tocou Bicharada Dançou, Pomar de Brinquedo, História pra Boi não dormir.
Flávio José Cardozo	O tesouro da serra do Bem-Bem; Uns papeis que voam
Juliana Dalla	Banazis
Luana von Linsingen	O botão grená; A casa de Hans Kunst
Maria de Lourdes Krieger	Um amigo muito especial, Ana Levada da Breca. O destino de Redondinho, O natal do pastorzinho, Leleco e os ovos de Páscoa
Marta Martins	Brincar de verdade, De mãos dadas, Semana Suada
Ricardo L. Hoffmann	Circo das Plantas, Hotel dos Bichos desamparados, Pequeno Coração
Roberto Gomes	O menino que descobriu o sol, Carolina do nariz vermelho
Vera Lícia Vaz de Arruda	A história do jacaré Né
Yedda Goulart (Biografia)	Aventuras na Ilha da Magia.

Para fechar o texto

Esta pesquisa se justifica pela ausência/presença. Embora contraditórias essas duas palavras alimentam esta pesquisa. A constatação da ausência de trabalhos de fôlego sobre a produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina; a ausência dessas informações no repertório dos professores em formação e em serviço. A constatação da necessidade da presença de informações sistematizadas sobre o assunto se faz necessário.

A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina, nas últimas duas décadas, tem assumido destaque nacional através de concursos literários e publicações em editoras reconhecidas nacionalmente, no entanto a repercussão dessa produção é incipiente junto aos professores em formação inicial e continuada. A presente pesquisa contribuirá para a disseminação dessa produção, e, conseqüentemente, a sua circulação em âmbito escolar.

A partir de sua divulgação possibilitar-se-á aos professores em formação - aos acadêmicos dos cursos Letras e Pedagogia -, bem como aos professores em serviço o acesso à produção literária de Santa Catarina objetivando, assim, um exercício docente que encaminhe, em sala de aula, a leitura desses títulos e escritores.

Gostaríamos de retomar as palavras poéticas de Eloi Bôchecho utilizadas na introdução “Haverá pássaros nascendo, haverá voos todos os dias e a cada dia perguntaremos: pra onde?” e, comparando-as ao acesso ao livro e à leitura parafraseá-las: “Haverá livros nascendo todos os dias, todos os dias nas mãos dos leitores as palavras alçarão voos”. Mas, para que isso ocorra é necessário que façamos por onde.

Referências

- BÔCHECO, Eloi. Ponto de luz. Disponível em <http://www.prosaseversos.blogspot.com>. Acessado em abril de 2010.
- BRITTO, Luiz Percival L. Letramento e alfabetização: implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral Mello (Org.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade: estudos da teoria e história literária*. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1985.
- DEBUS, Eliane Santana Dias. *Entre vozes e leituras: a recepção da literatura infantil e juvenil* – UFSC, 1996. (Dissertação de Mestrado).
- _____. *Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido*. Florianópolis: UNIVALI/UFSC, 2004.
- _____. *A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa: leitura do Brasil e d'além-mar*. Blumenau: Nova Letra, 2008.
- <http://aeilijsc.autonomia.g12.b>
- <http://leituracatarinense.blogspot.com>
- GOULART, Yedda de Castro B. *Presença da literatura infantil e juvenil em Santa Catarina*. Blumenau/Florianópolis: Edifurb, Insular, 2009.
- JUNKES, Lauro. *O mito e o rito: uma leitura de autores catarinenses*. Florianópolis: UFSC, 1987.
- LEÃO, Andréa Borges. A magia da civilização: uma sociologia do livro para crianças na república das letras in SERRA, Elizabeth D'angelo (org). *Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Global, 2001.
- MELLO, Nilson. *A História de um contador de histórias*. Florianópolis: Papa Livros, 1999.
- SACHET, Celestino. *A literatura Catarinense*. Florianópolis: Lunardelli, 1985.

A mala de hana: a literatura infantil e juvenil para (re)pensar a história

Eloisa da Rosa Oliveira (UFSC)
eloisa_oliveira88@hotmail.com

Introdução

*“Nós, ‘Pequenas Asas’, vamos contar a todas as crianças do
Japão o que aconteceu com Hana.
Nós, ‘Pequenas Asas’, nunca esqueceremos o que aconteceu
com um milhão e meio de crianças judias.
Nós, crianças, podemos fazer a diferença e construir a paz
neste mundo – para que o Holocausto nunca
aconteça de novo.”*
(Grupo Pequenas Asas,
poema escrito em dezembro de 2000)

O questionamento de base que impulsionou a escrita deste trabalho trata-se de uma preocupação, que acredito ser comum a muitos estudiosos: é possível esquecer o Holocausto a ponto de negar que ele aconteceu? Como numa reação em cadeia, outras perguntas foram automaticamente lançadas: Será que esse assunto (o esquecimento de uma tragédia) tem sido discutido em salas de aula do Brasil ou do mundo? Penso que se perguntarmos aos alunos de ensino médio, por exemplo, eles afirmarão prontamente que existiu a Segunda Guerra Mundial, pois já ouviram falar sobre ela, mas e quanto às proporções das atrocidades cometidas nesse período? Será que são de conhecimento de todos?

Muitas vezes, a falta de informação e reflexão sobre um determinado fato histórico colabora para que este seja, aos poucos, esquecido, distorcido ou até mesmo desconhecido por novas gerações. Sendo assim, a missão daqueles que estudam e trabalham com a história, numa perspectiva mais aberta, consiste não apenas no estudo do passado, mas também no cuidado com a transmissão desse passado no tempo presente. É preciso atentar para a forma com que fatos históricos têm sido trabalhados e transmitidos para que não se repitam ou reproduzam novas barbáries.

Outro dado importante que tonifica essa preocupação com o passado é que já existem grupos engajados em negar os fatos e as evidências de genocídios brutais contra a humanidade, cometidos pelos nazistas durante a Segunda Guerra. São os chamados “negacionistas” do Holocausto, que afirmam prontamente que ele não aconteceu. Como evitar que movimentos como esse ganhem força? Esta última pergunta, felizmente, já foi feita há algum tempo por outros grupos em várias partes do mundo. O que resultou no surgimento de movimentos contrários, voltados para a disseminação da história do Holocausto entre os jovens, para que novas gerações conheçam detalhes dessa história e não permitam que isso se repita algum dia ou que sequer seja esquecido. O grupo “Pequenas Asas” que produziu o poema trazido em epígrafe

é um deles. No decorrer do trabalho, sua história será conhecida juntamente com a história de Hana.

Partindo das problemáticas previamente abordadas até aqui, este ensaio acadêmico tem por objetivo aliar a análise do livro infantil, *A mala de Hana: uma história real*, às discussões do texto “Sobre o conceito de história” de Walter Benjamin. Os protagonistas do enredo desse livro, que serão conhecidos mais adiante, estiveram preocupados e determinados a dar realce aos pequenos detalhes, cuidando para que a tragédia do Holocausto não fosse esquecida. O livro *A mala de Hana*⁴⁹ é um bom exemplo de como a literatura pode contribuir historicamente para que a sociedade entenda e respeite melhor os fatos do passado. O trabalho exercido em Tóquio e retratado no livro em questão vai ao encontro da perspectiva benjaminiana de rememoração, pois apesar de estar voltado ao passado, não deixa de pensar em ações significativas para o presente. Observar e discutir este movimento de rememoração que ocorre no livro também faz parte da proposta deste trabalho.

Desenvolvimento

Karen Levine é uma escritora canadense que retrata uma história tecida em três continentes. Em *A mala de Hana*, uma mala, que chega a um pequeno museu para crianças no Japão no ano 2000, desencadeia uma investigação em torno dos vestígios sobre a vida de uma menina que esteve em Auschwitz em 1944. À medida que o texto biográfico vai se juntando a objetos, fotos, desenhos e depoimentos, a identidade de Hana Brady vai sendo tecida com as linhas da memória e da imaginação. A autora registra em sua obra a experiência de uma pedagoga chamada Fumiko e um grupo de crianças em Tóquio, na organização de um museu em memória ao Holocausto. A obra perpassa também pela história de George Brady, em Toronto, no Canadá, que foi um dos sobreviventes do Holocausto e irmão de Hana Brady, a dona da mala que está exposta no museu das crianças de Tóquio. Desse modo, a história registrada por Karen Levine apresenta fatos do passado, do presente e esperanças de um futuro. Todos os envolvidos na construção dessa obra tiveram uma preocupação em comum: que os horrores vividos por Hana e milhares de crianças não se repitam nem caiam no esquecimento da humanidade.

Na tese VII, Benjamin fala sobre a tarefa do materialista histórico:

Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa *escovar a história a contrapelo*. (BENJAMIN, 1986, p.225. [grifo meu])

A leitura do texto do autor proporciona uma relação muito dialética entre texto e imagens, o que enriquece mais ainda o seu trabalho. Nesta frase que destaquei, por

⁴⁹ A partir daqui, irei contrair o subtítulo do livro. Portanto, sempre que eu estiver me referindo à obra de Karen Levine, usarei a expressão “*A mala de Hana*” em vez de “*A mala de Hana: uma história real*”.

exemplo, é possível pensar nesse movimento contrário, parecido com aquele de nadar contra a corrente. Essa ideia está muito presente nas teses e chama-nos para a responsabilidade de trabalhar com a história de uma outra forma, diferente da que vem sendo trabalhada pela maioria.

Desse modo, o trabalho do historiador voltado para a perspectiva de Benjamin deve estar pautado não somente na história dos vencedores, mas principalmente na história dos vencidos. Ao transmitir a história é preciso tomar o cuidado para não perpetuar a barbárie, mantendo os holofotes voltados apenas para os vencedores. O materialista histórico evita esse olhar e faz o caminho de volta, de forma a investigar os cacos da história⁵⁰, aquilo que sobrou às margens dos acontecimentos. É este o trabalho da professora pedagoga Fumiko, que esteve engajada em montar um Centro Educacional do Holocausto em Tóquio. A professora ao organizar o museu em memória a esta tragédia, cumpriu o papel de historiadora preocupada com os vencidos do passado. Escovando a história a contrapelo, Fumiko, incentivada pela própria curiosidade das crianças visitantes do museu, foi além da simples transmissão. Ela investigou num trabalho minucioso a história de uma menina judia que viveu na Segunda Guerra Mundial. Fumiko olha para trás e caminha varrendo aquilo que virou ruína, assim ela junta os cacos de uma história: a história de Hana Brady, a dona de uma mala encontrada nas ruínas do Holocausto.

No inverno de 2000 em Tóquio, quando o museu já estava em andamento com suas atividades, Fumiko recebeu uma doação do museu de Auschwitz. A doação consistia em uma meia, um sapato de criança, uma blusa, uma lata do gás venenoso Zylon B e uma mala. Nessa mala estava escrito o nome de Hana Brady, sua data de nascimento e a palavra órfã, escrito em alemão. Entre todos os objetos do museu este era o que mais deixava a todos perplexos, relata Karen Levine. A partir desta reação coletiva começou uma busca pela história da dona da mala.

Numa minuciosa pesquisa, Fumiko descobriu por quais campos de concentração a menina passou durante a guerra. Algum tempo depois, após alguns contatos, outra doação partiu do museu do Gueto de Terezin. Em meio a um dos campos em que Hana ficou durante muito tempo com outras crianças, muitos desenhos ficaram escondidos entre os tijolos de barro e foram encontrados anos mais tarde. Atualmente, tais desenhos fazem parte de uma coleção que se encontra exposta no museu judeu de Praga. A feliz coincidência é que em meio aos desenhos, lá estavam alguns de Hana Brady, assinado pela própria, o que instigou mais ainda a curiosidade de todos, principalmente das crianças que eram voluntárias no museu:

⁵⁰ O título deste ensaio foi inspirado no título da biografia escrita por Jeanne Marie Gagnebin: *Walter Benjamin: os cacos da história*. Nela a autora elucida sobre a ideia benjaminiana de valorizar os cacos, as ruínas deixadas para trás às margens da História.

Mais do que nunca, as crianças queriam saber como era Hana. Desejavam ver o rosto dessa menininha, cuja história queriam ansiosamente saber. Fumiko percebeu que, se achasse uma foto de Hana, tornaria a menina muito mais viva para as crianças: um ser humano real. Fumiko estava determinada em continuar a busca. (LEVINE, 2007, p.44)

Este posicionamento de Fumiko muito tem a ver com as sugestões de Benjamin para lidar com a história. De acordo com a interpretação de Michael Löwy, o historiador deve “ir contra a corrente da versão oficial da história opondo-lhe a tradição dos oprimidos.”(LÖWY, 2005, p.74). Numa segunda visão, mais relacionada à atualidade, quando Benjamin fala da tarefa do materialista histórico, está dando indícios de que

[...] a redenção não acontecerá graças ao curso natural das coisas, o ‘sentido da história’, o progresso inevitável. [...] Deixada à própria sorte, ou acariciada no sentido do pelo, a história somente produzirá novas guerras, novas catástrofes, novas formas de barbárie e de opressão. (LÖWY, 2005, p.74).

Confiar cegamente no progresso, como se nele estivesse intrínseca a salvação, é um erro. Benjamin deixa isso claro nas teses, o conformismo histórico nada tem a ver com a salvação do passado. Quanto mais sentados, pacíficos a favor da correnteza estivermos, maiores serão as chances de nos transformarmos em instrumentos da classe dominante, como alerta Benjamin na tese VI: “ O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento” (BENJAMIN, 1986, p.224).

O trabalho exercido em Tóquio e também pela própria escritora Karen Levine na produção do livro atendem, de certa forma, a esta necessidade de ir contra a versão oficial da história, pois traz à tona detalhes desconhecidos da história de um povo oprimido. Durante a busca de vestígios que ficaram para trás, soterrados pela história, o encontro com o rosto de uma menina linda e indefesa que foi vítima de uma tragédia social como essa, provoca o impacto de pensar o passado de maneira muito mais significativa. Conhecendo histórias como a de Hana é que nos comprometemos em empreender ações contra novas formas de barbárie e opressão.

Contudo, cabe deixar claro que mais importante que se comover com a história de uma menina é mapear ações de transformação do presente. Jeane-Marie Gagnebin, no texto “Após Auschwitz”, elucida sobre isso ao dizer que não se trata “de uma celebração piedosa das vítimas do Holocausto, mas sim de sua *rememoração*, no sentido benjaminiano da palavra, isto é, de uma memória ativa que transforma o presente.” (GAGNEBIN, 2006, p.59). A autora afirma ainda que Auschwitz “não representa somente um episódio dramático da história, mas é um marco essencial e pouco elaborado da história ocidental.”

Ou seja, mais histórias como a de Hana, ainda precisam ser conhecidas. Refletir sobre a história do Holocausto continua sendo um desafio. Inclusive, arrisco a dizer que, essa discussão sobre o passado (e não apenas sobre a memória da Segunda Guerra) precisa atingir o maior número de pessoas possíveis. Para isso, a principal ponte transformadora para cuidar dessa providência é a escola. Discussões como essa devem ser inseridas em salas de aula, em

formações de professores, em projetos governamentais. Enfim, é imprescindível que os educadores comecem, desde já, a assumirem uma nova postura diante da história, para que conseqüentemente, seus alunos também cresçam já imersos nessas concepções e consigam aplicar o que aprenderem em suas respectivas comunidades. Caso contrário, o “inimigo” citado por Benjamin, na tese VI, continuará vencendo:

O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer (BENJAMIN, 1986, p.224-225).

A pedagoga responsável pelo museu, além de agir na investigação sobre a história de Hana, propôs junto a isso, a criação de um grupo formado por crianças voluntárias engajadas em disseminar a história do Holocausto. Assim nasceu o grupo “Pequenas Asas” com crianças de diversas idades interessadas na história de Hana e de todas as crianças, que como ela, perderam suas vidas durante a guerra. Logo, eles, coordenados por Fumiko, abriram a exposição no museu chamada: “O Holocausto visto pelos olhos das crianças”. A exposição reunia os objetos doados, poemas e desenhos feitos pelo grupo falando sobre o que aprenderam.

Uma vez por mês, elas [as crianças] se reuniam para planejar o jornalzinho. Todos tinham uma tarefa: as crianças mais velhas escreviam os artigos; as mais jovens desenhavam e algumas escreviam poemas. Com a ajuda de Fumiko, mandavam o jornalzinho para escolas da região e outras mais longe, para que todos ficassem sabendo o que tinham descoberto sobre a história do Holocausto e da busca por Hana (LEVINE, 2007, p.44).

O exemplo analisado aqui representado pelo trabalho de Fumiko e das crianças é o caminho contrário ao “sentido da história”, pois não apenas lamenta, mas também propõe ações no presente baseadas na ideia de rememoração. No apêndice B de suas teses, Benjamin fala sobre rememoração e segundo a interpretação de Löwy ele rejeita a conduta daqueles que são dominados pelo futuro. “Quando se crê conhecer o futuro, fica-se condenado à passividade, à espera do inevitável” (LÖWY, 2005, p.142).

Sendo assim, o sujeito do conhecimento histórico “busca inspiração e força combatente na rememoração e escapa, assim, do charme maléfico do futuro garantido, previsível e seguro proposto pelos ‘adivinhos’ modernos” (LÖWY, 2005, p.142). Este é o motivo pelo qual Benjamin insiste tanto no tempo do agora e principalmente na junção do passado e presente. O futuro não está sendo, com isso, ignorado, mas ele não é foco do pensamento histórico benjaminiano, assim como o progresso tecnológico não é visto como sinônimo de progresso social.

Os protagonistas da *Mala de Hana* fizeram, na medida do possível, um trabalho de rememoração, voltado principalmente para a relação dialética entre passado e presente. Em julho de 2000, Fumiko foi pessoalmente até Terezin procurar mais informações sobre a menina. Lá encontrou uma lista com o nome George Brady e descobriu que Hana tinha um irmão que sobreviveu ao Holocausto. A professora escreveu cuidadosamente uma carta para George em

Toronto, no Canadá, e esperou ansiosa por um retorno com mais informações sobre a história de sua família e principalmente de Hana. Para emoção de todos os envolvidos, George Brady enviou em agosto de 2000 um pacote com várias fotos de Hana Brady e contou detalhadamente sobre a personalidade, costumes e cultura da família antes e durante o tempo que estiveram nos campos de concentração.

Um ano depois, o sobrevivente visitou o museu em Tóquio e conheceu o grupo: “Pequenas Asas”. As crianças aproveitaram a oportunidade para lhe entregarem desenhos em memória de Hana e declamarem poemas que produziram para que a história dessa e de outras tantas crianças não fosse esquecida. Sobre o conformismo e o comodismo, durante as teses, em vários pontos, Benjamin estabelece diálogo com Nietzsche para falar do assunto. Na tese XII, ele traz uma epígrafe do autor que fala sobre o historiador acomodado: “Precisamos da história, mas não como o passeante mimado no jardim do saber.”(NIETZSCHE, 2003, p.5). Fica implícita na epígrafe da tese a mensagem que Benjamin faz questão de repassar: não basta olhar para a história e compreendê-la estáticos, é preciso torná-la útil de modo a gerar influências e ações significativas para a vida.

Pautado nesse mesmo argumento é que Nietzsche defende a ideia central de seu livro *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*, dizendo: “Somente na medida em que a história serve a vida queremos servi-la.” (NIETZSCHE, 2003, p.5) Para ele, de nada adianta a história enquanto supérfluo do conhecimento. Trocando em miúdos: a história só é útil e necessária se estiver trabalhando a favor da vida. Benjamin também é contra o conformismo, por isso é tão convicto em sua fala sobre a necessidade de ações e lembranças: “Pedimos àqueles que vierem depois de nós não a gratidão por nossas vitórias, mas a lembrança de nossas derrotas. Isso é um consolo: o único consolo dado àqueles que não têm mais esperança de serem consolados.”. Esse papel de consolo cabe ao sujeito do conhecimento histórico.

Quando George Brady recebeu em sua casa em Toronto uma carta de Fumiko com os desenhos feitos pela sua irmã mais nova em Auschwitz e soube que muitas crianças no Japão queriam saber mais sobre a história de sua pequena Hana, sua sensação deve ter sido de consolo, quando já não mais esperava por isso. O trabalho da pedagoga honrou a memória de sua família, trazendo consolo por todos aqueles que não tiveram a mesma oportunidade de terem suas histórias conhecidas. A história de Hana é de derrota, mas passou a ser uma derrota honrada por meio da memória, trazida ao presente envolta em novas ações, como as tomadas pelo grupo “Pequenas Asas”. Acredito que este seja o movimento de lembrança, que une, assim como na própria palavra, duas atitudes: memória e ação.

A partir das leituras das teses de Benjamin fica claro que para ele a história não é homogênea, nem linear, muito pelo contrário, ela é heterogênea, sendo nesse caso o presente um tempo em que se infiltram a todo o momento, estilhaços de um passado: “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (BENJAMIN,1986, p.229). Dessa maneira, não se pode mais conceber a história como algo estático, cronológico. Ela é viva, está em movimento, tomada pelo passado e presente, e (talvez) em favor de um futuro. Este raciocínio remete a uma das imagens alegóricas sugeridas por Benjamin: o salto do tigre.

Na tese XIV, quando fala sobre citar o passado no presente, o autor sugere um movimento, o salto do tigre, feito “numa arena comandada pela classe dominante.” BENJAMIN, 1986, p.230.

Benjamin declara que esse salto é dialético, o tigre parte do presente, ele pula em direção ao passado, mas não salta para lá ficar. O animal que é ágil e ao mesmo tempo meticuloso volta, dessa vez num salto maior, em direção ao futuro. Neste movimento é proposto um diálogo entre os três tempos. Por isso, tanto o passado quanto o futuro estão constantemente contaminados pelo tempo presente. O historiador da escola de Benjamin precisa aprender a dar esse salto, a buscar os cacos da história e trazê-lo ao presente. Segundo Reyes Mate, outro estudioso das teses, o trabalho do historiador é “saber ver o realmente novo ou atual do passado” (MATE, 2011, p. 299). Assim, para Mate:

o ‘salto do tigre ao passado’ é um gesto hermenêutico, posto que se trata de interpretar a história tendo em conta partes do passado que se costuma passar por alto. E é também um gesto político: o historiador não suja as mãos em vão ao ter que escolher dejetos, ruínas e cadáveres. O historiador tem que transformar-se em um catador [...] (MATE, 2011, p. 300)

O autor complementa dizendo que não existe manual de uso para tal salto. “O que guia o sentido do historiador na pesquisa é o que dizem esses dejetos. Esse sentido é feito de protestos por seu estado de injustiça e de perguntas pela justiça.” (MATE, 2011, p.300). Voltando o olhar para o objeto de análise, em *A mala de Hana* os dejetos selecionados no salto ao passado são referentes à infância. O mais interessante: o registro dessa história é direcionado também à infância, pois está sendo transmitido por um livro infanto-juvenil, para que outros jovens se identifiquem, conheçam e reflitam sobre as injustiças cometidas no Holocausto. Essa é uma forma de citar o passado no presente, sem querer explicá-lo tal como realmente foi, mas sim, apresentando detalhes e experiências vistas pela perspectiva dos vencidos, até então desconhecidas.

Karen Levine foi a última a se juntar nessa história, e por sua vez reuniu todo o material para contar em seu livro *A mala de Hana* a história de George Brady e sua família, e de Fumiko e suas crianças integrantes do grupo “Pequenas Asas”. No livro, ela relata paralelamente as histórias vividas em Tóquio, Toronto, Terezin e Auschwitz. Após o lançamento, o livro alcançou o número de mais de um milhão e quinhentos mil exemplares vendidos, sendo traduzido em mais de 20 países. Do ponto de vista comercial, essas são boas notícias, todavia, o trabalho do materialista histórico, não pode ser tão simplista, nem tão positivista. Não basta que a história tenha repercutido pelo mundo, é preciso, ainda, pensar na recepção dessa história por parte de seus leitores.

O sobrevivente da guerra George Brady sabe da impossibilidade de comunicar o que realmente foi Auschwitz, já que as situações perplexas as quais a humanidade experienciou naquela época são inexplicáveis. Fumiko e Karen Levine também parecem

estar cientes desse fator, pois direcionam seu trabalho na tentativa de que as pessoas conheçam melhor os detalhes dessa história e não necessariamente esperam que as pessoas apenas se comovam ou compreendam. O recado de que o Holocausto não pode ser esquecido nem repetido é dado com êxito por todos os envolvidos. Porém, algumas reflexões são necessárias, não no sentido de criticar a obra, mas talvez de alertar para a forma como ela tem sido tratada comercialmente pelos leitores e principalmente dentro das escolas.

No mesmo texto de Gagnebin citado anteriormente, a autora reflete acerca de pensamentos de Adorno e Benjamin sobre a arte depois de Auschwitz e conclui sobre duas exigências paradoxais:

Lutar contra o esquecimento e o recalque, isto é, lutar igualmente contra a repetição e pela rememoração; mas não transformar a lembrança do horror em mais um produto cultural a ser consumido; evitar, portanto, que o 'princípio de estilização artístico' torne Auschwitz representável, isto é, com sentido, assimilável, digerível, enfim, transforme Auschwitz em mercadoria que faz sucesso [...]. Desenha-se assim uma tarefa paradoxal de transmissão e de reconhecimento da irrepresentabilidade daquilo que, justamente, há de ser transmitido porque não pode ser esquecido. (GAGNEBIN, 2006, p.79).

A reflexão de Gagnebin é importantíssima para este trabalho, pois aqui está um ponto-chave para o sujeito do conhecimento histórico: lembrar o Holocausto e lutar contra o esquecimento faz parte de seu papel, mas não se pode colaborar para que essa lembrança se transforme exclusivamente num produto cultural. Não se trata de um filme dramático, ou de um romance triste sobre uma menina. Trata-se de algo que realmente aconteceu e que jamais poderá ser narrado como exatamente foi, tamanha perplexidade que envolve essas memórias. Parafraseando as palavras já citadas de Nietzsche: a história só é útil e necessária se estiver trabalhando a favor da vida e não a favor do comércio e do produto cultural. A obra de Karen Levine não ignora essas exigências e cumpre o papel de honrar a memória de milhares de crianças mortas em Auschwitz. É, porém, indispensável que haja cautela quanto à forma que esta leitura vem sendo direcionada.

Em 2009, o Ministério da Educação selecionou a obra para fazer parte da coleção biblioteca da escola. Sendo assim, o livro foi distribuído juntamente com outros selecionados, para todas as escolas públicas no território nacional. Sabendo que este material passou a ser lido por milhares de estudantes do ensino público brasileiro, volto a lembrar as perguntas do início deste ensaio: Será que este tem sido um assunto discutido em sala de aula? Será que ao lerem *A mala de Hana* os alunos estão sendo orientados a refletirem sobre essa história, sobre a veracidade e complexidade desse passado?

Aqui está a grande responsabilidade do educador, independente da disciplina a qual leciona: utilizar os instrumentos a seu redor para ensinar seus alunos a respeitarem e valorizarem o poder da memória. Boas iniciativas do governo e bons materiais de leitura (na maioria das vezes) não serão suficientes para alcançar o objetivo benjaminiano. Cabe aqui a intervenção do professor para ajudar a mudar o rumo da consciência social sobre o passado.

Esse tipo de mudança social pode tomar proporções maiores se as escolas junto aos seus educadores adotarem essa postura histórica. Sendo assim, o livro de Karen Levine pode ter sido recordista em vendas e hoje circular todo o país. Está, portanto, ao alcance de todos, dos professores, alunos, da comunidade, o que não garante que ele esteja sendo lido de forma a trazer mudanças significativas para o presente, condizendo com as teorias aqui discutidas.

Conclusão

No início do trabalho, o principal questionamento era sobre a possibilidade do esquecimento do Holocausto. O que ficou claro até aqui e que pode ajudar a responder a esta pergunta é que estamos imersos em uma constante disputa entre os oprimidos e os opressores. Enquanto houver indignação entre os oprimidos para mudar o rumo da história, haverá o trabalho de rememoração para que tragédias como a do Holocausto não sejam esquecidas. Não se pode afirmar se há ou não chances desse esquecimento acontecer. Tudo depende das atitudes sociais do tempo de agora. *A mala de Hana* é um exemplo válido de como se pode lutar, mesmo que discretamente, para que o esquecimento não ocorra. Löwy, sobre isso, acrescenta: “A redenção não é inteiramente garantida, ela é apenas uma possibilidade muito pequena que é preciso saber agarrar.” LÖWY, 2005, p.52.

Deduz-se aqui, portanto, que mesmo que Fumiko e Karen Levine não tenham alcançado seus objetivos de redenção em absoluto, ao menos é certo que elas souberam agarrar as possibilidades e contribuíram, com isso, para a memória de muitas infâncias vencidas pela guerra.

Ficou claro também, de acordo com a leitura da tese VII que o papel do historiador é escovar a história a contrapelo. Ou seja, ir contra a corrente do progresso e negar a forma como a história tem sido estabelecida cronológica e homoganeamente. O materialista histórico deve agir na consciência de que a história é heterogênea e que a redenção ocorrerá na medida em que forem rememoradas as histórias dos vencidos. Para isso é importante que haja indignação social frente às injustiças em vez de planejamentos de um futuro utópico. Assim Mate arremata a questão: “É mais humana a indignação frente à injustiça passada do que a promessa revolucionária” (MATE, 2011, p.273).

É nesse sentido que o sujeito do conhecimento histórico deve fugir do conformismo ou até mesmo da esperança positivista de que o curso natural do progresso resolverá por si só nossos problemas sociais. O alerta de Benjamin é claro: não podemos continuar sendo instrumentos da classe dominante. É para isso que ele propõe o exercício de rememoração. Löwy complementa: “A redenção exige a rememoração integral do passado, sem fazer distinção entre os acontecimentos ou os indivíduos ‘grandes’ e ‘pequenos’. Enquanto os sofrimentos de um único ser humano forem esquecidos, não poderá haver libertação” (LÖWY, 2005, p.54).

Logo, para a concepção de Benjamin, a história de Hana não é menos importante que a de qualquer outra pessoa, seja ela vencida ou vencedora do Holocausto. Outro fato que se pode afirmar a partir das leituras é que redenção e rememoração são fenômenos que andam juntos. Assim como o passado e o presente também não se separam, ou pelo menos, não deveriam se separar.

Por fim é indispensável declarar novamente a preocupação para que essas ações não acabem como produto cultural a serviço restrito da indústria. *A mala de Hana* é um ótimo instrumento de trabalho, porém não deve ser visto apenas como livro de sucesso de vendas (como está estampado na capa da edição que foi distribuída no Brasil).

Ela deve ser enfatizada como história real, como amostra da tristeza trágica que foi o Holocausto, e jamais como representação exata dele. É nesse ponto que o educador pode também intervir e conduzir a leitura de seus alunos para que a partir do contato com o livro *A mala de Hana*, eles, os jovens leitores, possam também amadurecer e pensar em ações locais de redenção do passado. Dessa forma, eles estarão também agindo como leitores autônomos, aplicando em seu cotidiano novos conceitos sobre a história e sobre a importância da memória.

Enfim, à luz dos conceitos de Benjamin e diante da história sobre a mala de Hana, é possível enfatizar que passado e presente precisam andar de mãos dadas. Por mais importante que seja pensar o passado, é imprescindível pensar e agir concomitantemente sobre a história do presente, cuidando para que não se cometam as mesmas injustiças e esquecimentos de outrora. Por isso, não basta estudar fatos do passado, é preciso também inseri-los, de alguma forma, no tempo presente, para que os homens conheçam as histórias de seus antepassados e com isso possam melhorar suas noções de cidadania, passando a conhecer melhor a sua própria história e a história de sua sociedade. Encerro este trabalho com um trecho de um poema de Carlos Drummond de Andrade, como uma espécie de epígrafe ao contrário, que em lugar de introduzir, como de costume, conclui os pensamentos aqui registrados:

O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
[...]
O tempo é a minha matéria, o tempo presente,
os homens presentes, a vida presente. (ANDRADE, 1967, p.111)

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Obra completa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. “Após Auschwitz”. In: *Lembrar, escrever, esquecer*. 2.ed. São Paulo: Ed.34, 2006. p.59-81
- LEVINE, Karen. *A mala de Hana: uma história real*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.
- LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. Trad. Wanda Nogueira Caldeira Brant, [tradução das teses] Jeanne-Marie Gagnebin, Marcos Lutz Müller. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MATE, Reyes. *Meia-noite na história: comentários às teses de Walter Benjamin “Sobre o conceito de história”*. Trad. Nélio Schneider. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2011.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

Canto de cravo e rosa, de Viviane Juguero: apontamentos sobre a dramaturgia e a criança leitora

Fabiano Tadeu Grazioli (FAE)
tadeugraz@yahoo.com.br

Introdução

No texto intitulado *O desenvolvimento da linguagem teatral da criança*, publicado em 1975, na Revista de Teatro da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais (SBAT), Helena Barcelos constatava que a criança daquela época entrava em contato, na escola (ou fora dela), com textos do gênero narrativo e lírico, mas a dramaturgia lhe era negada e até aquele momento não havia sido pensada para o público infantil (p. 33).

Barcelos estaria se referindo às publicações da época ou aos estudos da Literatura Infantojuvenil? A nosso ver, a pesquisadora referia-se a esses dois segmentos, pois afirmar que a dramaturgia é negada a criança, implica observar que, naquele momento, não havia textos dramáticos endereçados às crianças, e afirmar que tal dramaturgia não havia sido pensada para o referido público nos parece considerar que os estudos sobre Literatura Infantojuvenil da época não assinalavam a possibilidade de os textos dramáticos serem lidos pelas crianças.

Passados quase quarenta anos, nos propomos a olhar para esses dois segmentos, tendo em vista sua configuração na atualidade. Embora escritores, pesquisadores e mediadores de leitura associem a (eficiente) formação do leitor literário à diversidade de gêneros com que ele se relaciona na sua trajetória⁵¹, os estudos sobre Literatura Infantojuvenil a que tivemos acesso não tratam da dramaturgia endereçada à criança. Tal possibilidade também não é considerada pelos poucos estudos existentes sobre Dramaturgia e Leitura, outra área que, a nosso ver, poderia se interessar pelo tema, conforme veremos na próxima seção. Contudo o mesmo não tem acontecido com a produção literária: nos últimos anos têm aparecido no mercado alguns textos dramáticos claramente endereçados ao público infantil. Mesmo que em número absolutamente reduzido, se comparada aos textos derivados do gênero narrativo e lírico, a dramaturgia tem comparecido no cardápio de textos literários disponíveis para a criança.

A indagação que nos parece pertinente frente a essa novidade é: que particularidades uma obra de dramaturgia deve possuir, quando se destina ao público infantil? Para responder à questão proposta e a seus desdobramentos, visto que a obra literária para criança há muito tempo é pensada enquanto conjunto (texto, ilustração, projeto gráfico), vamos analisar a obra *Canto de Cravo e Rosa*, de autoria de Viviane Juguero (Porto Alegre: Editora Libretos, 2009), procurando relacionar as características da referida obra ao universo da Literatura

⁵¹ Como Ana Maria Machado e Ricardo Azevedo nas seguintes publicações: AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). *O que é qualidade em Literatura Infantil e Juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005 e MACHADO, Ana Maria. *Ilhas no Tempo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

Infantojuvenil. Antes, porém, vamos tratar brevemente de questões relacionadas ao tema dramaturgia e leitura, que se relacionam aos propósitos do presente trabalho.

1 Dramaturgia e leitura: uma pincelada

A leitura do texto dramático ultimamente tem sido focalizada por alguns estudos, mas se trata de uma temática ainda pouco explorada. Seus pesquisadores têm se limitado a focalizar, parcamente, a relação da dramaturgia com o leitor em geral⁵², sem fazer referência a categorias relacionadas à idade ou amadurecimento intelectual/cognitivo do mesmo⁵³. Nesse contexto, o público infantil tem ficado à margem de pesquisas e estudos.

A maneira como a finalidade e a estrutura do gênero dramático são abordados por grande parte dos estudos literários, a nosso ver, desencorajam os estudos e as propostas metodológicas que visam a aproximar a dramaturgia escrita dos leitores, inclusive da criança. Autores como Carlos Reis (2003) e Sergius Gonzaga (2004) salientam o fato de que se trata de um texto escrito para ser encenado, e por isso “incompleto”, se desvinculado do espetáculo teatral. Os mesmos autores, ao tratarem da estrutura do texto dramático, formada por diálogos (falas dos personagens) e rubricas (informações que contextualizam as falas), expressam-se de maneira a desconsiderar a importância dessas. Tais considerações sobre a estrutura do texto dramático, seguidamente reproduzidas em materiais didáticos para o Ensino Médio, acabam por influenciar na maneira como os alunos conduzem a leitura do referido gênero: podem achar, tais leitores, que as rubricas são desnecessárias e, por isso, podem passar a ignorá-las, impossibilitando uma leitura coerente do texto. Não fosse o levantamento teórico que fizemos dessas questões, e o seu confronto com estudos mais adequados à promoção da leitura do texto dramático⁵⁴, quando da realização de pesquisa de mestrado sobre dramaturgia e leitura, temos conversado constantemente sobre o tema com leitores do Ensino Médio de diversos municípios⁵⁵.

⁵² Os estudos mais significativos de que temos conhecimento são: ARAÚJO, Alcione. (Org.). *Proposta de leitura do mundo através da narrativa dramática/Leia Brasil* – Organização Não Governamental de promoção da leitura. Rio de Janeiro: Argus, 2006. GOMES, André Luís. **Leio teatro: dramaturgia brasileira contemporânea, leitura e publicação**. São Paulo: Editora Horizonte, 2010, além do seguinte estudo de nossa autoria: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor*. Passo Fundo: Ediupe, 2007.

⁵³ Ou, no máximo, destacando nessa macroestrutura, o jovem leitor, ou o “leitor crítico” (localizado a partir dos 12 ou 13 anos), segundo os estágios apresentados por Nelly Novaes Coelho (2000, p. 39), conforme fizemos no seguinte estudo: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. *Dramaturgia e jovens leitores: questões e possibilidades*. In: Rodrigo da Costa Araújo; Wilbett Oliveira. (Org.). *Literatura infantojuvenil: diabruras, imaginação e deleite*. Vitória: Opção Editora, 2012, p. 37-49.

⁵⁴ Trata-se das seções: *Um texto, dois propósitos e alguns impasses e O diálogo e as rubricas: uma composição que não quer a leitura?* que fazem parte do capítulo *Problemas e acertos da cena: teoria e leitura do texto teatral*, da publicação de nossa autoria listada na nota 1, que se originou da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, em 2007.

⁵⁵ Além de ministrarmos a disciplina de Literatura no Terceiro Ano de uma escola da Rede Particular da cidade de Erechim/RS, nos últimos anos desenvolvemos o projeto *Leitura dramática: revelando a dramaturgia brasileira para jovens leitores e suas comunidades*, que levou oficinas e sessões de leitura dramática a jovens leitores de quatro cidades brasileiras que integram o Programa Territórios da Cidadania, do Governo Federal, no primeiro semestre de 2011, a partir da Bolsa FUNARTE de Circulação Literária; e do projeto *SESC mais Leitura*, do SESC-RS, no qual realizamos encontros com

Situações que desconsideram a possibilidade de o texto teatral ter a sua recepção na leitura do texto impresso podem ser percebidas em outros espaços, além do escolar. Ao elaborar parecer para um projeto cultural que previa a publicação de um “diário” com registros diversos, incluindo o texto dramático do espetáculo infantil *Pé de Sapato, uma história de muitas histórias*, de autoria de Hermes Bernardi Júnior, que concorria ao financiamento do Fundo Municipal de Apoio à Produção Artística e Cultural de Porto Alegre/RS (FUMPROARTE - Seleção 2007), um dos avaliadores assim se pronunciou:

“[...] Pelo que se sabe, é para assistir um espetáculo de entretenimento e cultura que as pessoas vão ao teatro. Me parece que poucas pessoas leriam o texto recebido, uma vez que já viram o texto finalizado, montado, encenado” (BERNARDI JR; DIEL, 2007, p. 27).

Exemplos de dentro e de fora do espaço escolar, como os aqui levantados, permitem que compreendamos os motivos que desencorajam estudos mais complexos sobre dramaturgia e leitura, o retardamento no início dos estudos sobre dramaturgia e a criança leitora, bem como a escassa publicação de textos dramáticos para a infância.

2 Criador e criação: informações sobre a autora e sobre o texto

Viviane Juguero, autora de *Canto de Cravo e Rosa*, é artista e produtora cultural há dezoito anos. Possui formação acadêmica na área de Artes Cênicas: é Bacharel em Interpretação Teatral e Especialista em Teoria do Teatro pelo Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é aluna do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), da mesma universidade, onde desenvolve pesquisa de mestrado sobre a relação dos elementos teatrais com a primeira infância, orientada pelo Professor Doutor João Pedro Alcântara Gil. Dentre outras atividades que desenvolve, **Viviane Juguero** é idealizadora e coordenadora do *Bando de Brincantes*, um coletivo, com sede em Porto Alegre (RS) que reúne, atualmente, trinta e quatro artistas, os quais, conforme consta no *site* que mantém, possuem a convicção de que o mundo lúdico é fundamental ao ser humano em todas as fases da vida⁵⁶.

Desde 2003 **Viviane Juguero** realiza intenso trabalho dedicado às crianças. Na sua produção encontramos dezenas de espetáculos de teatro, música e circo para adultos e crianças, muitos deles premiados. Além disso, é autora de textos para teatro, contos, poemas, canções e

jovens leitores de diversas escolas de municípios gaúchos, para “conversarmos” sobre dramaturgia e sobre a obra do escritor gaúcho Ivo Bender.

⁵⁶ Informações condensadas a partir das informações disponíveis no *site* do *Bando de Brincantes* (Em: <www.bandodebrincantes.com.br>. Acesso em: 05 de abril de 2012), e da biografia que consta na orelha direita do livro analisado neste trabalho.

artigos. *Canto de Cravo e Rosa* é o seu primeiro texto dramático para a infância publicado, empreitada realizada pela Editora Libretos, de Porto Alegre (RS)⁵⁷.

O texto foi montado pela primeira vez pelo *Bando de Brincantes*, tendo sua estreia no mês de outubro de 2007. Neste ano, pelo texto, Viviane Juguero recebeu indicação de Melhor Dramaturgia no Prêmio Tibicuera de Teatro Infantil (principal prêmio da categoria no Rio Grande do Sul). No ano seguinte o texto foi apresentado em uma sessão de leitura dramática, no projeto Teatro Lido, financiado pela Fundação Nacional de Arte (FUNARTE) e realizado na cidade de Juiz de Fora (MG). Dois anos depois de sua estreia, *Canto de Cravo e Rosa* (o livro) foi lançado na programação da Feira do Livro de Porto Alegre (RS)⁵⁸.

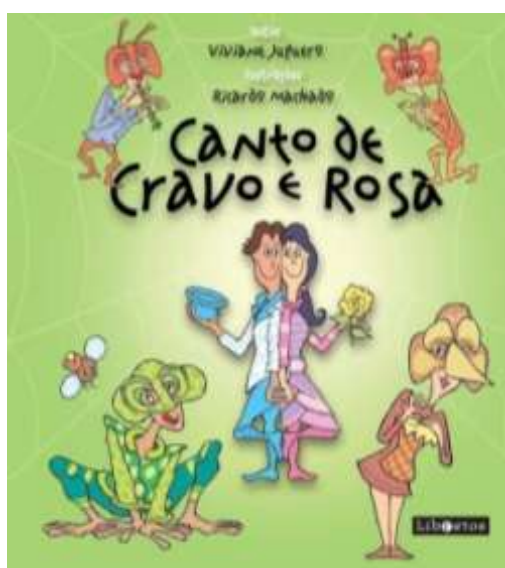


Figura 5
 Capa do livro *Canto de Cravo e Rosa*, de Viviane Juguero

3 *Canto de Cravo e Rosa*, de Viviane Juguero: dramaturgia para criança

Retomando o propósito principal deste trabalho, que é verificar, a partir do texto escolhido, que particularidades uma obra de dramaturgia deve possuir, quando se destina ao público infantil, passamos a discutir um dos recursos de que Viviane Juguero lança mão na elaboração de *Canto de Cravo e Rosa*: o aproveitamento de elementos do universo popular.

O título da obra de Juguero já remete o leitor ao referido. Cravo e Rosa, como se pode supor facilmente, são os personagens da cantiga folclórica *O Cravo brigou com a Rosa*. Na história de Juguero, Cravo e Rosa são protagonistas, como podemos perceber na síntese da história que se encontra no programa do espetáculo:

⁵⁷ A publicação teve o *patrocínio cultural* do Sindicato dos Empregados no Comércio de Porto Alegre (SINDEC) e Força Sindical do Rio Grande do Sul e *apoio* de Espaço de Arte e Gastronomia Mão Santa e Propaganda Futebol Clube, além de ser uma *co-realização* do Bando de Brincantes, da Delta V Produções e do Estúdio Quixote.

⁵⁸ Informações condensadas a partir do blog *Canto de Cravo e Rosa* (Em: <<http://cantodecravoerosa.blogspot.com.br>>. Acesso em: 05 de abril de 2012).

A História acontece em um jardim, no qual todos os bichos e plantas estão em harmonia. A música é a atividade que mais encanta a todos e o Cravo e a Rosa são os cantores prediletos, já que, inspirados pelo amor que os une, cantam juntos as mais belas canções. No entanto, a Venenosa Senhora Aranhosa pretende tomar todas as atenções para si e ser o grande astro musical do local. Para impedir que a Rosa e o Cravo sigam cantando, resolve torná-los tristes e inventa uma intriga. Enganando o sapo guloso e atijando o ciúme do Cravo, consegue provocar uma briga, envolvendo todos os outros moradores do jardim na confusão (JUGUERO, 2007).

Outros personagens de cantigas populares⁵⁹ são “aproveitados” no texto, é o caso da Aranha da cantiga *Dona Aranha*, do Sapo, personagem das cantigas *O sapo não lava o pé* e *Sapo cururu* e da borboleta, da cantiga *Borboletinha*. Mas o texto em questão, de maneira geral, remete o leitor ao universo popular, pois a cada cena percebemos referências a cantigas e brincadeiras folclóricas. Tais cantigas, além de influenciarem na criação do clima poético das cenas, são utilizadas pela autora de modo a se tornarem fundamentais para o desenvolvimento da ação dramática, isso porque, em diversos momentos, os versos dessas cantigas se tornam diálogos (que em cena, na montagem do texto, serão falados ou cantados pelos personagens), recurso que influencia diretamente no desenvolvimento do enredo. Podemos localizar esse processo em diversos momentos do texto, como esse, em que o Cravo galanteia a Rosa:

Cravo – Você gosta de mim, ó maninha?

Rosa – Sim! Sim! Sim!

Cravo – Eu também de você, ó maninha!

Rosa – Quanta elegância!

Cravo – Vou pedir a seu pai, ó maninha

Rosa – O quê?

Cravo – Para casar com você, ó maninha!

Rosa – Que lindo!

Cravo – Se ele disser que sim, ó maninha,

Tratarei dos papéis, ó maninha.

Se ele disser que não, ó maninha,

Morrerei de paixão, ó maninha.

Todos – Palma, palma, palma, maninha,

Pé, pé, pé, ó maninha,

Roda, roda, roda, maninha,

⁵⁹ Não cabe, neste trabalho, classificarmos nas formas populares os textos usados por Juguero, na composição de *Canto de Cravo e Rosa*. Assim, tratamos todas pela expressão cantigas folclóricas ou poesias folclóricas. Contudo, cabe assinalar que, conforme Pondé (1982, p. 127), à medida que a criança cresce, seu interesse pelas cantigas obedece aos níveis de elaboração da linguagem que ela vai superando.

Abraça quem quiser.
(JUGUERO, 2009, p. 9).

No fragmento, as falas iniciais do Cravo, e as duas quadras da sequência compõem a cantiga *Ó maninha*, somente as respostas da Rosa ao galanteio são elaboradas pela autora. Outro fragmento que ilustra adequadamente o recurso em questão é o seguinte:

Cravo – E ainda confessa? Além de mim e desse sapo, quantos amores mais?

Rosa – Cravo, todos os meus amores são só para ti!

Cravo – Eu vi tudo. Já sei que estás tentando transformar o sapo em príncipe, para me abandonares depois.

Rosa – Não é nada disso. Está havendo um mal-entendido! Eu te amo!

Cravo – Não, não e não. Sente o meu coração aquilo que esses olhos já viram! Tudo está acabado, Rosa. Tu não me amas!

Rosa – Como pode um peixe vivo

Viver fora da água fria?

Cravo – Como pode um peixe vivo

Viver fora da água fria?

Rosa e Cravo – Como poderei viver,

Como poderei viver,

Sem a tua, sem a tua,

Sem a tua companhia?

(JUGUERO, 2009, p. 17).

Nota-se que, do diálogo, elaborado pela autora, o Cravo e a Rosa chegam à cantiga *Peixe Vivo*, que ilustra poeticamente o momento de separação dos personagens, articulado pela Aranha e pelo Sapo. Além das cenas que envolvem os protagonistas, encontramos o mesmo recurso na elaboração dos diálogos de outros personagens:

Joaninha e Grilo – Dona Aranha subiu pela parede.

Veio a chuva forte e a derrubou.

Já passou a chuva, o sol está surgindo,

E a Dona Aranha continua a subir.

Ela é teimosa e desobediente.

Sobe, sobe, sobe, nunca está contente.

Aranha – Está quase bom. Se vocês treinarem um pouco, vai ficar melhor. Por enquanto, deixem que eu canto: O me...eeu...uu chapé...ééu...uu tem três po...oonta...aasss...

Todos – Chega!

Joaninha – Mas é teimosa mesmo. Insiste em continuar cantando.

Grilo – Deve ser surda, pra não escutar que tem uma voz de taquara rachada.

Joaninha – Por que não aproveita que sabe fazer teia e vira rendeira?

Grilo e Joaninha – Olê mulher rendeira, olê mulher rendá.

Tu me ensina a fazer renda,

Que eu te ensino a namorar.

Joaninha – Tu queres namorar com ela?

Grilo – Eu não. Imagina ter que escutar essa gritaria todo o dia.

(JUGUERO, 2009, p. 32-33)

Neste fragmento, a autora parte dos versos das cantigas *Dona Aranha, O meu chapéu* e *Mulher Rendeira* para a elaboração do diálogo que ocorre entre a Aranha, o Grilo e a Joaninha. Juguero utiliza mais de trinta cantigas folclóricas na composição do texto dramático *Canto de Cravo e Rosa*, inserindo assim, como já dissemos, elementos do universo popular na dramaturgia que elabora para as crianças⁶⁰.

Na elaboração de poemas destinados à criança esse recurso é usado frequentemente. Eloí Elisabete Bocheco (2002) afirma que a poesia infantil de feição contemporânea procura criar uma relação de proximidade com o universo linguístico e experiencial da criança e, por isso mesmo, busca o diálogo com o acervo folclórico (p. 39). *Atirei o pau no gato* (Vozes, 1994), de Patrícia Gwinner e *Batata cozida, mingau de cará* (MEC, 2006), de Bocheco, obra ganhadora na categoria Tradição Oral, do I Concurso *Literatura para todos*, são exemplos desse procedimento. Maria Helena Zancan Frants (2010), comentando o aproveitamento do universo popular na elaboração de poemas para a criança, afirma: “E como é bom, como é divertido ver aquele velho conhecido apresentar-se de cara nova, inserir-se no contexto atual e nos surpreender de uma maneira muito gostosa” (p. 34).

Contudo buscamos assegurar a importância desse diálogo, reafirmando a importância da poesia folclórica no desenvolvimento da criança e na sua trajetória junto à leitura literária. Assim buscamos responder: qual é a importância desse diálogo?

Um grupo de importantes autores tem salientado a importância da poesia folclórica para a infância. Maria da Glória Bordini (1991), em uma das principais publicações brasileiras sobre o tema, afirma que o grande acervo de poemas folclóricos de que dispomos, por implicar saberes diminuídos pela sociedade adulta, mas valorizados pela infantil, devido a seu teor iniciático e ludismo não-intelectualizado e vitalista, proporciona o verdadeiro prazer do texto, aquele em que o leitor se entrega de corpo e alma às encantações da linguagem (p.49).

A intensidade com que a criança se entrega à poesia folclórica, justificada por Bordini a partir do ludismo não intelectualizado e vitalista, encontra correspondência nos estudos de Nelly Novaes Coelho (2001), que explica a atração que a linguagem poético-musical de natureza popular exerce sobre a criança, afirmando que entre a criança e o povo há uma grande identificação psicológica e emotiva, pois, segundo ela, ambos “reagem aos estímulos do ambiente pelos sentidos, pelos sentimentos, mais do que pela razão” (p.232).

⁶⁰ Diversos espetáculos de teatro para crianças também se utilizam desse expediente, contudo a novidade em torno do texto de Juguero é que o mesmo alcançou o público infantil também enquanto texto dramático impresso.

Pensamento semelhante expõe Bocheco (2002), que explica, em tom poético, que as características da poesia folclórica aproximam-na da lógica emocional da infância: “O tom coloquial, a exploração sonora da palavra, a musicalidade, o ritmo atrativo e agradável, o toque afetivo, o caráter lúdico deste rico manancial torna-o material imprescindível para a iniciação literária: primeiro leite poético da infância” (p.39).

Também para Glória Maria Fialho Pondé (1982), a poesia folclórica tem uma função iniciatória aos processos poéticos, pois a simplicidade característica desse tipo de manifestação popular, segundo a autora, se adapta ao modo de apreensão do pequeno leitor receptor (p. 127). Pensamento similar ao de Lígia Morrone Averbuck (1982) que, pelas características da poesia folclórica, considera-a um estágio inicial da literatura, e o primeiro passo no caminho para os contatos da criança com os textos poéticos (p. 74).

Além de discorrerem sobre a aproximação da poesia folclórica com o universo infantil, as autoras são unânimes em afirmar que o contato inicial da criança com a linguagem poética se dá naturalmente pela poesia folclórica. Tal contato é, para Simone Assumpção,

o primeiro passo rumo à conquista de um leitor maduro, que seja capaz de realizar uma leitura emancipatória não apenas dos textos escolares, mas também do mundo que o cerca. Além disso a criança amplia sua bagagem de conhecimento que redundará na configuração de uma identidade vinculada à tradição cultural, tão necessária à formação da cidadania (2001, p. 68).

Considerações como a de Assumpção, acima transcritas, reafirmam a importância da literatura de veia folclórica, bem como da literatura para criança, pois um leitor maduro e emancipado e a formação de uma identidade vinculada à tradição cultural, é importante que se afirme, são objetivos nobres e precisam ser perseguidos nas práticas leitoras desenvolvidas dentro e fora da escola.

Conclusão

A partir das considerações de Bordini (1991), Coelho (2001), Bocheco (2002), Pondé (1982), Averbuck (1982) e Assumpção (2001), podemos afirmar que Juguero, em *Canto de Cravo e Rosa*, lançou mão de um recurso bastante apropriado, visto que sua intenção era oferecer o texto dramático ao público infantil para leitura⁶¹. A criança, ao entrar em contato com o referido texto, já carrega a bagagem cultural da tradição oral: as cantigas utilizadas pela autora provavelmente já fizeram parte do seu repertório poético, o que nos permite dizer que ela usa o

⁶¹ Outros recursos de que Juguero se vale na construção do texto dramático aqui analisado são: a elaboração de pequenos poemas narrativos que apresentam, criativamente, as situações, as ações desenvolvidas pelos personagens nas diversas cenas da história; um projeto gráfico que valoriza a estrutura do texto dramático; um conjunto de ilustrações. Contudo, dada a brevidade deste texto, vamos avaliar a pertinência desses recursos em outras publicações.

conhecido e já assimilado poeticamente pela criança e partir dele (ou fazendo uso dele), apresenta à criança leitora um novo gênero, um novo formato de texto, com uma nova estrutura.

Retomando a pergunta que buscamos responder neste trabalho e considerando as relações que estabelecemos com as autoras, cabe afirmar que os princípios de um texto dramático para a criança devem ser, antes de mais nada, os princípios almeçados pela literatura infantojuvenil de qualidade. Nesse sentido, cabe referir que o fato de Juguero buscar no universo infantil o “material” para construção de seu texto também remete aos estudos de Maria José Palo e Maria da Rosa Oliveira (2006), que afirmam que a obra de literatura para crianças deve estar sintonizada com o imaginário dos pequenos, e que “é justamente nisso que os projetos mais arrojados de literatura infantil investem, não escamoteando o literário, nem o facilitando, mas enfrentando sua qualidade artística e oferecendo os melhores produtos possíveis ao repertório infantil” (p. 11).

Outrossim não queremos afirmar, com este estudo, que toda obra dramatúrgica que se destina para crianças deve seguir esses princípios. Acreditamos que há diversos caminhos, e que cada autor vai, a seu modo, encontrá-los. Mas à moda de Juguero, acreditamos que tal tarefa será cumprida com eficiência, se os autores buscarem, conforme já frisamos, respeitar os princípios da literatura infantil de qualidade, e articular nas suas criações as características do gênero dramático.

REFERÊNCIAS

- ASSUMPCÃO, Simone. Poesia folclórica. In: SARAIVA, Juraci Assmann (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- AVERBUCK, Lúcia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- BANDO DE BRINCANTES. Disponível em: <www.bandodebrincantes.com.br>. Acesso em: 5 abr. 2012.
- BARCELOS, Helena. Desenvolvimento da Linguagem Teatral da Criança. *Revista de Teatro da SBAT - Seminário de Teatro Infantil*. Serviço Nacional de Teatro - MEC, p. 30-34,1975.
- BERNARDI JR, Hermes; DIEL, Vitor. *Pé de Sapato: uma história de muitas histórias*. Porto Alegre: Armazém de livros, 2007.
- BOCHECO, Eloí Elisabete. *Poesia infantil: o abraço mágico*. Chapecó: Argos, 2002.
- _____. *Batata cozida, mingau de cará*. Brasília: MEC, 2006.
- BORDINI, Maria da Glória. *Poesia Infantil*. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- CANTO DE CRAVO E ROSA. Disponível em: <<http://cantodecravoerosa.blogspot.com.br>>. Acesso em: 5 abr. 2012.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. *A literatura nas séries iniciais*: Petrópolis: Vozes, 2011.
- GONZAGA, Sergius. *Curso de Literatura Brasileira*. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004.
- GWINNER, Patrícia. *Atirei o pau no gato*. Petrópolis: Vozes: 1994.
- JUGUERO, Viviane. *Canto de Cravo e Rosa*. Porto Alegre: Libretos 2009.
- PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria da Rosa D. *Literatura infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática, 2006.
- PONDÉ, Glória Maria Fialho. Poesia e Folclore para criança. In: Zilberman, Regina Org.). *A Produção Cultural para a Criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

Literatura infantojuvenil e escola: espaços de (re)leitura

Fabírcia Vellasquez(UFRRJ)
fabriciavellasquez@ufrj.br

Introdução: um mergulho no texto

Pensada, há algum tempo, como uma ferramenta capaz de alargar os conhecimentos e de capacitar o ser humano a interagir no mundo de modo criativo e transformador, a leitura ainda representa uma possibilidade de se realizar todo o conhecimento socialmente construído. Falar de leitura, pois, ainda significa uma tarefa atual. Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo oferecer uma discussão sobre os espaços atuais de formação leitora, na perspectiva do letramento⁶² literário, tal como postula Magda Soares, especificamente no campo da literatura infanto-juvenil. Partindo dessa questão, nosso intuito foi o de viabilizar uma reflexão acerca da formação do leitor de literatura infantojuvenil para além da escola. É tal foco se justifica pelos crescentes espaços não-escolares de leitura que, cada vez mais, ganham espaço no universo urbano contemporâneo das grandes cidades, especificamente nas grandes capitais, donde já se observam livrarias com formatos de biblioteca ou, para que não se padronize, espaços outros de viabilização do contato com a leitura, e com a literatura infantojuvenil, muitos representando, inclusive, o primeiro momento de interação entre a criança e o livro.

A literatura infantojuvenil assume um papel de destaque neste estudo principalmente pela adaptação desses espaços de formação leitora a um público mais diferenciado. É possível observar, inclusive, uma estrutura que se apresenta como um “mundo à parte” para os apreciadores dessa literatura, num espaço físico literalmente destacado nas livrarias e em algumas bibliotecas. Nesse sentido, a proposta procurou utilizar a aplicação de um questionário, constituído de seis perguntas abertas, e aplicado a professoras-alunas de um Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância. Convidamos, pois, o leitor a conhecer um pouco do que revelou o presente estudo, não em uma tentativa de esgotar o assunto ou reproduzir discursos outros. Pelo contrário: a ideia é justamente a de levantar ainda mais inquietações sobre os espaços que se constituem para que o gosto ou o hábito da leitura se valham e quais desses territórios, portanto, conseguem ou não ser legitimados para o ato de ler.

Leitor e texto: reposicionando o ato de ler

⁶² A noção de letramento, por nós citada e defendida, refere-se à mesma difundida pela Prof.^a Magda Soares, quando muito prontamente a difere da simples alfabetização: letrar é mais do que decodificar símbolos gráficos; nesse sentido, é permitir ao sujeito-leitor que ele seja capaz de ler e de escrever em um contexto em que leitura e escrita, por elas mesmas, apresentem um sentido dentro de sua realidade de mundo.

O acesso à leitura, em suas atividades iniciais, tem sido entendido como um mecanismo capaz de inserir a criança no universo das letras, possibilitando a ela o contato com os registros escritos e, com isso, com os bens culturais da humanidade. No entanto, acreditamos que, mesmo que já se tenha evoluído nas pesquisas sobre a leitura, no sentido de não mais considerar o ato de ler como mera ação decodificadora de códigos e de signos, precisamos fomentar ainda mais a discussão sobre o leitor e sua formação – especialmente considerando o protagonismo que deve ser dado ao pequeno leitor.

De fato, essa nova autonomia proporcionada à leitura, e, para nós, à literatura infantojuvenil, cria uma nova figura de leitor, muito mais vivo, crítico e, por vezes, subversivo. Essa idéia de subversão, aliás, fez com que se colocasse no leitor a imagem de passividade outrora citada. Já se conheciam, pois, as múltiplas habilidades de um leitor e de um texto também repleto de possibilidades e sempre inacabado quanto aos diversos sentidos atribuídos a sua leitura. Colocando-se, pois, leitor e texto em contato poderíamos ter a perda da autoria até então “única” do documento escrito. Mais do que isso: não se teria mais o controle sobre o que fora apreendido do ato de ler. Nessa perspectiva, nos afirma Graça Paulino:

Aparentemente, o leitor não teria poder algum, a não ser o de traduzir o sentido que estaria pronto no texto. Entretanto, o texto não se apresenta ao leitor senão como uma proposta de produção de sentido, que pode ou não ser aceita. Trata-se de um pacto de leitura que constitui o que denominamos interação leitor/texto. Há ainda uma terceira instância [sobre o ato de ler], correspondente ao verbo roubar, que traz uma idéia de subversão, de clandestinidade. Não se rouba algo com conhecimento e autorização do proprietário, logo essa leitura do texto vai se construir à revelia do autor, ou melhor, vai acrescentar ao texto outros sentidos, a partir de sinais que nele estão presentes, mesmo que o autor não tivesse consciência disso (PAULINO, 2001, p. 12).

Acreditamos que, para que a criança leitora de literatura tenha formada tal compreensão, é importante que sejam considerados seus conhecimentos e suas informações de mundo, tal como postula Paulo Freire (2006). Tal ação é necessária para que o(a) pequeno(a) leitor(a) se identifique na leitura por ele escolhida, tecendo, a cada obra nova, as malhas textuais que têm, através da leitura, também sua coautoria. Michel de Certeau trabalha essa questão muito bem quando apresenta a ideia da quebra da função do *ledor*, tal como era concebida. Esta, segundo ele, aprisionava o leitor, pois só chegavam a este as falas pronunciadas e interpretadas pela função de seu intermediário. É por esta autonomia que reivindicamos quando propomos, no presente trabalho, a também libertação dos espaços possíveis de aquisição leitora, para além do único e legítimo espaço escolar.

A leitura tornou-se, depois de três séculos, um gesto do olho. Ela não é mais acompanhada, como antes, pelo rumor de uma articulação vocal, nem pelo movimento de manducação muscular. Ler sem pronunciar em voz alta ou à meia-voz é uma experiência “moderna”, desconhecida durante milênios [...]. Hoje o texto não impõe o seu ritmo ao indivíduo. Ele não se manifesta mais pela voz do leitor. Essa suspensão do emprego do corpo, condução de sua autonomia, equivale a um distanciamento do texto. Ela é o *habeas-corpus* do leitor (CERTEAU, 1994, p. 253-254).

Quando o leitor se vê passível de mudança de comportamento, podendo escolher este ou aquele caminho pelo bosque da ficção, segundo Eco (2006), realmente ele se sente potente, capaz, dominador do texto e de tudo o que ele apresenta. O leitor passa a ser dono, portanto, não apenas de sua própria leitura e de seus caminhos possíveis quanto à interpretação; ele se transforma, sobretudo, como a pessoa de maior poder para controlar aquele mundo que chega até ele – cheio de personagens e de situações sociais perfeitamente aplicáveis também ao mundo real, de fora das letras. E essas escolhas, evidentemente, podem começar pelo espaço que mais lhe dê prazer de sentar, deitar ou recostar para abrir um livro.

Se temos, em uma obra infantojuvenil, os elementos de alteridade e verossimilhança, vemos que, em uma leitura “liberta” – de escolhas de obras e de espaços de leitura – eles se complementam ainda mais como um processo de reconhecimento do leitor na obra lida. Além disso, podem permitir ao leitor incipiente perceber as referências e as experiências por ele vivenciadas – na realidade ou na ficção – através de seu diálogo com o texto. Ao mesmo tempo em que é capaz de alternar suas direções de leitura diante do livro, também se torna plenamente habilidoso para não permitir que as manifestações do mundo real interfiram em seu controle daquele espaço que é seu, ainda que também seja social. A preocupação, nesse sentido, deve estar voltada para a concepção de que falamos: ambos os grupos devem se constituir como seres instigadores, ou, segundo Graça Paulino, desobedientes.

Importa perguntar, pois, qual o papel da escola na formação do leitor. Não o leitor obediente que preenche devidamente fichas de livros ou reproduz com propriedade enunciados textuais. Mas o leitor que, instigado pelo que lê, produz sentidos, dialoga com o texto, com os intertextos e com o contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso. Um leitor que, paradoxalmente, é capaz de se safar até mesmo das camisas-de-força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia (PAULINO, 2001, p. 29).

Se a leitura realizada na escola pode propiciar a formação de leitores críticos – viabilizando, inclusive, a força da leitura como reconhecimento social – que ela também permita que os alunos sejam capazes de, se preciso for, subverter os mecanismos de limitação presentes em qualquer instituição, tal como o bom leitor diante de um texto persuasivo. A subversão aqui não é entendida como um fator de quebra de regras, e sim como a leitura para além dos códigos – tanto da decifração da língua quanto das regras impostas pela escola à leitura.

Letramento literário: os espaços de formação do leitor

Na leitura literária, o texto estético tem a capacidade de influenciar o pequeno leitor, permitindo-o vivenciar histórias e sentir emoções, colocando, pois, em ação sua vontade de imaginar e, com isso, reformular posições mais críticas sobre o mundo. Temos podido observar que a ficção não retira a criança das adversidades do mundo; pelo contrário: apresenta a ela as formas possíveis de ver a realidade, permitindo um posicionamento frente a cada uma delas.

Conforme nos acrescenta Renata Junqueira de Souza (2004: 64), “a criança (ou o leitor em formação) terá mais estímulo imaginativo com a ficção do que na recepção de postulados que devam ser decorados”.

Com a literatura infantil, as características tornam-se ainda mais relevantes, no sentido de agruparem um público ainda maior de leitores: ela apresenta-se como uma literatura que, embora adjetivada – e portanto aparentemente restritiva – *também* pode ser lida e entendida por crianças, demonstrando seu caráter universal e atemporal. A escola não deve prescindir, nessa perspectiva, de permitir que a literatura seja vista, conforme sugere Zizi Trevizan (1995: 37), “como tessitura constituída de palavras mágicas, desencadeadoras de uma realidade específica – a arte –, onde tudo que não existe é passível de ser dito pelo poeta”. O texto literário, e especialmente o infantil, por fim, é completo, como gênero literário, por contemplar o dito e não-dito, o real e o imaginário – todos eles passíveis de compreensão por todos, crianças ou não.

E trazer Gramsci para a discussão sobre leitura, cultura e literatura infantojuvenil tem o objetivo único de suscitar a compreensão de que, sendo sociais, essas esferas também o são, pelo mesmo motivo, políticas, envolvendo, assim, todo um aparato de força pelas simbologias sociais através das ideologias em Gramsci (1991, 2000). Tais símbolos podem ser, nesse sentido, caracterizados desde uma simples escolha que compõe o acervo literário da escola até a possibilidade de se considerar a visita de um aluno a uma biblioteca, ou mais: a uma livraria do bairro. À instituição escolar, inclusive, ele delegava a discussão pedagógica acerca da conquista da cidadania, que deve ser orientada para a elevação cultural das massas, livrando-as de uma visão de mundo que propicia a interiorização da ideologia da classe dominante. Segundo ele:

Por intelectuais deve-se entender não somente essas camadas sociais tradicionalmente chamadas de intelectuais, mas em geral toda a massa social que exerce funções de organização em sentido amplo: seja no plano da produção, da cultura ou da administração pública (GRAMSCI, 2000, p. 201).

Além disso, considerar os conceitos de “capital cultural” e de “capital social”, de Bourdieu, bem como o entendimento de capital literário, apresenta-se como um fator crucial para este trabalho, pois eles representam alguns fundamentos teóricos que redimensionam, por meio dessas categorias analíticas, a posição da literatura como uma cultura específica dentro de uma sociedade igualmente determinada por relações que se reconstruem a todo tempo – fato que muito esclarece a escolha de um lugar de formação leitora e não outro. Bourdieu atribui ao termo capital cultural todo um emaranhado conjunto de valores que referenciam a um determinado padrão social. Revela, ainda, que esse contato com as formas de cultura – dominantes ou não – realiza-se a partir do momento de sua aplicação, do uso que se faz – e como se faz – do capital cultural transmitido socialmente. Para ele:

[...] em matéria de cultura, a maneira de adquirir perpetua-se no que é adquirido sob a forma de uma maneira de usar o que se adquiriu. Assim, quando acreditamos reconhecer por nuances ínfimas, infinitas e indefiníveis que definem a “destreza” ou o “natural”, as condutas ou os discursos socialmente designados como autenticamente “cultivados” ou “requintados” pois neles nada lembra o esforço ou o trabalho de aquisição, na verdade, referimo-nos a um modo particular de aquisição [...] (BOURDIEU, 1974, p.258).

O uso, então, para o sociólogo, seria de fundamental importância dentro do contexto social, e, dentro deste, os próprios espaços de formação leitora, tais como a própria escola, mas também: a biblioteca e a livraria. É justamente nesse sentido que, a partir do conceito de capital literário, acreditamos existir culturas que dominam ou que direcionam uma ou outra escolha para os bens culturais e para tais espaços, de uma forma geral, estando a literatura infantojuvenil entre os possíveis objetos de influência.

E foi justamente observando essas múltiplas possibilidades oferecidas e divididas com o leitor, a partir da literatura infantojuvenil, que pensamos sobre a discussão acerca dos espaços sociais em que a leitura literária destas obras vem sendo realizada. Tivemos, assim, o intuito de investigar se outros lugares são também aproveitados, na visão da escola – e em especial pela figura do professor – no sentido de não apenas fomentar a ida dos alunos à biblioteca e à livraria, com a finalidade do contato com a literatura infantojuvenil, mas também de considerar esses momentos de visitação como atividade prevista no plano semestral e/ou por meio de uma roda de conversa sobre a obra escolhida e a opinião acerca da leitura.

Possibilidades da literatura infantojuvenil: entre livrarias e bibliotecas

Em uma análise mais geral, temos observado que há um movimento – cuja direção ainda não está tão bem definida – mas que tem seguido uma ordem no tocante aos espaços sociais da leitura literária. Podemos destacar que se há algum tempo mais distante os leitores incipientes tinham contato com as obras apenas na escola, esse universo foi ampliado para a biblioteca (não escolar) e, hoje, vemos novos espaços se constituindo em contextos cujo universo de leitura se faz presente e de forma convidativa. Referimo-nos especialmente às livrarias como um novo lócus de apropriação dessa literatura: não devemos desconsiderar que houve uma remodelagem no próprio cenário físico desse lugar que são apresentava o cinza ou, no máximo, o marrom das estantes. O colorido ficava sempre por conta das ilustrações dos livros simplesmente.

Em muitas livrarias, há espaços determinados para o leitor. Independentemente de adquirir o livro ou não, é dada a ele a oportunidade de ter o contato, de saborear, por assim dizer, uma obra inteira. Há o respeito, nessa perspectiva, do espaç o/tempo de cada leitor de que tratamos anteriormente. Afinal, se sua atração pelo livro foi tão grande ao ponto de escolhê-lo, por que não se permitir desafiar o autor naquele mesmo instante? A ida para a casa poderia colocar toda a leitura a perder.

Dessa forma, a proposta do presente trabalho se justifica em função de um estudo necessário quanto a esses novos contextos de leitura, especialmente na visão dos profissionais que estão na escola, lidando diretamente com práticas de formação leitora, tendo como objeto, na maioria das vezes, a literatura infantojuvenil. Pensamos em um estudo bibliográfico para posterior aplicabilidade de um questionário constituído de seis (6) perguntas, todas abertas, de modo a fomentar a reflexão sobre aquilo que já presenciavam no cotidiano de suas escolas. Importante destacar que esse instrumento fora aplicado fora do universo de atuação dos professores, justamente para que não se sentissem aprisionados em respostas institucionais.

Atualmente, o curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado por esta universidade⁶³, conta com realização efetiva em onze (11) pólos de educação, com a realidade de vários municípios. Ademais, esse curso fora selecionado por apresentar, em sua matriz curricular, uma preocupação com a linguagem e com a literatura, donde se destacam, sequencialmente, as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa Instrumental (1º período), Língua Portuguesa na Educação 1 (2º período), Língua Portuguesa na Educação 2 (3º período) e Literatura na Formação do Leitor (4º período). Tais disciplinas dialogam entre si, estabelecendo uma união de conteúdo e de temas que se articulam do primeiro ao quarto período. E chegamos, finalmente, a um total de cinco (5) alunas-professoras com regentes de turmas. Privilegiamos, além disso, um universo diferente: cada selecionada – aqui apresentada como professoras A, B, C, D e E – representava uma realidade local diversificada a partir de cada polo (Paracambi, Petrópolis, Nova Friburgo, Angra, São Pedro). Esses também eram os polos mais antigos, o que facilitaria a procura por egressos, com exceção do polo Maracanã, que, por ser em uma região da capital, preferimos não incluí-lo em função da facilidade do acesso à discussão temática.

Assim, a partir da primeira pergunta: *A leitura literária está presente em seu cotidiano escolar?*, tivemos como pressuposto a ideia de que muitas professoras expusessem seus projetos de leitura, entendendo a literatura infantojuvenil apenas como um suporte para se atingir a alfabetização e o letramento. No entanto, nossa surpresa foi justamente perceber que muitas entendiam a literatura como algo além de um instrumento apropriado pela escola. As propostas de leitura eram, em sua maioria, livres:

A realização dos momentos de leitura literária, na escola, era privilegiada como um momento [particular] do aluno. Não gostávamos de estabelecer atividades para esses momentos. Trabalhávamos com os textos do material didático. Agora, a leitura literária, de poesia, essas coisas, não. Esse era entendido como um momento especial (Professora A).

É interessante analisarmos como a visão das professoras está aliada à formação que propõe a disciplina de que falamos. A leitura dessa literatura, em seus textos originais, é compreendida como um momento de respeito às particularidades dos alunos: seus anseios, sua visão de mundo, sua posição e disposição para ler. Como exercício, que elas não desconsideraram em momento algum, pode-se utilizar o texto contido no material que, vale lembrar, *também é uma* forma de conhecer uma obra.

Na segunda provocação, perguntamos sobre as possibilidades do texto literário: *Qual sua visão sobre as realizações possíveis através da literatura infantojuvenil para a formação social do leitor?*. Vislumbramos, novamente, que a maioria das professoras destacou a possibilidade da exemplaridade como um recurso de que dispõe a literatura de forma geral e, no caso da literatura infantojuvenil, com mais disponibilidade pelo trato com a linguagem. Uma professora, no entanto, destacou que às vezes temia essa abertura “total” provocada pela literatura, pois os pais poderiam “culpar” os professores por incentivos de ideias de que não se tivesse controle. Segundo ela:

⁶³ Vale ressaltar que, dentro da mesma proposta de EAD, há ainda outra universidade a oferecer o mesmo curso de Licenciatura em Pedagogia, daí nosso destaque.

Eu sempre procurei indicar os alunos as leituras, mas também ouvir deles as leituras que faziam, que traziam de casa ou que tivessem feito em outro lugar. Mas o meu medo, como professora, é que algum pai ou mãe viesse reclamar com a escola sobre a permissão para deixar o aluno sozinho na biblioteca. O professor é ainda muito questionado, especialmente quando envolve a leitura (Professora B).

Em que pese, portanto, a preocupação e consciência da professora em vislumbrar na leitura literária uma importante formação social, crítica e propositiva, ela também entende que a circulação e a liberdade, na escola, de quaisquer obras, deixando a cargo do aluno escolher, ainda representa um problema que, quando não questionado pela própria instituição escolar, o é pela família e/ou pela sociedade através de outros órgãos fiscalizadores.

Na terceira pergunta, procuramos fazê-las refletir sobre uma possível vinculação da escola com outros espaços de leitura. Dessa forma, lançamos a pergunta: *Há algum trabalho da escola com outras instituições não escolares para a prática da leitura literária?*, no sentido de procurar perceber, a partir de suas escritas no questionário, se elas também percebiam, no caso de apresentarem nenhum vínculo, trabalho ou mesmo projeto nesse sentido, que a escola continua sendo esse território privilegiado em detrimento de outros que são igualmente formadores. Todas as professoras não apresentaram nenhuma experiência que tivessem sabido ou vivenciado sobre:

Também entendo que é preciso estabelecer vínculos com outros espaços, mesmo não formais, mas que a escola, por exemplo, considere os outros espaços como também sendo de prática leitora (Professora E). Eu acredito, como vimos em algumas disciplinas [do Curso de Licenciatura em Pedagogia] que é preciso ir para além dos muros da escola, principalmente quando se trata de leitura. E mais: a literatura infantojuvenil não foi criada na escola nem para escola (Professora C).

Podemos observar, pelos relatos, que as professoras apresentam uma dimensão mais ampliada sobre os processos de contato com a literatura infantojuvenil: elas não só entendem a proporção que uma leitura literária pode fomentar, como acreditam que não deva ser aprisionada pela escola. Logo, partem da ideia, por nós defendida aqui, de que existem outros espaços de realização, e até de formação, para além dos processos de desenvolvimento de habilidades, através da literatura.

Em sequência, fizemos a proposta: *É possível pensar na igualdade de legitimidade de outros espaços de formação leitora além da escola?*, como forma de provocação para o pensamento da literatura infantojuvenil em outros espaços devidamente legitimados. Para além do entendimento de que isso seria viável e necessário, como algumas já tinham esboçado na pergunta anterior, gostaríamos de perceber se a visão que elas tinham sobre essa pauta contemplava seu reconhecimento sobre esses outros espaços, especialmente a livraria e a biblioteca neste estudo, ou se, de alguma forma, acabavam por manter o discurso oficial que ainda circula *na e para* a escola. De acordo com as professoras:

Entendo que outros espaços são importantes, mas não conseguem fazer o que a escola faz, entende? Aqui temos a mediação do professor, como um facilitador para o processo de leitura literária (Professora D). Acredito que todos os espaços devam ser considerados, mas sempre a partir da escola, para que se tenha um encaminhamento mais correto (Professora A).

Vemos uma posição que ainda está muito presa ao movimento da escola: projetos literários, ciranda de livros, direções, enfim, que acabam por limitar o uso irrestrito da literatura, em suas diversas manifestações e suportes de leitura. Vale ressaltar que as demais professoras não souberam precisar que espaços seriam esses, para além da escola, no tocante à formação. Isso nos leva a entender que também está revestido, nessas considerações, um discurso que muito se aproxima do institucional escolar, como único espaço formal de educação e de circulação de saberes, dentre os quais a literatura infantojuvenil. A despeito disso, Ezequiel Theodoro da Silva nos lembra que “não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas” (1998, p. 21).

A quinta pergunta: *Qual sua visão sobre a leitura da literatura infantojuvenil nas bibliotecas não-escolares?* foi crucial para que a visão apresentada na questão anterior fosse ainda mais problematizada. Afinal, tocamos, nessa parte, em um ponto delicado e, ao mesmo tempo, provocante que acabou completando nossa análise. Sobre a resposta, houve divisão, por assim se conceber, na compreensão da importância reservada a esse espaço, para além da escola, e um trio que ainda manteve a posição de consideração desse espaço sempre subordinado ou ainda a partir da biblioteca escolar, como um complemento. De acordo com estas professoras:

Vejo a biblioteca fora da escola como um espaço a mais, em que o aluno possa complementar aquilo que leu na escola (Professora B). A biblioteca é sempre importante, mas o aluno precisa saber o que pesquisar sobre literatura, de acordo com sua idade. O ideal é que ele levasse as leituras para a escola, para a professora saber (Professora C).

Vemos que as professoras procuraram trazer a biblioteca não-escolar como um território que ainda desperta dúvidas – seja pela suposta falta de “controle” dos professores, ou da escola, quanto às obras lidas, seja pela dúvida latente da incapacidade de autonomia dos alunos quanto ao contato com uma obra literária. Logo, a ideia de que a leitura fosse levada “para a professora saber” não parte do princípio de socialização do que o aluno leu, considerando sua bagagem cultural diferente da escola, mas, sim, de apresentação, como uma explicação ou justificação pela escolha do texto lido. Fica também evidente o movimento que se espera do aluno nesse espaço: “pesquisar sobre o autor trabalhado”. Além de voltar à submissão da escola – os autores que o aluno deve ou precisa conhecer são aqueles escolhidos pela instituição – esse parâmetro traz consigo a estrita posição de que a biblioteca ainda é um espaço de pesquisa, de saber de forma mais metodológica. A literatura, nesse sentido, estaria igualmente subordinada como uma prática de busca, porque na biblioteca – e, talvez, porque não-escolar.

Por fim, através da pergunta: *Qual sua visão sobre a leitura da literatura infantojuvenil nas livrarias?*, deixada propositalmente para o final, situando-as primeiro na discussão, criamos a expectativa de analisar as possibilidades que elas trariam sobre o assunto, se é que já tinham pensado nessa possibilidade, dada, inclusive, a escassa produção – para não citar nula – desse debate. As professoras, de forma unânime, mencionaram não compreender esse espaço como semelhante ao da escola, mas disseram que vêm percebendo o aumento de leitura nesse território, principalmente pelos “atrativos”:

Vejo a livraria como um espaço de mercado e não de reflexão, por isso acho difícil conseguir pensar naquele espaço (Professora A). Tenho percebido um aumento de leitores de todo tipo nas livrarias, mas acho que é modismo (Professora B). Acredito que esta função seja mais mercadológica, não compreendo como formação ou como um lugar para debate (Professora C). A livraria tem atraído os alunos pelo colorido, pelas mesinhas do tamanho deles, eles se sentem em casa, mas não vejo como um momento de dedicação à leitura, ainda mais de literatura infantojuvenil (Professora E).

Observamos, com esse discurso final, certa resistência a esses novos espaços pelas próprias professoras. No entanto, temos visto que muitos leitores de literatura infantojuvenil elegem a livraria como *seu* espaço de iniciação e até de continuidade da leitura literária. E essa escolha, vale dizer, reforça o processo de autonomia tão cara aos alunos e aos leitores; afinal, se entendemos, assim como as professoras também, que a literatura não deva ser mera ferramenta para o ensino de algo, como o da própria Língua, por exemplo, os espaços reconfigurados talvez representem esse grito de alforria, especialmente dessa literatura, em relação às práticas escolares.

Voltando do mergulho: algumas considerações finais

Permitimo-nos, assim, o alcance de duas importantes considerações quanto à análise dos questionários: de um lado, temos a consideração das professoras-alunas quanto à legitimidade de novos espaços de formação leitora, entendendo-os mesmo como um processo sempre em formação; de outro, encontramos também nos discursos certa resistência quanto à consideração desses territórios de leitura como algo à parte, apesar de ou mesmo à revelia da escola.

É possível observar que a literatura, antes de se transformar em discurso estético, de subverter a ordem da língua, tal como elucida Barthes (2007), se alimenta na fonte de valores de cultura, expressos em padrões de produção já dados, em saberes. A esse leitor de literatura cabe também a valorosa tarefa de lutar por seu lugar, por seu ambiente de realizar e de se encontrar no texto. Afinal, o que não é o modo de leitura, cada vez mais livre, do que justamente essa autonomia necessária à própria formação – inicial ou continuada desse leitor? Sua formação, sendo crítica, permite a liberdade diante do texto, ao mesmo tempo em que esta liberdade, ou seja, os muitos modos de ler – *modus legendi* – viabilizam a garantia de criticidade a cada nova leitura, pois retira do leitor a obrigação de se ter de fazer algo com o que foi lido.

A literatura infantojuvenil, trabalhada no contexto escolar, ainda representa um ponto que necessita ser pesquisado tanto pela força como se apresenta aos professores, quanto pela restrição que pode estar concentrada nos usos do texto literário. Permanece como sugestão, o incentivo para se realizarem mais estudos que visem à problematização desses novos espaços para circulação de obras infantojuvenis e para formação social dos leitores.

REFERÊNCIAS:

- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia. *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura e educação. In: EVANGELISTA, Aracy (org.). *No fim do século: a diversidade – Jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2002.
- PAULINO, Graça et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Goiânia: Formato, 2001.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos da pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2000.
- SOUZA, Renata Junqueira. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.
- TREVIZAN, Zizi. *Poesia e ensino: antologia comentada*. São Paulo: Arte & Cultura – Unip, 1995.

Clássicos em HQ: o caso Lima Barreto

Gabriela Hardtke Böhm (UFSC)
gabohm@uol.com.br

Mudam-se os tempos. Mudam-se os leitores. A história da leitura no Brasil tem pouco mais de 150 anos, se a contarmos a partir do início de sua popularização em meados do século XIX. No entanto, à proporção que esse público foi se modificando, com a democratização do acesso aos livros e à escola, os ainda insatisfatórios níveis de alfabetização e de letramento, a literatura também foi renovando-se tanto no que diz respeito à temática quanto no que se refere à forma, até porque forma e conteúdo andam juntos quando falamos de arte. Até aí nada de novo. O que parece digno de observação nesse quadro é a curiosa permanência de alguns temas, ou melhor, alguns enredos cujas linguagens originais foram sendo vertidas, ao longo dos anos, conforme a exigência de sucessivos novos leitores. Esse fenômeno de reendereço vem comprovar a competência da arte literária para abordar certos temas, independentemente da época histórica até porque a matéria-prima da literatura são os dramas humanos. Apesar disso, a falta de comunicabilidade, sabemos, pode ser um impeditivo para a permanência, senão de algumas obras na sua integridade, da sua temática e do enredo que elas carregam e que podem, ainda, dizer muito ao leitor do século XXI.

O nicho aberto pela falta de hábito de leitura, pelos baixos níveis de letramento, foi ocupado por diversas outras linguagens desde os anos 60 do século passado. O cinema foi o primeiro deles. Não estou me reportando à saudável e profícua relação entre as duas artes, mas à suposta substituição de uma linguagem pela outra na tentativa de dar conta de um enredo. Em termos práticos, quantos espectadores ficaram somente no filme e na posterior exibição da série, sem, entretanto, chegar à obra propriamente dita, como pode ter ocorrido com *Dona Flor e seus dois maridos* (1976), de Bruno Barreto, baseado na obra publicada em 1966 por Jorge Amado? E o que dizer sobre *Macunaíma* (1969), de Joaquim Pedro de Andrade, que traduz para o espectador a difícil tarefa de decifrar a narrativa de Mario de Andrade? Necchi (2009) lembra que a demanda do cinema por boas histórias aproximou a sétima arte da literatura. Além disso, muitos escritores foram absorvidos pela indústria cinematográfica porque passaram a trabalhar para os grandes estúdios com o propósito de ganhar seu sustento, pois manter-se por meio da literatura é possível, ainda hoje, para os mais bem sucedidos.

Depois do cinema, à proporção que o mercado editorial brasileiro foi se desenvolvendo, a adaptação de obras literárias para o público jovem, recurso que se iniciou no Brasil com o mestre Monteiro Lobato, nos anos 30, ganhou espaço, e teve seu ponto alto em 80/90, quando as editoras passaram a criar coleções cuja proposta era proporcionar ao jovem leitor o acesso à tradição literária estrangeira destinada aos adultos. Hoje, no entanto, sem que se perceba o arrefecimento de qualquer uma dessas tendências, surgem os quadrinhos uma (nova?) linguagem habilitada a dar ingresso ao mundo dos clássicos brasileiros ou estrangeiros. O cinema tem bebido nas fontes literárias como nunca, muitas vezes se beneficiando de um sucesso editorial, ampliando o público de determinado autor. Há casos, porém, em que a obra

cinematográfica vem primeiro e aí é o autor que tem sua narrativa divulgada pelas telas. É preciso lembrar, ainda, que o escritor perde toda a autonomia sobre a sua obra a partir do momento em que vende os direitos autorais.

A adaptação livro – livro parece ter consolidado seu espaço uma vez que cumpre uma etapa na formação do leitor: a de mediar o acesso do leitor em formação a obras da literatura adulta às quais ele não teria acesso ou maturidade literária para compreender. Ou seja, adaptar se torna indispensável quando consideramos a assimetria entre o emissor (o escritor, um adulto) e o destinatário (a criança).

Algumas armadilhas comuns à análise da adaptação cinematográfica também estão presentes no estudo da transposição de obras literárias para os quadrinhos. Entre elas está o fato de que se trata de públicos diferentes, que buscam linguagens diferentes. Daí o perigo de hierarquizar as diferentes produções culturais ou, o que é mais comum, colocarmos a obra literária no topo da escada sempre. Apesar de, neste momento, ela se configurar como ponto de partida para o cinema, para uma outra obra literária ou para uma história em quadrinhos, cada um desses gêneros cumpre uma função diferente junto a seu público, que pode chegar ao enredo ou ao tema discutido, por qualquer um deles, sem que haja uma sequência a ser seguida. No caso das criações em linguagem audiovisual (cinema e quadrinhos), Necchi (2009) lembra que se é importante preservar o legado dos livros e tornar o universo das letras algo natural e corriqueiro, a onipresença das imagens nas diversas sociedades não deve ser vista como obstáculo ou ameaça. “A história da cultura não se fez com a sobreposição de uma expressão em relação à outra, mas com a convivência, em diferentes proporções.” (p. 275)

Por outro lado, Hutcheon (2011) alerta para o status de original que a obra adaptada pode gozar se o leitor/espectador não tiver conhecimento prévio do primeiro texto. Na telona, sem sempre fica evidente a expressão “baseado na obra x, de fulano de tal”. Já nas adaptações e condensações, essa condição de reendereço nem sempre está explicitada ao leitor/consumidor, que não raras vezes compra gato por lebre. Outro aspecto a se pensar, lembra Hutcheon (2011), é que além das questões estéticas e estilísticas, no caso de livro para livro, há toda uma visão de mercado que permeia as escolhas do adaptador.

Essa instância, conforme nota Carvalho (2006), é responsável pela alteração do circuito literário, que da sequência autor-obra-leitor passa a autor-obra-adaptador-2ª. Obra- leitor. Além disso, Carvalho alerta para a instabilidade do processo adaptativo, cuja razão estaria na grande variedade de recursos utilizados pelo segundo autor, isto é, pelo adaptador, tais como corte de sequências, acréscimo de planos narrativos, mudança ou manutenção da perspectiva narrativa, representação do tempo e do espaço mais próxima ou mais distante do original, entre outros subterfúgios. Essas alterações dependeriam do cruzamento da leitura da obra e do leitor-alvo que o autor realiza e cujo parâmetro deve ser o caráter emancipatório da obra original. Como consequência dessa variação, o conceito de adaptação varia de uma obra para outra. Para Hutcheon (2011), esse processo se definiria, de modo geral, como uma revisitação anunciada, extensiva e deliberada de uma obra de arte em particular. Zilberman (1994) define quatro modalidades de adaptação possíveis para as produções infantis. A adaptação de assunto restringe os temas abordados pelos autores, assim como as idéias e problemas discutidos nas obras. Na adaptação da forma dá-se preferência a um enredo linear e personagens passíveis de identificação com os leitores. Procura-se também não estender demais os trechos descritivos. A

adaptação do estilo compreende a escolha adequada do vocabulário e de uma formulação sintática de acordo com o domínio cognitivo do leitor almejado. Por último, é indispensável ao autor de textos infantis uma adequação do meio em que será transmitido o texto, ou seja, o livro deve ter ilustrações, tipos gráficos graúdos, formato e tamanho que estejam reunidos num conjunto atraente, que conquiste o leitor mirim já pelo aspecto externo.

Digno de nota é o fato de que o recurso não é unanimidade entre os críticos. Em nome de uma temida banalização dos clássicos e conseqüente desfiguramento do original, alguns estudiosos observam com reservas o avanço das adaptações. De acordo com Coelho (1996), os partidários da adaptação fundamentam-se no fato de que algumas obras literárias atingem tal grau de verdade humana que ultrapassam sua natureza literária e se transformam em matéria mítica (a que conserva sua força e valor em todas as formas lingüísticas ou outras que a traduzem). Já os que defendem a sacralização do texto literário estão apoiados no fato de que a obra é um todo indispensável, resulta do amálgama conteúdo-forma, que não pode ser decomposto em seus elementos constituintes, sob pena de perder a sua verdade ou autenticidade de criação literária. Por fim, para Azevedo (1999), a adaptação se constituiria na alteração de elementos não-essenciais da estrutura de uma obra com vistas a possibilitar a recepção dessa pelo leitor comum de uma dada sociedade num determinado momento histórico, no qual haja uma diferença estética entre o que o leitor espera da obra e o que a sua leitura proporciona, distância essa que ultrapassa os limites da inteligibilidade

Por elementos não-essenciais da estrutura, o autor entende aqueles que, não mais contribuindo para a compreensão do sentido da obra, passam a deixar de participar dela, pois se configuram em obstáculo à leitura realizada pelo leitor comum, entidade resgatada pelo autor a partir da teoria da tradução.

Os estudos sobre adaptação livro-livro, no Brasil, são recentes, e no que diz respeito aos reendereçamentos de público-alvo ainda há muito a ser dito. As adaptações feitas por Monteiro Lobato tem sido um grande filão dos pesquisadores, já que com a criação do Sítio do Picapau Amarelo, o autor passou a ter a sua disposição um esquema de mediação que poderia servir à readequação de público de qualquer narrativa. Se Lobato tem ganho a partida quando o assunto é o adaptador, o criador do célebre Sexta-feira é o preferido dos autores como objeto de condensação/redução/reendereçamento, segundo a pesquisa empreendida por Carvalho (2006). *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, é a obra mais adaptada para jovens leitores brasileiros. Quando se trata de transposição de narrativas ficcionais para quadrinhos, a distribuição entre autores nacionais e estrangeiros é equânime. Entre os nacionais, Machado de Assis é o campeão, com títulos como *O Alienista*, *Dom Casmurro*, *A cartomante* e *Conto de escola*, entre outros.

Lima Barreto configura-se num sério concorrente para o bruxo do Cosme Velho, com adaptações de *Clara dos Anjos* e de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, talvez o seu mais popular romance, publicado originalmente em 1922, em folhetim e, quatro anos mais tarde, em livro. Assim como acontece com as adaptações de texto para texto, algumas editoras brasileiras criaram coleções para abrigar essas narrativas mistas baseadas em grandes clássicos da nossa literatura. No caso de Lima Barreto, encontramos três adaptações de *Triste fim...* para os quadrinhos ou *graphic novels*, as quais serão objeto de análise a seguir.

Foi no final dos anos 50 que os quadrinhos ganharam notoriedade entre o público infanto-juvenil brasileiro. Além da produção vinda do exterior, começam a se popularizar as personagens nacionais, apesar da indústria cultural associada aos estrangeiros promovê-los, por meio do cinema e da televisão. Conforme Coelho (1991), “não se trata apenas de uma revista que entra, mas de toda uma *engrenagem produtora* dos meios de comunicação de massa.” (p. 258 – grifo da autora) Apesar dessa concorrência desleal, surgem personagens (tais como o Pererê, de Ziraldo) e empresas (como a de Maurício de Sousa) que, ao longo dos anos, passam a conquistar cada vez mais público. A formação de um público leitor de quadrinhos, no entanto, começou, no Brasil, na década de 30, quando Adolfo Aizen fundou o *Suplemento Juvenil* (antes *Suplemento Infantil*), inicialmente um caderno do jornal carioca *A Nação*. (MOYA, 1993). De acordo com esse autor, o Suplemento revelou grandes artistas e escritores nacionais, além de ter lançado a moderna história em quadrinhos norte-americana em nosso país. A partir daí, os leitores passaram a conviver com Flash Gordon, Mandrake, Popeye, Tarzan e Mickey, além do agente secreto X-9. Os populares gibis passaram a ser assim chamados em razão do lançamento da revista *Gibi*, em 1939. Pouco tempo depois, a expressão passou a designar qualquer revistinha em quadrinhos.

A edição da Escala Educacional integra a coleção Literatura Brasileira em Quadrinhos, da qual fazem parte também *Brás*, *Bexiga e Barra Funda*, *Memórias de um Sargento de Milícias* e *O cortiço*, entre outros clássicos. Uma nota dos editores logo na segunda página chama a atenção para a natureza profícua das adaptações literárias que fomentam roteiros cinematográficos e teatrais. A nota também alerta para o fato de que “essa linguagem não substitui a forma original da obra, cuja leitura permanece essencial à boa formação do leitor.” Percebemos, com esse recado, que o projeto da literatura em quadrinhos não se propõe a substituir a obra primeira, apresentando-se, para tanto, como “outra linguagem”.

Mencionar a condensação da narrativa e a substituição de longos trechos descritivos por imagens seria desconsiderar o estatuto das histórias em quadrinhos que, obviamente, associam texto e imagem, e não tem a pretensão de serem absolutamente fiéis à narrativa primeira. Nesse sentido, é salutar a menção, na segunda capa da edição, de todos os profissionais diretamente envolvidos no processo adaptativo (roteiro e adaptação, ilustração e cores), evidenciando a complexidade do processo de reendereçamento, muito maior do que aquele efetuado há alguns anos, de texto para texto somente. Entra aí a questão de mercado, apontada por Hutcheon (2011). O objetivo do projeto de transposição de uma narrativa de outra época para a linguagem dos quadrinhos visa a conquistar um público diferente, novo, que não leria o *Triste fim...* na sua forma original, pelo menos não naquele momento. Por isso o investimento e diversos profissionais que possam, juntos, garantir o par fidelidade máxima possível à obra primeira – comunicabilidade. Esse poder de comunicação é outro aspecto importante a ser destacado. A linguagem utilizada pelo adaptador, devido ao foco no público-alvo, renova-se, e não reflete em nada o falar do Rio de Janeiro do final do século XIX. Perde-se em vocabulário, sintaxe característica de uma época, elementos que ajudariam a compor o cenário em que se passa a narrativa. Esse aspecto só poderá ser recuperado na sua integridade quando da possibilidade de uma leitura futura da obra integral.

No que se refere à contribuição das imagens para a narrativa gráfica, a edição opta pela utilização de quadros pequenos e caixas de diálogo com bastante texto, o que vem deixar pouco

espaço para a ilustração. Em razão disso, o leitor dificilmente acessa o contexto em que a personagem está inserido, pois o plano, escasso, opta pelo foco fechado na fisionomia das figuras humanas, tentando lhes valorizar as feições. Para além do nacionalismo exacerbado da protagonista, o jovem leitor depara-se com a discussão sobre a condição feminina, empreendida por Lima Barreto por meio das personagens Olga e Ismênia. Enquanto uma, de pensamento independente, casa-se por obrigação, ciente de que não admira o marido, como seria próprio da situação, Ismênia, ao ser abandonada pelo noivo, definha e acaba morrendo, já que o matrimônio era a sua única razão de ser.

Como forma de transmitir uma vaga ideia do vocabulário usado pelas personagens, algumas poucas palavras são utilizadas pelo adaptador, caso de óbulo (óbolo, segundo os dicionários, uma esmola, doação) e capadócio (aquele que faz serenatas). A respeito da primeira dessas palavras, é curioso observar que os dois adaptadores que mantêm o vocábulo em seus textos, cometem o mesmo erro de ortografia que Lima Barreto, não se preocupando em corrigi-lo. Apesar das escolhas inevitáveis feitas pelo adaptador, das substituições e compensações, o texto de Antonelli não deixa de reproduzir a crítica feita por Lima Barreto à hipocrisia da pequena burguesia do início do século, além de alfinetar parte dos militares que se gabavam de grandes façanhas sem nunca ter pisado num campo de batalha. Ao final, como na obra primeira, o destino de Policarpo não fica explícito, pois o assassinato fica apenas sugerido.

Lançada em 2010, pelo selo Desiderata, a edição em *graphic novel* de *Triste fim...* também integra uma coleção, a Grandes Clássicos em Graphic Novel. Em relação ao volume da Escala, ganham destaque o formato em A4 e a presença de orelhas nas quais está sintetizado o enredo da narrativa de Lima Barreto. Enquanto o leitor da edição anterior não dispunha de nenhuma informação sobre autor, adaptador/roteirista e desenhista, esta apresenta, na última página, com o mesmo tratamento para as três instâncias, informações sobre local e data de nascimento, percurso profissional e principais obras. Além de colocar os três profissionais em condição de igualdade perante o leitor, já que todos têm responsabilidade sobre a qualidade do produto ora em mãos do leitor, proporciona a essas instâncias o *status* de real, na medida em que, situando-as no tempo e no espaço, retira-lhes aquela aura de ser de papel de que o autor geralmente goza, pois muitas vezes não se corporifica para o leitor ainda em fase inicial de letramento literário. O livro, como objeto material, tem uma origem, não nasceu do nada, e essas informações biográficas colaboram nesse sentido.

Um prefácio de uma das maiores especialistas brasileiras em Lima Barreto abre o volume dando um parecer pessoal sobre o personagem-título e suas prováveis relações com o autor, além de narrar os primeiros momentos da vida desse que é um dos mais conhecidos textos barretianos. Algumas informações sobre o contexto histórico, a Revolta da Armada e o governo de Floriano Peixoto, se não esgotam o tema, auxiliam na composição de uma moldura para o que virá a seguir e auxiliam o leitor na atualização do enredo. Os tipos grandes utilizados no texto caminham na mesma direção proposta pelas ilustrações. Se no exemplo anterior predominavam as cores escuras, a grande quantidade de texto, muitos quadros e um foco em close na expressão dos personagens, o volume editado em 2010, ao abrir o plano de retratação, deixa entrever o Rio de Janeiro de 1893, um ganho significativo para uma adaptação que, por natureza, substitui palavras por imagens. As ilustrações do experiente Edgar Vasques, ao se valer de quadros amplos, permitem uma maior expressividade ao retratar os personagens de

corpo inteiro, inseridos em seu contexto urbano. Como consequência, os diálogos são muito mais econômicos, pois o texto fala por si só, em muitos casos. Como consequência, o leitor vê-se obrigado a prestar mais atenção nas ilustrações, a fim de apreender a história, e essa observação mais detida revela detalhes e informações que, nas caixas de diálogo, ocupariam muito espaço, embora a fonte ampla facilite a leitura.

A ilustração sofisticada-se a ponto de construir metáforas como as da página 37, em que os trabalhadores carregam sob os ombros o templo do apostolado positivista, envolvido numa nuvem, em desenho de página inteira. Antes do final trágico, a conclusão a que o protagonista chega ao lutar na Revolta da Armada está resumida na transcrição de algumas partes da carta que envia à irmã. Nela o major revela a desilusão diante dos duvidosos objetivos de um conflito armado, que rebaixa o então homem do século XIX a um ser primitivo. Ele mesmo, Policarpo, assusta-se com a própria ferocidade, que o tornou capaz de matar um semelhante. As imagens que acompanham essas revelações finais da personagem são em preto e branco, vindo em auxílio da natureza sombria dos pensamentos de Policarpo, enfim destituído de seu otimismo peculiar.

Ao final, o traço do ilustrador alcança êxito ao representar a atmosfera lúgubre que envolve o fuzilamento da protagonista. Os adaptadores, aqui, optam por explicitar o que nem a obra primeira, publicada em 1922, fez. Se o volume antes analisado procurava poupar o leitor, além de acompanhar a escolha de Lima Barreto, a dureza e a violência da cena final não deixam dúvidas ao leitor acerca da crueldade do regime de Floriano e da ironia do destino que envolveu Policarpo de maneira fatal. No que tange à matéria narrada, o roteiro de Flávio Braga deixa mais clara a razão pela qual Policarpo foi dado como louco e internado no hospício, isto é, fica bem explícita a proposta da personagem de instituir o tupi guarani como língua nacional.

Por fim, a adaptação realizada por Cavalcanti merece algumas considerações. Os quadros, da mesma forma que o primeiro exemplo aqui estudado, são pequenos, escolha comprometida pelo grande espaço que separa uns dos outros, uma larga margem. Assim, num formato um pouco maior que A5, resta pouco a ser distribuído entre caixas de texto e ilustrações. A epígrafe utilizada por Lima Barreto na obra primeira é aproveitada, aqui, para acompanhar uma imagem em página dupla do Rio de Janeiro da época. A frase compara o destino de homens íntegros e de homens volúveis. Para Ernest Renan, os íntegros, como é o caso do protagonista de *Triste fim...*, saem-se pior do que os egoístas e hipócritas.

Uma galeria dos principais personagens auxilia o leitor da identificação das figuras, no decorrer da leitura, embora a cada novo integrante da narrativa seja feita uma pausa para a sua apresentação pelo narrador. O uso do vocabulário da época recebe apoio de um glossário ao final do volume, e a fonte utilizada para o texto das caixas de diálogo, ao contrário dos exemplos anteriores, não foi desenhada como parte das ilustrações, conferindo ao conjunto um aspecto menos artístico. Quadros pequenos, pouco espaço para as ilustrações, a consequência é fisionomias muito parecidas diante de situações distintas. O protagonista, por exemplo, é retratado ao longo de toda a sequência, com seus óculos, apesar de que essa escolha, segundo o texto do adaptador ao final da obra, ser fruto de uma intenção: a de mostrar a cegueira, os óculos no nacionalismo extremo e do idealismo que Policarpo usava. No entanto, nem mesmo quando a personagem faz um retrospecto de sua vida, um pouco antes de morrer, e dá-se conta de que

seus esforços foram em vão e um sistema viciado e corrupto acaba por vencê-lo, nem mesmo nesse momento o leitor pode contemplar a face da personagem.

Assim, diante dessas constatações, fica evidente que não podemos comparar obra primeira e adaptação a partir dos mesmos parâmetros, pois ambas cumprem funções diferentes, junto a leitores com expectativas diversas. Especialmente no caso da adaptação para quadrinhos de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, esta pesquisa aponta para uma instabilidade menor do que aquela constatada pela crítica, até o presente momento, nas adaptações texto- texto, porque, embora o segundo autor tenha mais recursos à sua disposição, a economia lingüística é um princípio que prevalece. O que parece ser decisivo é o fato de quanto maior a sofisticação do traço, no sentido de transmitir uma feição mais adequada possível da personagem diante de certa situação, quanto mais espaço para retratar o contexto que envolve determinado diálogo, menos necessário o texto se faz. O conjunto texto-imagem deve, enfim, ser eficiente a ponto de bem contar a história. E essa tarefa, de variadas maneiras, é levada a termos pelos três exemplos aqui estudados.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Paulo Seben de. *Serás lido, Uruguai?: A contribuição de uma versão de O Uruguai*, de Basílio da Gama, para uma teoria da adaptação. 1999. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- BRAGA, Flávio. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. [roteiro] Flávio Braga; [ilustrações] Edgar Vasques. Rio de Janeiro: Desiderata, 2010. (coleção Grandes Clássicos em Graphic Novel)
- BARRETO, Lima. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. Roteiro e adaptação de Ronaldo Antonelli; ilustrações de Francisco Vilachã; cores Fernando A. A. Rodrigues. São Paulo: Escala Educacional, 2008. (série literatura brasileira em quadrinhos)
- CAVALCANTI, Lailson de Holanda; BARRETO, Lima. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. (Coleção Quadrinhos Nacional)
- CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. *A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoe no Brasil*. 2006. Tese. (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- COELHO, Nelly Novaes. O processo de adaptação literária como forma de produção de literatura infantil. *Jornal do alfabetizador*, Porto Alegre, ano VIII, n. 44, p. 10-11, 1996.
- _____. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.
- HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Trad. André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.
- MOYA, Álvaro de. *História da história em quadrinhos*. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- NECCHI, Vitor. A potencialização da leitura na era do audiovisual. In SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M. K.. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 9. ed. São Paulo: Global, 1994.

Livros distantes ou livros de estantes?⁶⁴

Gizelle Kaminski Corso (UFSC)

Introdução

A instalação e a expectativa que antecederam ao primeiro filme assistido no videocassete em casa. A experimentação de uma nova descoberta. O primeiro filme visto? *Meu pé de laranja lima*, de Aurélio Teixeira, de 1970, baseado no livro de José Mauro de Vasconcellos, publicado dois anos antes. E a escolha do filme, não menos gratuita, um clássico certamente, indicação cuidadosa de meus pais.

Memórias que me levam a pensar no conhecimento infantil, via tela da televisão, de um livro que se consagrou no cenário (inter)nacional. Por conta dessas lembranças, da criança peralta e arteira, caso do personagem Zezé, sou impulsionada a refletir a respeito de livros como *Meu pé de laranja lima*, *Pinóquio*, de Collodi, da coleção do *Sítio do Pica-pau amarelo*, de Lobato, *Cuore*, de Edmondo de Amicis, *O pequeno príncipe*, de Exupéry, e até mesmo *A bolsa amarela*, *O sofá estampado*, *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga, *Flicts*, de Ziraldo, e tantos outros não mencionados, os quais compõem aquilo que poderíamos chamar de panteão, de livros importantes, de mananciais, fontes em que professores e alunos deveriam/poderiam beber constantemente porque clássicos. Calvino, em seu conhecido ensaio “Por que ler os clássicos” (2001), apresenta quatorze propostas que pretendem justificar a importância da leitura desses livros. Adverte que o uso do termo “clássico” não faz distinção de antiguidade, autoridade e/ou estilo, mas se refere a obras, tanto modernas quanto antigas, que já apresentam ter um lugar próprio no âmbito cultural.

Então, meu entendimento de clássico neste texto está associado ao conceito de Calvino, ou seja, a obras mais datadas e menos datadas, como é o caso dos livros de Bojunga e o de Collodi, de Amicis, por exemplo, que já possuem um lugar próprio culturalmente.

Embora possa parecer, este texto não se pretende manifesto em prol da leitura de clássicos, em que se levantaria uma bandeira de divulgação de títulos em detrimento de outros. O propósito reside, justamente, no que concerne à leitura de livros desta natureza que, embora reeditados constantemente (como é caso de *As aventuras de Pinóquio* e *Cuore*, pela Editora Cosac Naify, 2011), têm circulado pouco (ou não mais circulado) entre professores e, menos ainda, entre alunos no ambiente escolar.

A proposta da reedição desses livros, que faz alguns deles ressurgirem das cinzas, aponta para uma tentativa da volta do texto integral como um desafio editorial na onda de livros grossos. A espessura do livro pode(ria) até assustar e afastar alguns deles, mas isso não pode ser registrado como empecilho. Séries contemporâneas como *O Senhor dos Anéis*, *Harry Potter* e a saga *Crepúsculo* já provaram que os leitores jovens, como afirma Ligia Cadermatori, em *O*

⁶⁴ Esse texto é originário de uma discussão realizada em reunião do NEP – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Biblioteca Barca dos Livros, no dia 1º de março do corrente. Agradeço às colegas do Núcleo pela troca e aprendizado constantes.

professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes (2009), não têm preguiça de ler volumes espessos quando a trama é atraente e é tecida com imaginação. Então, se a “grossura” do livro não é encarada como um empecilho, por que não vemos [mais] esses livros circularem entre professores (e menos ainda entre alunos) no cenário escolar?

O retorno dos textos integrais como desafio editorial sinaliza um olhar sobre o livro como “obra de arte”, seja pela capa dura, via apelo à materialidade, à visualidade, à espessura, à edição cuidadosamente artística⁶⁵ – apelo que não surpreende quando nos deparamos com leitores jovens que atestam gostar de livros grossos porque levam mais tempo para acabar e, portanto, proporcionam maior oportunidade de envolvimento. Leitores em busca de totalidade, de “histórias sem fim” praticamente.

O que tenho percebido, é que, embora clássicos, esses livros têm se mostrado ausentes, inexistentes, desconhecidos, não apenas entre estudantes, mas, principalmente, entre professores da educação básica. Em virtude disso, as inquietações – traduzidas em provocações – que se seguem, vão se pautar no desenvolvimento de duas ideias (classificações, se preferirem), no que diz respeito a esses livros: livros “distantes” e livros “de estantes” – expressões praticamente homófonas, cuja escolha não é meramente aleatória ou casuística. E a especificação do entendimento de cada uma delas será explicitada a seguir.

Livros distantes

Entendidos como os livros que “todo mundo” deveria conhecer, os autores ou obras de primeira classe, autores/livros excelentes, sublimes, ou “privilégio das nações literárias mais antigas”, segundo Casanova (2002, p. 29), os clássicos, por encarnarem a legitimidade literária, “residem” em um terreno seguro, pouco arenoso, porque sedimentado historicamente. São vistos como o elixir nas aulas de Língua Portuguesa por conta da imensa fortuna crítica que os recobre. Embora se acredite com certa veemência que haja preferência de maioria dos professores pelo trabalho com textos clássicos em detrimento de textos contemporâneos em virtude do receio do novo, de apostar na crítica, de lançar um olhar, que não mais venha do livro didático, ou de crítico já consagrado – isso nem sempre acontece tratando-se de clássicos infantojuvenis. E não acontece por vários motivos. Para elencar alguns deles, vamos pautar essas reflexões à luz dos títulos mencionados anteriormente. Títulos, importante ressaltar, conhecidos por pertencerem ao acervo dessa literatura.

É nesse ponto que podemos nos deter em um [primeiro] motivo que sinaliza o “não acontecimento” da leitura desses clássicos entre professores atualmente e, em efeito dominó, entre alunos: o adjetivo infantojuvenil. Esclareço que não tenho qualquer implicância com o adjetivo, mas é por conta dele que esses livros clássicos infantojuvenis, “categoria” em que são inseridos, passam muitas vezes distantes na formação de muitos dos futuros professores. Passam distantes, reitero, porque esses professores, quando de sua formação no curso de Letras, não tiveram contato com a literatura infantojuvenil, exceto em seu tempo de estudantes do ensino básico. E, se faço referência a contato, explícito: contato com as leituras, com os livros que compõem o *corpus*, o acervo dessa literatura.

⁶⁵ “Cuidado” editorial que se reflete enormemente no *preço da leitura*.

Na Universidade Federal de Santa Catarina, por exemplo, a disciplina “Literatura infantojuvenil” não faz parte do currículo do curso de Letras - Português, reformulado recentemente (PORTARIA DE APROVAÇÃO Nº 240/PREG/2006 DE 7/11/06) implantado progressivamente a partir do primeiro semestre de 2007. Tal disciplina, em minha opinião, tem suma importância na formação de professores de Língua Portuguesa, por ter em vista o trabalho, com alunos do ensino fundamental do 6º ao 9º anos. A literatura infantojuvenil procura lançar olhares sobre os leitores jovens, sobre as leituras (não apenas) mais representativas para esse público-alvo, pressupondo um diálogo com textos (teórico-críticos e ficcionais) que dificilmente ingressariam na não-categorizada “literatura adulta”, ou literatura não-infantil.⁶⁶

Durante minha experiência de orientação e supervisão de estágio, tenho percebido que os alunos de Letras têm se debruçado muito sobre teóricos contemporâneos, como Foucault, Derrida, Barthes, Agamben, metonímias de tantas e de outras teorias. No entanto, eles não apre(e)ndem a aplicabilidade – se é que isso é possível – dessas teorias no “ensino” da literatura, ou no ensino das formas pelas quais é possível estudar/ler a literatura (CEIA, 2004). Como conjugar esses conhecimentos se, no ensino básico, o que o aluno do ensino fundamental “precisa” é de leitura de literatura, de literatura infantojuvenil? É importante deixar claro que as teorias são extremamente importantes, imprescindíveis e indispensáveis na formação acadêmica dos profissionais de Letras, porém, é necessário que existam disciplinas no currículo que dialoguem mais de perto com a literatura infantojuvenil.⁶⁷ E essa oportunidade de diálogo encontrariam na disciplina em questão.

“Literatura infantojuvenil” era oferecida aos alunos do curso de Pedagogia da UFSC e, em virtude disso, os estudantes de Letras, se interessados, deveriam fazer matrícula para cursá-la em caráter optativo. Por causa de uma mudança no currículo também no curso de Pedagogia, foi oferecida para os alunos que ingressaram até o segundo semestre de 2008, sendo “substituída” por “Literatura e infância”. Ou seja, “Literatura infantojuvenil”, enquanto disciplina, não existe mais. Então, o “acontecimento” da leitura de um desses clássicos infantojuvenis fica(rá) puramente condicionado à pesquisa e interesse pessoais, ou a possíveis articulações de professores de literatura em outras disciplinas.

Outro motivo, e não menos conhecido, é a alegação da falta de tempo para ler (se proposta uma leitura a professores), porque todo o tempo “livre” é investido na preparação das aulas, correções de provas e trabalhos. E, ainda, muitos professores, apenas por ouvirem falar desses livros em algum momento (BAYARD, 2007), compreendem que já os conhecem e, portanto, inviabilizam a importância da leitura.

Assim, vendo no professor de Língua Portuguesa a figura de um mediador, aquele que poderia suscitar nos alunos o desejo, o anseio e a vontade de leitura desses livros, reconheço que o caminho ficará ainda mais distante: se o professor desconhece, o aluno terá ainda menos chances de conhecer. E, se o aluno não tiver incentivo familiar, em cujo meio a leitura não tenha

⁶⁶ Literatura “para adulto” é sempre encarada como Literatura (com “L” maiúsculo) e ponto final. Mas a referência é necessária para estabelecer um parâmetro com a “literatura infantil”, “literatura infantojuvenil”. Regina Zilberman e Marisa Lajolo, em *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*, efetuam contrapontos, ao longo de todo o livro, entre a dita literatura infantil e a não-infantil/literatura para adulto.

⁶⁷ Em “Literatura e ensino”, disciplina ministrada por vários anos pela Profa. Dra. Tânia Regina Oliveira Ramos, na Universidade Federal de Santa Catarina, a literatura infantojuvenil é discutida, mas, em virtude de outros conteúdos que devem ser apresentados no curso, não é possível maior aprofundamento nas discussões.

qualquer espaço, não haja a preocupação com o letramento literário, a leitura desses livros remontará a recônditos distantes, caráter de inexistência, de anonimato.

É preciso levar em conta que a maioria dos clássicos infantojuvenis está disponível em bibliotecas escolares, são livros de estantes – materiais e virtuais –, porém distantes. Distantes quando abandonados, esquecidos, inexistentes pelo desconhecimento, pelo “não acontecimento” da leitura.

Livros de estantes

Em que situações esses livros deixariam de ser livros “distantes” para se tornarem em livros “de estantes”? Antes de lançar uma possibilidade de resposta, considero importante esclarecer o meu entendimento do que vem a ser “um livro de estante”.

Um livro de estante, como o próprio entendimento da expressão já denuncia, é um livro que, literalmente, está na estante. Mas, e aí reside a diferença que apresento neste texto, não é um livro que apenas está na estante, *enchendo de palavras vãs as muitas prateleiras*, acobertando-se de poeira, servindo de amparo e apoio para outros livros. Tampouco é um livro de caráter decorativo, como um enfeite, que pode ser bonito, mas sem utilidade, funcionalidade. Um livro de estante é um livro que está na estante porque ao alcance das mãos, que está na estante porque retirado constantemente. Livro de estante, porém nada distante.

Muitos poderiam crer que o “livro de estante” aproxima-se muito da ideia dos chamados “livros de cabeceira”, porque sempre à mão, próximos, indispensáveis. Os livros de cabeceira são os livros que não saem do criado-mudo ou permanecem ali por um tempo considerável para serem categorizados como tais. No entanto, a diferença está no fato de que os livros de cabeceira trazem em seu bojo o caráter da preferência, da seletividade, da prioridade. São livros, segundo Leda Balbino e Daniela Diniz (2011), que abrimos antes de dormir, lemos um dos trechos sem compromisso, sem remorso de ficar dias, semanas ou meses sem os ler. Os livros de cabeceira, segundo escrevem as jornalistas, permitem a divisão da leitura com outros livros. Os livros de estante, em contrapartida, não precisam ser necessariamente os prediletos ou estar em primeiro lugar na *biblioteca personal*, mas precisam existir via leitura para que deixem de ser distantes. Ou seja, os livros de estante são aqueles que acontecem, que permanecem, que perduram por conta da (re)leitura.

Como os livros clássicos infantojuvenis tornam-se “de estante” em detrimento de “distantes”? A primeira resposta, óbvia – diriam alguns –, é justamente a questão da leitura. Tornam-se livros de estantes porque lidos, ressuscitados pelo girar das páginas, pelo marcador no meio do livro sinalizando uma viagem em andamento. Perdem o caráter de “distantes” quando lidos em companhia, pela leitura compartilhada, comentada, dividida, como é o caso da mãe que lê a versão integral traduzida de *As aventuras de Pinóquio* com/para a filha que vai completar dez anos de idade. Pelas gargalhadas da menina e contestações em virtude de determinados episódios, a comprovação da realização, do acontecimento da leitura de um clássico infantojuvenil. Ou quando uma professora do ensino superior traz para a sala de aula *Flicts*, de Ziraldo, e o lê para uma turma de trinta alunas do curso de Pedagogia que nunca

tinham ouvido falar desse livro; que conheciam apenas o Ziraldo de *O menino maluquinho*, e que não sabiam da existência de um *Flicts*.

Tornam-se de estantes, ainda, quando são indicados, embora em caráter imperioso, leitura necessária, força disciplinar, como leituras obrigatórias para o vestibular, como é o caso de *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes, constante na lista do Vestibular 2001, e *Apenas um curumim*, de Werner Zotz, no Vestibular 2006, da UFSC. Devemos lembrar que as listas de indicações de leitura para o vestibular surgiram como necessidade de melhorar a qualidade da leitura e da escrita dos alunos que ingressavam no ensino superior. A primeira lista, conforme aponta Andrade (2003), foi lançada em 1989 – aplicada em 1990 – no vestibular da FUVEST. Na Universidade Federal de Santa Catarina, a cobrança da leitura de literatura para as provas do vestibular entrou em vigor em 1992 e, de lá para cá, pode-se dizer que a leitura de literatura conquistou um lugar próprio nas provas dos vestibulares, deixando de ficar obscurecida na disciplina de língua portuguesa.

Essas listas, além de garantirem uma institucionalização a mais para a literatura, e de reforçarem sua sobrevivência entre os conteúdos do ensino médio, também fortalecem o “acontecimento” da leitura de clássicos infantojuvenis, como foi o caso dos livros de Bojunga e Zotz. Clássicos, reitero, por possuírem um lugar próprio no âmbito cultural, mas, também, contemporâneos por se situarem em um “limiar inapreensível”, conforme o entendimento de Giorgio Agamben. No ensaio “O que é o contemporâneo?”, o filósofo italiano discute diferentes tessituras para o entendimento do termo partindo do poema “O século”, do poeta russo Osip Mandel’shtam. O contemporâneo, segundo Agamben, tem sempre a forma de um limiar inapreensível entre um “ainda não” e um “não mais”, e

não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. (AGAMBEN, 2009, p. 72).

É pela impossibilidade de responder a um tempo, de precisá-lo, de apreendê-lo, de fixá-lo cronologicamente, que Agamben compara tal termo [contemporâneo], ou a especial experiência desse tempo que chamamos contemporaneidade, com a moda. Diz o filósofo italiano,

o ‘agora’ da moda, o instante em que esta vem a ser, não é identificável através de nenhum cronômetro. Esse ‘agora’ é talvez o momento em que o estilista concebe o traço, a *nuance* que definirá a nova maneira da veste? Ou aquele em que a confia ao desenhista e em seguida à alfaiataria que confecciona o protótipo? Ou, ainda, o momento do desfile, em que a veste é usada pelas únicas pessoas que estão sempre e apenas na moda, as *manequins*, que, no entanto, exatamente por isso, nela jamais estão verdadeiramente? (p. 66-67).

Se, segundo Agamben, o contemporâneo se situa na impossibilidade de definição, cujo exemplo é trazido à tona pela ideia da “moda” – o que propriamente a define? Quando começa? Quando termina? – podemos estender esse entendimento aos dois livros infantojuvenis, de

Bojunga e Zotz, que fizeram parte de uma lista do Vestibular, entendendo-os, em certa medida, como contemporâneos. Tendo em vista que a UFSC tem notoriedade, destaque, por contemplar textos contemporâneos – além de livros da “Literatura Catarinense” ou “Literatura de Santa Catarina”⁶⁸ – nas leituras obrigatórias para o vestibular, que esses dois livros foram publicados no final da década de 70, e que seus autores encontram-se vivos, alteraríamos o tratamento dado a esses livros no início deste texto, compreendendo-os como “clássicos-contemporâneos”.

Ou seja, em determinada perspectiva, *A casa da madrinha*, de Bojunga, e *Apenas um curumim*, de Werner Zotz, embora pertencentes a um acervo fundamental – livros-que-todo-professor/aluno-precisa-conhecer –, são livros que habitam esse inapreensível, entendimento de contemporâneo de que trata Agamben, mas, ao mesmo tempo, possuem um lugar próprio no âmbito cultural. E sua inclusão como leitura obrigatória no Vestibular, retomando a reflexão acima, colabora, involuntária ou propositalmente, para que *A casa da madrinha* e *Apenas um curumim* se tornem em “de estante”, ou seja, que ressurgam de um possível esquecimento e que passem a fazer parte de uma história, habitando memórias, nem que seja aquela relacionada à obrigatoriedade da leitura do vestibular.

É, então, nessas situações (e em tantas outras não mencionadas nesta oportunidade) que os livros clássicos infantojuvenis – alguns, clássicos-contemporâneos – deixam de ser livros distantes para se tornarem em livros de estante. É quando esses livros passam a ocupar um lugar próprio, não apenas culturalmente, restritos aos afeitos à “cultura”, à “elite” instaurada pelo *status* social, mas passam a ter um lugar próprio nas escolas, nas aulas, nos recreios, nas mochilas dos alunos e, até mesmo, fora delas. Porque almejamos, queremos, desejamos, na condição de professores (de língua portuguesa), que nossos alunos se transformem em adultos que entendam a afirmação feita, apontando-se para uma camiseta, em uma loja de roupas: “essa camiseta é cor de *Flicts*”. Que não lhe respondam com outra pergunta, com a testa enrugada, em tom de desconhecimento: “cor de *Flicts*? O que é isso? *O que é Flicts?*”.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. “O que é o contemporâneo?”. In: *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009. p. 55-73.
- ANDRADE, Claudete Amália Segalin de. *Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.
- BALBINO, Leda; DINIZ, Daniela. Livro de cabeceira. In: Instantes literários (blog). Disponível em: <<http://instantesliterarios.blogspot.com/2011/03/livro-de-cabeceira.html>>. Acesso em: 9 mar. 2012.
- BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?*. Tradução de Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CASANOVA, Pascale. *A república mundial das letras*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- CEIA, Carlos. *A Literatura ensina-se?*. Estudos de Teoria Literária. Edições Colibri: Faculdade de Letras de Lisboa, Portugal, 2004.
- RAMOS, Tânia Regina Oliveira; CORSO, Gizelle Kaminski. *Literatura e ensino: 5º período*. Florianópolis, SC: UFSC, 2010.

⁶⁸ Esta porque feita por autores que aqui residem, não apenas os nascidos no Estado.

Texto, leitura e atuação - considerações sobre o lúdico como caminho do escrito ao dito no ensino do teatro.

Heloise Baurich Vidor⁶⁹ (USP)
heloisevidor@uol.com.br

Introdução

essência do teatro é o por/em/cena. [...] Para que o teatro seja posto/em/cena, é preciso que ele seja o pôr em cena de alguma coisa. Podemos afirmar sem ambigüidade: o teatro é a vinda à cena de um texto originário, de uma matéria de palavras. [...] O pôr/em/cena é a arte de colocar diante dos olhos a linguagem, o verbal, o textual. O teatro só é fiel à sua essência na medida em que coloca a anterioridade de um texto, distinto do ato da representação e cuja representação é a passagem ao visível. Denis Guénoun, (2003).

O texto acima, extraído de um instigante ensaio escrito pelo filósofo, ensaísta e dramaturgo Denis Guénoun diz que a especificidade do teatro, além de ser o encontro marcado pela presença do ator e do espectador, é a exibição de um texto anteriormente escrito aos olhos do espectador. O que o espectador espera, ou seja, a razão que o faz ir ao teatro, segundo este ator, é para “ver a passagem do texto pelos corpos dos atores”. Assim o texto escrito pelo autor, que por si só não produz teatralidade deve passar pelo corpo do ator, que é quem o torna visível. Assim, “o ator é a fonte de teatralidade. Ele é o ponto de passagem da palavra para o corpo, o lugar de irrupção, de origem da palavra no espaço visível da cena”. Isto é o que determina a própria atividade da atuação, onde o jogo do ator não é a pura enunciação do texto em termos de sua literalidade ou ao sentido de simulado próprio ao fictício (GUÉNOUN, 2003).

Para tratar desta característica apontada por Guénoun, que supera a pura enunciação do texto em termos de literalidade ou do sentido de simulação de uma situação, que é um aspecto próprio da ficção, propomos no âmbito desta reflexão o diálogo entre o que coloca Guénoun (2003) e o que propõe Wolfgang Iser em sua obra *Jogos do Texto* (2002), como base para que o professor de teatro consiga que seus alunos transitem entre a escrita, a leitura e a fala do texto.

Segundo Iser (2002), autor - texto - leitor estão em conexão e esta conexão é mediada por conceitos como *indeterminação* e *lugar vazio*, os quais abrem espaço para que jogos sejam propostos ao leitor, de modo que este assuma um papel ativo na interconexão mencionada, através da sua imaginação, convocada no momento da leitura

No teatro, para que um texto se torne fala, há um caminho a ser percorrido que passa, necessariamente, pela ação da leitura. Será, então, que podemos encontrar neste momento da leitura as bases para a atuação, através da exploração da leitura do texto como um jogo? Para pensarmos nesta questão discutiremos sobre *o texto, o leitor do texto e o jogo com o texto*,

⁶⁹ A autora é aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da ECA/USP e bolsista da FAPESC/SC.

como travessia para que “a palavra se torne visível”, com o intuito de inspirar e contribuir com a prática do professor de teatro em processos de ensino e criação.

1 O texto como textura

Texto, do latim *textus*, tem como significado *tecido*. Este significado, *tecido*, já nos remete à sua característica de trama e nos mostra que entre os fios que são tramados, podemos encontrar espaços que podem estar mais ou menos ajustados. Seguindo, a palavra ‘texto’ comporta ainda algumas definições: 1. Conjunto de palavras, de frases escritas. 2. Obra escrita considerada na sua redação original e autêntica (por oposição a sumário, tradução, notas, comentários); 3. Qualquer texto destinado a ser dito ou lido em voz alta. 4. Excerto de língua seja escrita ou falada, de qualquer extensão, que constitui um todo unificado. 5. Toda expressão ou conjunto de expressões que a escrita fixou (FERREIRA, 2010).

Insistindo na imagem do “tecido tramado”, recorremos à palavra textura, do latim *textura*, e cujas definições são: 1. Ato ou efeito de tecer. 2. Tecido, trama, contextura. (FERREIRA, 2010) e acabamos por colocá-la junto à palavra texto, justamente para que não haja dúvida sobre qual definição estamos considerando para a presente discussão.

O texto como pluralidade possível e potente em processos educacionais e artísticos estabelece algumas premissas sobre as quais o professor deve trabalhar, de modo que o aluno possa encontrar um campo de diálogo e terra fértil para criar. Se o professor de teatro escolhe trabalhar com um texto é porque acredita que o mesmo possa ser uma base de inspiração e discussão para que o processo germine. Então, propomos pensar no texto como um tecido, cuja trama dos fios apresenta espaços - que são as palavras - e que o conjunto de fios tramados o transforma num todo unificado, escrito ou falado.

O despertar das palavras dormentes no texto escrito exige a ação de um leitor e é sobre o seu papel e o seu potencial, segundo a visão de Wolfgang Iser, que pretendemos refletir. Como se dá o jogo do leitor com o texto? Estamos nos remetendo aqui aos textos ficcionais, literários ou dramáticos, e procurando atribuir a este jogo a ideia de trama, de contextura. Nesta trama, e, de acordo com Iser, consideramos o leitor como agente que confere ao texto a textura no exato momento em que a leitura ocorre. Entendemos, assim, que o texto não é “expressão de algo outro”, anterior e independente dele; e seu sentido se engendra nesta ação que incorpora a imaginação do leitor. Isto é possível porque “o texto contém um grau interno de *indeterminação* que o distingue de um teorema ou de uma mensagem”, conforme esclarece Luiz Costa Lima na apresentação da obra de Iser (LIMA, 2002:25).

A *indeterminação* é como um efeito de estranhamento que se acentua nos textos ficcionais e que “é motivado pela presença na cena textual de *lugares vazios*” (LIMA, 2002:26). Estes podem ser definidos como relações não-formuladas entre as diversas camadas do texto e suas várias possibilidades de conexão, ou seja, de trama. Os *lugares vazios*, em suma, apresentam a estrutura do texto literário como uma articulação com furos que exige do leitor mais do que a capacidade de decodificação. A decodificação diz respeito ao domínio da língua. O vazio exige do leitor uma participação ativa através da imaginação.

Neste sentido, segundo Lima (2002), para Iser a participação do leitor impossibilita o entendimento tradicional de uma interpretação única do texto. “Como os *lugares vazios* estimulam a *indeterminação* e esta, em vez de tão-só dificultar o reconhecimento das expectativas do leitor, as põe em questão, abre-se uma relação potencialmente tensa e provocativa” (LIMA, 2002: 26).

A tensão é gerada porque o leitor tenta aplacar o efeito de estranhamento numa tentativa de “normalizar” o efeito da *indeterminação*, através de uma intervenção interpretativa, que para Iser, destrói a experiência literária.

Portanto, para fruir o texto o leitor é convidado a participar de um jogo que estabelece algumas regras básicas: a primeira é aceitar que não estamos diante de uma interpretação única, nem correta e que o jogo que o texto propõe pode estar longe das expectativas que o leitor tem por suas referências prévias; a segunda é que o leitor aceite firmar o contrato no qual o mundo textual há de ser concebido não como realidade, mas *como se fosse* realidade; e a terceira é que assuma uma posição ativa de modo a preencher os espaços vazios com a sua imaginação. Estas regras estão, igualmente, na base do teatro – teatro no qual o caráter lúdico é preservado, pois neste teatro o espectador é levado a aceitar que aquilo que lhe será mostrado é *uma* interpretação possível dentre várias de um texto, que ele deve conceber *como se fosse* realidade, mas sabe que não é a realidade e que sua participação efetiva se dá com a ação da sua imaginação.

Assim, no âmbito do jogo do leitor com o texto, a partir do *sim* do leitor a estas regras, o jogo inicia. “Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo de jogo. Quanto mais o leitor é atraído pelos procedimentos a jogar os jogos do texto, tanto mais é ele também jogado pelo texto” (ISER, 2002:116). Assim, nosso objetivo é chamar a atenção do professor de teatro para o fato de que o trabalho com o texto, num processo educacional e/ou artístico pode ser um campo fértil no qual os alunos, num acordo entre autor e leitor, sejam “jogados pelo texto”, conforme propõe Iser, e que joguem com seus corpos este mesmo texto numa realidade teatral.

2 A ‘visualidade da palavra’: quando o texto atravessa o corpo do aluno-ator

A partir da ideia do ‘texto como textura’, que apresenta o efeito de *indeterminação* e *espaços vazios*, vamos passar ao campo do teatro, revisando as proposições de Denis Guénoun.

Conforme o trecho que abre este artigo, “o teatro é a vinda à cena de um texto originário, de uma matéria de palavras” (GUÉNOUN, 2003). Com isso, Guénoun separa o teatro em dois pólos fundadores: o polo verbal – literário, textual - e o polo físico, corporal, exposto à vista. Deste modo, o teatro acontece nessa travessia que conduz de um ao outro. O espaço de travessia reforça o sentido de experiência do processo teatral e a ideia de que este é o espaço da interpretação. Se for espaço de travessia, é processo e, portanto, um espaço aberto ao sentido. “A interpretação é este advento de sentido ao sensível. O sentido está na interpretação caduca, provisória, aberta” (GUÉNOUN, 2003:62). Assim como a leitura literária é para Iser (2002).

Tomemos, então, o polo do texto, do verbal, no qual o autor esclarece que o texto é matéria sonora, é uma seqüência de palavras, as palavras são elementos de linguagem, a linguagem não é da ordem do visível e sim da ordem da escuta. Porém, o teatro é matéria visual

- teatron é o lugar de onde se vê, portanto o desafio do teatro “é mostrar as palavras que são da ordem do invisível”.

Para adentrar no campo visual, entramos no polo do físico, o teatro quer o corpo e a voz, exigindo a palavra no próprio ato que a profere. A materialidade da palavra se dá na sua enunciação em sonoridades. Assim, a palavra compreende dois aspectos: o elemento de seu significado que é da ordem da intelectualidade, e o elemento do sensível. Portanto as palavras são som e sentido: duplamente “imostráveis”. “E o teatro quer dá-las a ver” (GUÉNOUN, 2003: 49). E quem pode fazer isso é o ator.

O ator que fala, que profere, que faz “sair” a voz é também um ator que se oferece à vista, na exposição de seu esforço físico, da ação corporal, de sua boca, de seu pescoço, do enraizamento do sopro que afeta seu corpo inteiro. Isto também o teatro mostra aos olhos. Reduzido ao som e ao sentido, ele seria desencarnado, descarnado, privado de todos os seus atrativos físicos – mesmo dos da carne visível do som e do sentido. (GUÉNOUN, 202:52).

Neste ponto, Guénoun atribui ao jogo a via de conexão entre o texto do autor e o ator: “A atuação é a passagem ao jogo. O que é propriamente teatral na atuação é o jogo desta impropriedade que entra em jogo, que faz nascer o jogo e mostra ao olhar a sua irrupção” (GUÉNOUN, 2003:58).

As regras em questão são as mesmas que o jogo com o texto estabelece para o leitor. Enquanto Iser fala na *indeterminação* do texto, Guénoun fala da *impropriedade* que caracteriza o jogo da atuação. Se no jogo do texto o leitor tem a sua imaginação convocada para preencher os furos do texto, o sentido do texto não pode estar previamente determinado, e no teatro a *impropriedade* também é caracterizada na atuação porque ela se dá no aqui agora, onde a ‘voz’ do autor passa pelo corpo do ator em jogo com o público. E ambos, leitor e espectador aceitam o jogo *como se fosse* realidade.

Ambos os conceitos, *indeterminação* e *impropriedade*, reforçam o caráter de travessia, ou seja, de processo, percurso, experiência, próprios às duas instâncias de recepção, o leitor de textos literários e o espectador de teatro.

3 Tecendo as ideias em palavras provisórias

A observação da prática pedagógica com o teatro⁷⁰ em diversas instâncias da educação formal e informal, com diversas faixas etárias em diferentes abordagens metodológicas, levou-nos à constatação do reduzido número de propostas pedagógicas que utilizassem textos previamente escritos nos processos. Talvez a opção de grande parte dos professores de teatro em trabalhar com a improvisação teatral, se deva à dificuldade em fazer com que o aluno se

⁷⁰ A autora deste artigo é professora do Departamento de Artes Cênicas da UDESC, na área de pedagogia do teatro, acompanhando os estágios curriculares da Licenciatura em Teatro.

apropriasse de textos desta natureza, aceitando o desafio de dizer um texto que não seja seu, com liberdade e prazer.

Um aspecto fundamental que certamente torna problemático o trabalho com o texto em processos teatrais é a dificuldade que grande parte das pessoas apresenta com a leitura. Independente da faixa etária, a leitura é um desafio e um motivo de constrangimento, principalmente, quando é compartilhada.

Neste sentido, a união entre leitura e teatro traz à tona esta tensão, pois neste processo o leitor do texto é o aluno que vai ter o desafio de dizê-lo para o espectador, ainda que este seja alguém do próprio grupo, pois no âmbito do teatro, o trabalho de leitura e experimentação com o texto não se esgota na experiência solitária e individual, mas exige o “dar-se a ver”.

As proposições expostas de Wolfgang Iser e Denis Guénoun que colocam o jogo como elemento articulador, em ambos os casos, pode nos dar pistas de como diluir a tensão mencionada e abrir perspectivas para o professor, de modo a tornar este processo de apropriação efetivo e prazeroso para o aluno, contribuindo também com a competência leitora do mesmo.

Na tentativa de estabelecer uma conexão entre as ideias dos autores e a prática da sala de aula, seguem as seguintes proposições:

1. A partir do acordo de que o texto é uma trama que deixa espaços abertos para serem preenchidos com a imaginação do leitor, o professor pode potencializar a experiência da leitura do texto. Pensando num processo de teatro, o leitor é o aluno que vai ter o desafio de dizer este texto. Então, antes de apressar o domínio da fala, o professor pode potencializar a ação do aluno como leitor que complementa a obra com sua imaginação e suas associações, lançando mão de suas memórias e emoções.

2. Potencializar a dimensão do sensível na interpretação diante da experiência da leitura, como espaço de pluralidade, em complemento à decodificação do significado. O que se modifica na primeira impressão do texto pelo leitor se tentarmos “descolar” o sentido das palavras? Qual a dimensão lúdica que esta experiência pode ter?

3. Potencializar a dimensão corporal, física que o texto pode ganhar quando “atravessa” o corpo de alguém e é compartilhado. A enunciação do texto traz a tona elementos paralingüísticos (UBERSFELD, 1996:63) como voz, intensidade, articulação, ritmo, timbre, volume. Quais as possibilidades que surgem? O que isso modifica em termos da recepção/impressão primeira do texto pelo aluno-leitor?

4. A exploração do momento da leitura, através dos jogos citados anteriormente, podem retirar a tensão e a dificuldade típicas de quando somos convidados a compartilhar a leitura de um texto desconhecido. Criar intimidade com o texto pode diminuir o desconforto e o constrangimento típicos de uma leitura inaugural.

Conclusão

Os jogos com a leitura do texto, tendo em vista a sua condição de tecido, trama que comporta uma complementação por cada um que o lê, de modo que um mesmo texto pode ser explorado através das diferentes interpretações, pode ser a chave para gerar o interesse no aluno.

A ênfase na exploração do caráter sensível do texto, quando atravessa um corpo e ganha sonoridade, materialidade, textura - e este processo é mostrado – pode revelar que a apropriação do texto pelo aluno não se dá através da ação de decorar as falas, mas do jogo de sentidos plurais que podem ser experienciados/observados. Assim, a repetição do texto decorado não é condição para a sua apropriação, o que estamos considerando é a repetição da leitura do texto, com o objetivo de encontrar os espaços vazios que o mesmo possui como fase anterior à formalização.

A ideia de o aluno jogar com o texto e, como diz Iser (2002) “ser jogado pelo texto” que atravessa o seu corpo, mostrando o jogo através de uma vocalização compartilhada com os colegas e com o professor, pode ser o caminho para que a teatralidade surja e que o aluno consiga extrair sentido das palavras decodificadas - uma abertura possível para que o invisível das palavras se torne visível na imaginação do aluno-leitor e do espectador, de modo que o caráter teatral possa estar presente e fortalecido no processo.

REFERÊNCIAS

- BAJARD, Elie. *Ler e Dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo. Cortez. 1994.
- BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. São Paulo. Perspectiva, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1999.
- CHARTIER, R. *Práticas da Leitura*. São Paulo. Estação Liberdade, 2000.
- FERREIRA, A. B.H. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba, positivo, 2010.
- GUÉNOUN, D. *A exibição das palavras. Uma idéia (política) do teatro*. Rio de Janeiro, Teatro do Pequeno Gesto, 2003.
- HUZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo, Perspectiva, 1978.
- ISER, W. *O jogo do Texto*. In LIMA, L. C. *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2002.
- KOUDELA, I. *Texto e Jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LARROSA, J. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.
- LIMA, L.C. *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção – Hans Robert Jauss; Wolfgang Iser; Karl Heinz Stierle; Irich Gumbrecht; Harald Weinrich..* Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2002.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *O lúdico e a construção do sentido*. In *Sala Preta Revista de Artes Cênicas Ano 1 – Número 1*. São Paulo. Departamento de Artes Cênicas – ECA-USP, 2001. Págs 181-187.
- UBERSFELD, A. *Les termes clés de l'analyse du théâtre*, Paris: Seuil, 1996 Tradução *ad usum delphine* Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

Arcadismo e Fernando Pessoa: a literatura como forma de expressão artística e suas influências

Júlia Telésforo Osório ⁷¹ (UFSC)

juliaosorio@gmail.com

Manuela Quadra de Medeiros ⁷² (UFSC)

manuelademedeiros@gmail.com

Segundo semestre de 2010: estávamos nós a um passo de uma titulação acadêmica. Realização? Medo? Frustração? Como seria nosso estágio de docência obrigatório para sermos, enfim, licenciadas em Letras? Sabíamos que esses três sentimentos aos quais nos referimos seriam vivenciados, intensamente, ao longo desse semestre. E assim aconteceu ao conhecermos nossos futuros alunos e nossa “colega” professora regente de Língua Portuguesa da turma em que estagiaríamos em um colégio. A todo momento, uma interrogação em desassossego fez-se constante: seríamos capazes de sensibilizar tais alunos de ensino médio à literatura? E é a partir dela que construímos este trabalho: uma espécie de relato reflexivo acerca de algumas questões de ensino de literatura, baseando-nos, sobretudo, em nossa experiência docente.

O tema abordado durante parte de nosso do estágio de docência consistiu na escola literária Arcadismo. Tal escolha foi-nos comunicada pela professora titular da turma que iríamos, então, assumir. Os principais objetivos da citada professora com tal escolha referia-se no desejo de que os seus alunos, ao final das nossas aulas, fossem capazes de identificar as características árcades e de reconhecer autores e obras dessa escola. Objetivos finais que, ao nosso entendimento, eram superficiais e que não faziam sentido na vida prática dos alunos.

Apesar do desejo da professora e da consciência de que o ensino da literatura, principalmente no ensino médio, estava, e está, cada vez mais voltado para o vestibular – em que importam datas, características, principais autores e obras – e a leitura propriamente dita das obras acaba ficando em segundo plano, ou, quando lidas, não são focadas em seu significado, mas sim em identificar características de determinado período literário; queríamos ir além. Queríamos formar leitores que jogassem com os textos lidos e não apenas identificassem características escolares, mesmo que soubéssemos que essa é uma das diretrizes do Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio de 2000, que diz que um dos objetivos do ensino de linguagens – e o Arcadismo era um dos temas de nosso estágio de docência no ensino médio (os outros eram a escola literária barroca e algumas classes de palavras na perspectiva gramatical tradicional):

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc). (p. 135)

⁷¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

⁷² Licenciada em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Apesar de o PCN abordar, de maneira ampla, o que seria ideal para o ensino de língua portuguesa no espaço escolar, sempre tivemos em mente o que nos ensinou Roland Barthes, em “Da obra ao texto”, que lemos e relemos durante nossa graduação, nosso período de formação não só profissional, mas também intelectual. Diz Barthes que:

A Escola (secundária) se gloria de ensinar a *ler* (bem) e não mais a escrever (o sentido dessa carência volta hoje à moda: reclama-se do mestre que ensine ao secundarista a “exprimir-se”, o que é um pouco substituir um censura por um contra-senso). Realmente, *ler*, no sentido de *consumir*, não é *jogar* com o texto. “Jogar” deve ser tomado aqui no sentido polissêmico do termo: o próprio texto *joga* (como uma porta, como um aparelho em que há “jogo”); e o leitor, ele *joga* duas vezes: *joga com* o Texto (sentido lúdico), busca uma prática que o re-produza; mas, para que essa prática não se reduza a uma mimese passiva, interior (o Texto é justamente aquilo que resiste a essa redução), ele *joga* o jogo de representar o Texto; [...] (BARTHES, 2004, p. 73)

Diante desse fragmento do autor francês sobre o trato, a maneira de nos posicionarmos frente ao texto literário, evidencia-se o que, até hoje, acreditamos ser a literatura: construção, jogos de possibilidades a partir do texto. É claro que temos a consciência de que a Escola, como uma instituição, está atrelada a desempenhar uma função social de ensino que muitas vezes não possibilita o trabalho com o objeto literário da maneira como abordamos na Universidade. Entretanto, quisemos trazer alguns desses elementos de análise literária, apoiadas em Roland Barthes, pois, apesar de a escola ser um instrumento institucional regulamentado e apoiado por diretrizes governamentais reconhecidas socialmente como o PCN, tivemos nossa formação construída com tais preceitos, e não poderíamos simplesmente apagá-los de nossa memória. E alguns traços dessa nossa formação materializaram-se em nossas práticas docentes.

Em relação aos objetivos do PCN já expostos anteriormente, evidenciou-se para nós o modelo de ensino de literatura aplicado na época, em 2010, voltado para o vestibular, e, muitas vezes, centrado somente no livro didático, não daria conta de alcançar nem as prerrogativas do PCN. Acreditávamos, e ainda acreditamos, que tal modelo não era capaz de trabalhar nos alunos um gosto ou uma curiosidade pela leitura, muito pelo contrário, visto que ela era feita de forma obrigatória e muitas vezes não contemplava o significado dos textos, fazendo com que a leitura dos cânones se tornasse vazia e maçante para os alunos. E trabalharíamos com o cânone arcade obrigatoriamente.

Sabíamos, e pensamos que as coisas não mudaram “tanto assim”, que os jovens da sociedade atual – sociedade da qual fazemos parte nós, professores, e os nossos alunos – estão cada vez mais “plurais”. Graças à internet e sua infinidade de informações ao alcance dos usuários, que aumentaram significativamente na última década em nosso país, os jovens se interessam por muitas coisas ao mesmo tempo, seus pensamentos não são mais lineares e, por isso, não faz mais sentido trabalhar a literatura em cima de textos e livros exclusivamente. Segundo Antunes (2003), o trabalho com a leitura, no espaço escolar, ainda está centrado em habilidades mecânicas de decodificação da escrita, muitas vezes sem reflexão e sem diálogo com o texto. Quando a leitura é utilizada, ela ainda serve, muitas vezes, de pretexto para

atividades metalingüísticas ou para fins de avaliação. Segundo Kleiman (2004), existem duas concepções de texto e de leitura que se perpetuam ainda hoje nas escolas: ou o texto é visto como repositório de mensagens e informações ou é visto como um conjunto de elementos gramaticais. A Proposta Curricular de Literatura de Santa Catarina (p. 43) reafirma isso e mostra uma mudança que, ao menos, deveria ter ocorrido nos objetivos do ensino de Literatura:

O que se queria do aluno nas aulas de leitura nesse tempo que já vai longe e o que se quer hoje deve ter e tem, com certeza, uma diferença substancial. Se no primeiro caso, buscava-se a formação do leitor/decodificador, no segundo, busca-se o leitor/criador, recriador, crítico e contestador.

Infelizmente, ainda não víamos tais mudanças efetivas na concepção de leitor, pois ainda é comum, dois anos após nosso estágio, vermos leitores formados, escolarmente, como mero decodificador do texto, como se o mesmo fosse detentor de uma verdade e o ensino de Literatura fosse um instrumento de afirmação do lugar onde o texto fala. E o ensino voltado somente às provas vindouras, como o vestibular, reafirma esse leitor decodificador, que muitas vezes, procurando uma verdade no texto, acaba por encontrá-lo vazio. Sabemos, porém, que não há texto sem um leitor para fazê-lo “ganhar um sentido”, para recriá-lo no ato de leitura e, assim, construir uma postura crítica e contestadora, ser leitor, posicionar-se diante dele com segurança. E, por isso, Barthes tanto nos assombrou durante o período em que preparávamos nossas aulas. Diante dessas concepções de leitor-decodificador, percebemos que faltava interação entre os alunos e o texto literário. Alguns alunos não entendiam que o texto literário se trata de uma linguagem trabalhada, construída, e não compreendiam seu vocabulário, muitas vezes de outro século; o que criava um distanciamento em relação à literatura e os alunos acabavam por aceitar, prontamente, a leitura do professor como se fosse a única via, a correta, de se ler sem promover um diálogo, uma desestabilização, sem, enfim, jogar com o texto.

Por isso, o nosso projeto de docência teve como principal objetivo estimular um diálogo do aluno com o texto literário, trazendo para a sala de aula a literatura aliada a outras formas artísticas como cinema, pinturas, esculturas, músicas e outras. Para conseguirmos formar um leitor crítico, acreditávamos, e ainda acreditamos, que o ensino deveria colocar o texto literário como uma possibilidade de reflexão e até de recriação, associando a atividade de leitura à produção de outros textos pelos alunos e facilitando, assim, a expressão de suas leituras, seus pontos de vista. O texto literário precisaria, enfim, ser analisado e discutido por professores e alunos em uma relação de diálogo, de trocas, respeitando a fala e o posicionamento crítico dos alunos, mostrando que a interpretação deles era tão válida quanto à do professor e que há inúmeras maneiras de se entender um mesmo texto de acordo com o conhecimento e as experiências de cada um.

Como toda arte, a literatura configura-se em um instrumento de expressão do homem, e não pode ficar presa a noções de verdade absoluta ou ser utilizada somente para definir características de certa escola literária. Ela deve ser um espaço livre para a criação, para a liberdade de pensamento e expressão, ao mesmo tempo em que desenvolve a criatividade e a percepção humana, levando a refletir sobre o sujeito e a sociedade. E é justamente isso o que pretendíamos com nossa intervenção docente: trabalhar a leitura de textos literários da época do

Arcadismo junto com os alunos, levando sempre em conta suas condições de produção; mas, sem deixá-los presos a “dados de época e autoria”, promovendo, então, um diálogo com produções posteriores e até contemporâneas para que os mesmos pudessem compreender que as escolas literárias de séculos atrás continuam a influenciar as artes até hoje.

A fim de estabelecer o diálogo do Arcadismo – uma escola literária do século XVIII – com produções posteriores e atuais, pensamos, então, em trabalhar com Fernando Pessoa. Nossa escolha baseou-se no fato de que o poeta português, em sua grandiosa obra, criou a questão da heteronímia e, entre seus muitos heterônimos, criou-se um com influências bucólicas e neoclássicas, chamado “Ricardo Reis”. Em seus textos, encontramos características semelhantes aos dos poetas árcades brasileiros que os alunos estudariam de acordo com o livro didático e ambos tinham como inspiração a antiguidade greco-latina e o renascimento.

Ao trazer um poeta posterior à escola literária Arcadismo, um autor que teve sua obra datada do modernismo português com características árcades, como no caso da obra de Ricardo Reis, poderíamos mostrar que, mesmo depois do fim de uma escola literária – no caso, a árcade – algumas de suas características permanecem na cultura em obras diversas. E, também, tínhamos como objetivo ler os poemas de Pessoa – mais acessíveis aos educandos que os poemas árcades de Tomás Antônio Gonzaga, por exemplo – junto com os alunos, dando voz à interpretação deles e, assim, procurando sensibilizá-los para a linguagem poética. Ao apresentar os alunos à infinidade de heterônimos de Fernando Pessoa, propomos que eles se inspirassem e, assim, também criassem um heterônimo para si que possuísse as características árcades e neoclássicas. Desse modo, além de reforçar o objetivo inicial da professora titular – reconhecer as características da Escola e os principais autores –, queríamos estimular a criatividade e a criação livre dos alunos, de modo que eles se sentissem livres e incitados para se expressar e se aproximassem do processo de criação literária de um grande autor português do século XX.

Queríamos que nossos alunos entendessem que, na história da cultura, quase toda escola literária nega a escola anterior ao mesmo tempo em que busca inspirações em escolas antecedentes, tendo a clareza de que a construção de uma escola literária se faz de acordo com o espírito de uma época (Zeitgeist). Entretanto, também desejávamos que eles fossem capazes de reconhecer em obras não literárias e em obras atuais características do arcadismo, exercitando suas criatividade individuais ao criar um heterônimo árcade, baseando-se em Ricardo Reis.

A programação de nossas atividades consistiu, cronologicamente, em: assistir ao filme *Os Inconfidentes* (1972) para que os alunos conhecessem o que acontecia no Brasil na época e as condições para o surgimento da escola literária em questão; em seguida leríamos poemas árcades, que tivessem sido recitados ou não no filme, e relacioná-los com o filme; depois, veríamos juntos, através de *PowerPoint* produzido por nós, fotos de construções, pinturas e esculturas clássicas, neoclássicas e barrocas, a fim de perceber a negação da última escola e as inspirações na primeira; depois conheceríamos o poeta Fernando Pessoa e entraríamos em contato com seu processo de criação de heterônimos, para futura produção escrita.

Nosso objetivo foi trabalhar sempre de modo que a aula fosse voltada aos alunos, através de perguntas e da frequente interação entre eles e nós, professoras estagiárias, estimulando-os a participarem e a desenvolver a retórica. Para tanto, nossos recursos didáticos consistiram na utilização de recursos visuais como filmes, trailers de filmes, *Power Point* com imagens e outros recursos como músicas, para que as aulas sejam o menos abstratas possíveis.

Além disso, cada aluno apresentaria as suas produções escritas à luz da heteronímia para os demais colegas da turma, para que as leituras acerca do tema não se restringissem à leitura e correção das professoras estagiárias e, também, visando o exercício da fala em público e uma maior socialização da turma.

E, para finalizar, voltamos ao questionamento inicial deste trabalho, respondendo-o: sim, pensamos que fomos capazes de sensibilizar nossos alunos de ensino médio à literatura, pois conquistamos leitores e mostramos a literatura para além das características gerais de um período literário, de datas e nomes de autores e de obras. Primeiramente, pelo fato de termos nos dedicado a criar um modelo didático aproximado ao que acreditamos ser a literatura, o espaço em que o leitor joga, recria, lê. Conhecemos um pouco de cada aluno, nos esforçamos em interagir com eles para que pudéssemos despertar o interesse por essa arte que tanto gostamos. Tentamos relacionar a literatura com a história e com outros tipos de arte, esculturas, músicas, arquitetura, pra mostrar que um período literário não é fechado em si e não serve somente para o vestibular, mas para entender o espírito de uma época, que é justamente refletido nas obras artísticas. Em nossas aulas, procuramos trabalhar com bastantes recursos visuais – filme, imagens projetadas em *PowerPoint*, músicas – visto que essa geração tem disponíveis todas as informações em mãos, ou melhor, aos olhos, graças ao advento da internet. São nossos (ex) alunos indivíduos plurais e, por isso, quisemos programar tais aulas dentro desse perfil dos jovens de 2010, de hoje, e recusamos a utilização do livro didático seguindo o modelo da professora titular. Produzimos um material didático de acordo com os interesses dos alunos, mas sem deixar de lado a História e a Literatura, para que eles aderissem às propostas das aulas e participassem com interesse na medida do possível.

Sim, pensamos que fomos capazes de conquistar leitores, pois nossos primeiros alunos demonstraram interesse, especialmente nas poesias de Fernando Pessoa, quando líamos seus versos em sala de aula e analisávamos, junto com eles, a linguagem poética a fim de sensibilizá-los, e os alunos nos retornavam com *feedbacks*. Alguns deles vieram nos falar, fora da sala de aula, que gostaram das aulas e do poeta. Temos a consciência de que não é fácil ler poesia, pois, mesmo na faculdade de Letras, muitos não compreendem a linguagem poética e recusam seu estudo, sua leitura e o respectivo prazer oriundo dos versos, lembrando mais uma vez Roland Barthes. Talvez não sensibilizamos todos os trinta alunos da classe, mas os tornamos leitores, pois despertamos, mesmo que momentaneamente, o interesse, a atenção dos alunos ao apresentarmos a poesia de uma maneira mais “leve”, dando voz e legitimando a leitura e as impressões de nossos alunos: o que eles entendiam e até mesmo sentiam ao ler algumas poesias *pessoanas*, vendo a poesia com olhares mais oblíquos, sensíveis e curiosos, mas, acima de tudo, seguros, afinal, eram eles leitores de literatura pelo menos durante nossas aulas árcades.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: Encontro e Interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1985.
CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1993.



COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria. *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986

.GERALDI, Wanderley João (org.). *O texto na sala de aula.: leitura e produção*. 2ª.ed. São Paulo: Ática, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. *Leitura: Ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 2004.

MASSAUD, Moisés. *História da literatura brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1985.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2000.

SARAIVA, A; LOPES, O. *História da literatura portuguesa*. 17ª Ed. Porto: Porto Editora, 2008.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O letramento midiático em cursos superiores de linguagens e comunicação a partir das textualidades contemporâneas do videoclipe

Laura Josani Andrade Correa (UFSC) **
laurajosani@uol.com.br

Introdução

O tema desta pesquisa é uma nova abordagem metodológica para o ensino em cursos de comunicação social. O recorte temático, ou mais propriamente o objeto de estudo, é a utilização do videoclipe como ferramenta didática para cursos de comunicação social. Trata-se de uma proposta de investigação do videoclipe como ponto de partida para estudos teóricos e técnicos do audiovisual.

Dentre os objetivos estão: propor uma abordagem metodológica que esteja atualizada com a tendência contemporânea da conjugação de som e imagem sugerindo o videoclipe como ferramenta didática em estudos do audiovisual para cursos de comunicação social: rádio e televisão, audiovisual, cinema, publicidade e propaganda e produção cultural. Proporcionar uma aprendizagem colaborativa guiada pelo videoclipe. Delineando os objetivos específicos: 1) Narrar as condições socioeconômicas e culturais de emergência do videoclipe como gênero audiovisual; 2) Mapear as concepções mais gerais que possam verificar a definição do que é videoclipe com uma abordagem sobre comunicação, arte e marketing em convergência; 3) Evidenciar o videoclipe como objeto multidisciplinar mediador de linguagens apontando as interfaces entre os gêneros audiovisuais e avaliando aspectos técnicos de roteiro, da edição, da fotografia e da pós-produção; 4) Entender o processo das refuncionalizações das eras culturais: cultura de massas, cultura das mídias e cibercultura, a partir do videoclipe; 5) Delinear uma história da mídia guiada pelo videoclipe a partir da exposição de dados empíricos que demonstram a evolução tecnológica dos suportes midiáticos; 6) Estudar as concepções e teorias: da cultura *pop*, da convergência tecnológica, da cultura participativa, da era da informação, das mediações, da juventude, do consumo, da modernidade e da mundialização, a partir do videoclipe. O propósito será estudar de maneira colaborativa, com os alunos ajudando a construir os conteúdos das aulas.

Sobre a metodologia, propõe-se uma pesquisa documental com revisão bibliográfica sobre o que havia sido pesquisado acerca do tema tendo como fontes e referências livros, artigos e informações disponíveis em *sites* e *blogs*. Para tanto, como procedimento metodológico, será realizada uma pesquisa qualitativa e descritiva, adotando-se um método indutivo e descritivo de

* Artigo apresentado ao Eixo Temático 5) Letramento literário e novas tecnologias no 5º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil: Letramento Literário e Diversidade. Universidade Federal de Santa Catarina, campus Trindade, Florianópolis – SC, entre os dias 11, 12 e 13 de abril de 2012.

** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Doutoranda da Pós - Graduação em Literatura pela UFSC; linha de pesquisa Textualidades Contemporâneas. Orientadora: Profª Dra. Tereza Virginia de Almeida.

exposição de dados empíricos que evidenciam uma história da mídia a partir do videoclipe. Ao longo da tese, a descrição de vídeos será realizada com a finalidade de verificar a potencialidade de experimentação da linguagem deste gênero, tendo como parâmetro as interfaces que ele produziu historicamente a partir de outros gêneros audiovisuais. Os vídeos selecionados ao longo deste trabalho de pesquisa serão representativos e funcionarão para tipificar não a homogeneidade do gênero, mas sua tendência ao diálogo com as mais diversas produções culturais e artísticas.

A tese terá quatro capítulos: 1) História e conceito de videoclipe; 2) O mediador de linguagens comunicacionais; 3) Uma história da mídia guiada pelo videoclipe e 4) Uma construção teórica evidenciada pelo videoclipe. Os capítulos serão delineados a partir dos objetivos específicos citados anteriormente, item 3.2. Seis objetivos específicos que serão distribuídos em quatro capítulos. Os dois primeiros objetivos (1. Narrar as condições socioeconômicas e culturais de emergência do videoclipe como gênero audiovisual; 2. Mapear as concepções mais gerais que possam verificar a definição do que é videoclipe com uma abordagem sobre comunicação, arte e marketing em convergência) encontram-se agrupados no primeiro capítulo.

O segundo capítulo será realizado a partir do terceiro objetivo (3. Evidenciar o videoclipe como objeto multidisciplinar mediador de linguagens apontando as interfaces entre os gêneros audiovisuais avaliando aspectos técnicos de roteiro, da edição, da fotografia e da pós-produção). O terceiro capítulo será delineado com o quarto e o quinto objetivos específicos (4. Entender o processo das refuncionalizações das eras culturais: cultura de massas, cultura das mídias e cibercultura a partir do videoclipe; 5. Delinear uma história da mídia guiada pelo videoclipe a partir da exposição de dados empíricos que demonstram a evolução tecnológica dos suportes midiáticos).

O capítulo final será confeccionado com o sexto objetivo (6. Estudar as concepções e teorias: da cultura *pop*, da convergência tecnológica, da cultura participativa, da era da informação, das mediações, da juventude, do consumo, da modernidade e da mundialização, a partir do videoclipe. O propósito será estudar de maneira colaborativa, com os alunos ajudando a construir os conteúdos das aulas).

Utilizar o videoclipe como ferramenta didática para estudo do audiovisual busca consonância ao que Henry Jenkins (2008; p.328) denomina educação para o letramento midiático. A dinâmica em sala de aula será focada em considerar os jovens como produtores e participantes culturais. Segundo Lévy: “o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos” (LÉVY, 1999; p.158). Dulce Márcia Cruz também reforça a ideia de aliar educação, tecnologia e mídias:

Os “modos de aprendizagem mediatizada” se constituem num novo campo interdisciplinar da pedagogia que propõe a utilização cada vez maior das mídias na escola, aproximando professores e alunos das etapas de produção, distribuição e utilização dos produtos audiovisuais. Isso teria como consequência, capacitar tecnicamente professores e alunos (em termos de equipamentos e linguagem) para que conseguissem produzir seus próprios

materiais midiáticos e capacitá-los, a saber, como descobrir e utilizar outros materiais produzidos nas mais diversas fontes. (CRUZ, 2007; p. 29,30)

A proposta da tese será desenvolver uma pesquisa atuante no cotidiano do discente. É a busca pela relação horizontal entre docente e discente, proporcionando uma aula que desperte o interesse pela aprendizagem colaborativa.

Martín-Barbero trata do novo modo de relação entre os processos simbólicos, que constituem o cultural, introduzidos pela trama comunicativa da revolução tecnológica. Segundo o autor, o novo modo de produção, associado ao novo modo de comunicação convertem o conhecimento em força produtiva direta (MARTÍN-BARBERO, 2004; p. 36). Canclini questiona se os professores treinados nas novas linguagens ajudariam a discernir o valor da informação e dos espetáculos, se haveria uma mudança de conectividade indistinta ao pensamento crítico (CANCLINI, 2008; p. 24). Esse projeto pretende dialogar com o questionamento de Canclini, quando propõe o estudo a partir de um objeto em constante devir e que tem sua história pautada pela evolução e convergência tecnológicas. O objetivo é trazer uma dinâmica de estudos colaborativos.

1 MAPEANDO O VIDEOCLÍPE

Em termos de pesquisas sobre videoclipe, o que havia disponível, até então, eram trabalhos que negligenciavam e/ou menosprezavam o tema, criticando a agilidade da edição (CALABRESE, 1987), tipificando e categorizando (KAPLAN, 1987), criticando a falta de narrativa de alguns clipes (HEBDIGE, 1988), bem como o fato dele pertencer à propaganda (AUFDERHEIDE, 1986). Esses estudos foram realizados na década de 1980, nos anos em que o termo videoclipe começa a ser utilizado. Algumas pesquisas que privilegiavam o aspecto da linguagem (SOARES, 2004); aquelas que apresentavam os contrapontos da linguagem da TV e vídeo em relação ao videoclipe (MACHADO, 1997; PEDROSO & MARTINS, 2006); e outras que faziam análises de caso (SOARES, 2004; BRYAN, 2004) ou comentavam aspectos pontuais do tema (JANOTTI, 1997; JESUS, 2004). Estes trabalhos apresentam-se como fontes que vêm norteando os estudos sobre o videoclipe como produto audiovisual.

A história do videoclipe teve início quando foi observada a necessidade de acompanhamento sonoro para as imagens no início do cinema (BURCH, 1992; p.120). A partir de então, foram inventados aparelhos para suprir essa necessidade, entre eles: *kinetophone* e *chronophone*. Por volta dos anos de 1925 a *Warner Brothers* e a *Fox Film Corporation* apresentaram aparelhos que sincronizavam sons e imagens. Em 1929, foi lançado o primeiro filme “cantado” do cinema: *O cantor de jazz*, protagonizado por Al Jolson. Alguns anos depois, em 1940, os estúdios *Disney* produzem o filme *Fantasia* que traz para as telas uma sincronia entre música e imagem. Em 1945 surgiu a “vitrola de fichas visuais”.

A década seguinte ficou marcada pelos números musicais da TV e do cinema. Nessa ocasião, o *Rei do Rock*, Elvis Persley, estrelou vários musicais. Em 1960, surgiu

o *scopitone* aparelho semelhante ao *jukebox*, que tinha acoplado um projetor de cinema (LIZ, 2006). Na mesma época é lançado o filme *A Hard Day's Night*, dos *Beatles*. Banda que também gravava apresentações musicais que eram denominados “promos” (primórdios do videoclipe). Em 1974, Raul Seixas grava o videoclipe da música *Gita* para o programa *Fantástico*, da *Rede Globo de Televisão*. Em 1975, a banda *Queen* lança o videoclipe: *Bohemian Rhapsody*, considerado o primeiro videoclipe intencionalmente produzido para fins de divulgação da música e do álbum.

O videoclipe surge na indústria fonográfica e audiovisual depois que já estava instaurada o que se denominou de cultura *pop*. Esse termo é utilizado para descrever o momento de crise em que encontravam a arte e a indústria cultural, com um possível entrelaçamento de ambas. Primeiro veio a prática social de experimentar a música unida com a imagem, depois começaram ser desenvolvidos o nome e o conceito deste gênero audiovisual, ferramenta de marketing na divulgação do artista (banda ou intérprete).

Segundo Santaella (2007; p. 37), a partir dos anos 1960, profundas mudanças foram instaladas pelos movimentos arte *pop*, minimalismo e os pós-minimalismo: conceitualismo, *land art*, performance, *body art* e instalações. Esses movimentos desafiaram as concepções modernistas que se fixavam na composição interna da obra. A proposição desses movimentos era justamente uma coexistência do contexto social e político com os aspectos formais da obra. A cultura *pop*, oriunda dos meios de comunicação de massa dos anos 1950 e 1960, foi fenômeno tipicamente americano (SANTAELLA, 2007; p. 38).

Somente na década de 1980, de acordo com Soares (2004; p. 23), que começa a ser utilizado o termo videoclipe que deriva de *clipping* e fazia referência à técnica midiática de recortar imagens e fazer colagens em forma de narrativa em vídeo. A conceituação de videoclipe vem da edição pautada pela agilidade e pelas imagens em velocidade frenética, sem obrigação de contar uma história linear com início, meio e fim. Podia ser somente uma justaposição de imagens com o objetivo mercadológico de apresentar e vender a música (SOARES, 2004; p. 24). Atualmente, a velocidade frenética de cenas e/ou edição não são as únicas opções de produtores audiovisuais de videoclipe. Ele pode ser lento e compassado, de acordo com a música e a própria subjetividade da criação.

A tentativa de classificação/categorização do gênero videoclipe torna-se difícil pelo fato dele ser próprio para experimentações de linguagens, para hibridação, trocas, fusões e intercâmbios culturais em geral na relação com outros gêneros audiovisuais. Ele é próprio, também, para transparecer a contaminação em que se expressa o rompimento de barreiras técnicas e opções estéticas de um gênero audiovisual para outro. Com esse percurso de narrar história e delinear o conceito do videoclipe, o que pode ser constatado foi que o esforço de classificação deve ser substituído pelo entendimento do videoclipe como processo mediador de linguagens, como gênero que produz interfaces entre outras práticas comunicacionais e que carrega a potência de criação, de argumentos inventivos relativos ao roteiro, a execução e a

produção. Dentre as interfaces destaca-se: cinema (com cinema mudo e a troca simbólica com a trilha sonora de filme), televisão (séries e propagandas), documentário, animação e videoarte.

2 PAISAGEM MIDIÁTICA: MULTIPLA E CONVERGENTE

Foi na paisagem midiática – na passagem da cultura de massa à cultura das mídias – que surgiu o videoclipe como gênero audiovisual. Tratava-se, nessas condições sociotécnicas, de um gênero coexistente em distintas fases da história da mídia porque foi criado como produto da cultura de massa, mas, segundo as transformações tecnológicas, migrou para a cultura das mídias (com a criação da MTV), mas sem deixar de fazer parte da cultura de massa. Além disso, ainda seguindo as constantes transformações das condições sociotécnicas, enfaticamente digitais a partir da década de 1990, passou a fazer parte também da cibercultura que reflete as novas transformações na concepção de mídia e de práticas midiáticas (CORREA, 2010; p. 96).

Edgar Morin, no início dos anos 1960, ao estudar o fenômeno da cultura de massa, elaborou a teoria culturológica. A meta de Morin foi elaborar uma sociologia da cultura contemporânea. Ele investigava a relação entre consumidor e o objeto de consumo estabelecida através da contradição entre as exigências produtivas e técnicas de standardização e o caráter particular e inovador do consumo cultural. O consumo dos produtos se transforma em autorrealização e oferece, em forma de ficção, tudo o que é suprimido da realidade; o irreal torna-se parte da vida dos consumidores (MORIN, 2005; p. 23,24).

Santaella evidencia que a partir da década de 1970 houve um processo progressivo de convivência da televisão com outras máquinas e equipamentos que apresentavam uma lógica distinta daquela exibida pela comunicação de massa. A TV, então tipificada como elemento produtor da cultura de massa, passou a se conectar com máquinas de cópias, fax, videocassete, videogame, segmentação de revistas, programas de rádio para públicos específicos, TV a cabo, ou seja, processos comunicacionais a que se denominou de “cultura das mídias” (SANTAELLA, 2003; p. 79).

Douglas Kellner, ao caracterizar a cultura das mídias, afirma que foi apenas com a televisão que a mídia se transformou em forma dominante na cultura, na política e na vida social. A mídia veicula a cultura de maneira comercial, como mercadoria que deve ser popular e atrair a audiência de grande público. A necessidade de vender significa que esses produtos culturais devem ser eco da vivência social. Nesse caso, o exemplo seria a segmentação dos canais a cabo que têm públicos bem definidos e programação específica (KELLNER, 2001; p. 23).

Os autores Douglas Kellner e Lúcia Santaella propõem definições de cultura das mídias que dialogam entre si na medida em que citam o uso personificado dos produtos culturais. Santaella (2002, p. 48) esclarece que as fronteiras entre cultura de elite, popular e de massa tornam-se flexíveis e caem no vazio com o advento de novas formas de consumo cultural proporcionadas pelas tecnologias comunicacionais do disponível e do descartável: fotocopiadoras, videocassetes, videogames, videoclipes, controle remoto, TV a cabo. Do consumo massificado, no qual cada receptor apenas consome a informação difundida pelos meios de comunicação, passa-se a um consumo individualizado, no qual o campo da recepção

tende a fazer uma espécie de gestão do consumo: o indivíduo adéqua o consumo às duas necessidades: tempo (pode escolher data) e espaço (onde será consumido).

Junto à sintaxe dos vídeos e jogos, que ditam ritmos frenéticos, descontínuos e fragmentários, e ao zapear do controle remoto, foi crescendo a tendência para trânsitos e intercâmbios dos meios de comunicação entre si, criando redes de complementaridades. A estas conexões deu-se o nome de cultura das mídias (SANTAELLA, 2002; p. 49). Fazendo um paralelo das evoluções tecnológicas da comunicação com o início da TV digital, Arlindo Machado (2009; p. 223) enfatiza: “a transmissão direta via satélite, a passagem da TV preto e branco para a colorida e o surgimento do videocassete produziram impactos muito mais profundos nos modos de fazer e ver televisão do que agora a TV digital pode agora insinuar”.

A cibercultura marca sua distinção com relação a outras culturas comunicacionais – a cultura de massas e a cultura das mídias – na medida em que os conceitos aplicáveis a elas como indústria cultural, por exemplo, já não são pertinentes. Isso ocorre devido as constantes transformações sociotécnicas que mudaram os modos de produção, circulação e consumo de bens simbólicos. A distinção deve-se à lógica de distribuição das músicas do videoclipe se transformar conforme as tecnologias se transformam: os consumidores é que procuram os *sites*, páginas de relacionamento e *blogs* que disponibilizam os vídeos (CORREA, 2010; p. 76). O filósofo Pierre Lévy afirma que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ansiosos para experimentar, de maneira coletiva, as formas de comunicação proporcionadas por esse ambiente que diferem da forma que se apresentam as mídias clássicas (LÉVY, 1999; p. 11).

Nos dias atuais, o videoclipe é veiculado nas mídias massiva, segmentada e em rede, evidenciando que é possível pertencer ao mesmo tempo a cultura de massa, a cultura das mídias e a cibercultura, graças a convergência. A cultura da convergência (JENKINS, 2008) é o processo no qual os meios de comunicação têm suas funções e *status* transformados pela introdução de novas tecnologias. Dessa maneira, tem-se a circulação e o consumo do bem simbólico videoclipe sendo redefinidos pelas transformações midiáticas contemporâneas. É a partir das transformações sociotécnicas que percebemos na cibercultura que se verificam mudanças no comportamento dos consumidores de vídeos, nesse contexto, eles buscam os vídeos em *sites* e *blogs*. Em *sites* como *Youtube* tem-se a convivência de vídeos amadores (produzidos com poucos recursos técnicos e teóricos) e profissionais feitos para veiculação *internet* (SILVA, 2006). André Lemos (2004; p.109) registra: “passamos do reino do especialista, figura típica e marcante da modernidade, ao reino do amador, tipicamente pós-moderno”.

Com o advento da cibercultura percebe-se os consumidores como produtores e participantes dessa cultura emergente. Henry Jenkins denomina como cultura participativa (JENKINS, 2008; p.50). A cultura da convergência representa um deslocamento de conteúdo midiático específico em direção a um conteúdo que flui por vários canais. Evidenciando a elevada interdependência de sistemas de comunicação com múltiplos modos de acesso a conteúdos midiáticos resultando em relações mais complexas entre a mídia corporativa, de cima para baixo, e a cultura participativa, baixo para cima. (JENKINS, 2008; p.310). Sobre a transição das fases midiáticas Muniz Sodré:

A passagem da comunicação de massa às novas possibilidades técnicas não significa a extinção da mídia tradicional, mas a coexistência e mesmo a integração da esfera do atual com a do ciberespaço, onde são proeminentes as tecnologias digitalizadas do virtual. Na verdade estamos ingressando no que Salun chama de uma nova “geração” do audiovisual (SODRÉ, 2002; p. 78,79).

A proposta de Manuel Castells é esclarecer a dinâmica econômica e social da era da informação. A teoria busca apontar os efeitos da tecnologia da informação no mundo contemporâneo. Segundo o autor, o processo de transformação tecnológico se expande de maneira exponencial devido à capacidade de criar novas interfaces entre campos tecnológicos com linguagem digital na qual a informação é gerada, armazenada e recuperada, processada e transmitida (CASTELLS V.I, 2008; p. 68).

Jesús Martín-Barbero, contribui para os estudos de cultura na comunicação na medida em que explicita o termo mediações. Esse estudo propõe uma mudança nas abordagens das pesquisas comunicacionais, sugerindo que passemos dos meios para as mediações, de uma maneira que interliga comunicação e cultura, considerando comunicação como um processo que depende das formações culturais. O autor indica que devem ser estudados todos os pólos da comunicação: emissor, receptor, canal e mensagem que estão envolvidos no contexto cultural. Eles são parte de um processo contínuo de intercambio entre produção e recepção. O conceito mediações abarca as relações entre cultura, política e comunicação que se dão no cotidiano de cada cidadão e da sociedade. Mais ainda é a produção de sentido que relaciona sujeito, significações e mensagens (MARTÍN-BARBERO, 2003; p. 294).

O historiador britânico, Eric Hobsbawn, afirmou que os nascimentos ilegítimos e o aumento de famílias com só um dos pais demonstravam uma crise entre os sexos e o aumento de uma cultura juvenil específica. Indicando uma profunda mudança na relação entre as gerações. Para o historiador, foi a partir desse momento que o jovem se tornava um agente social independente (HOBSBAWN, 1994; p.117). Segundo o autor, passou a existir uma cultura jovem global. E a descoberta do mercado jovem, em meados da década de 1950, revolucionou o mercado de música popular e da indústria da moda, ambos de massa. O rock e o blue jeans eram a expressão cultural da juventude (HOBSBAWN, 1994; p.121).

Canevacci expande a questão do ser jovem, ele fala das dilatações juvenis que ocorrem devido ao panorama de culturas fragmentadas, ao consumo panoramático e a comunicação mass-midiática. A partir dessa condição que pode ser interminável, a autopercepção enquanto jovem dissolve barreiras da tradição sociológica e biológica. Aumentam as identidades móveis, nômades ou em processo, nasce a antropologia da juventude. Algo que pode caracterizar a contemporaneidade é a incerteza e a imprecisão de definir a percepção de si e do outro sobre ser jovem (CANEVACCI, 2005; p.29).

Na modernidade, é visualizando as transições das fases midiáticas da cultura de massas, da cultura das mídias e da cibercultura e ainda as esferas de produção, circulação e consumo do videoclipe que se percebe a atuação e desenvolvimento do capitalismo. Ele faz uma autocrítica a partir da obsolescência planejada dos objetos e das estruturas para que elas sejam substituídas por outros novos, num processo de inovação incessante para que assim seja estimulado o consumo e a obtenção constante de lucro (CORREA, 2010; p. 98).

Consumo incessantemente renovado, surpresa e divertimento passam a ser elementos constituintes do mercado (CANCLINI, 2006; p.33). A transitoriedade dos objetos sugere, em outras palavras, sua própria desapareição, uma substituição contínua, tendo os objetos prazo de validade (BAUMAN, 2001; p.141). São nessas condições históricas, de constante inovação nos processos técnicos e midiáticos, que são percebidas as transformações constantes também nos processos culturais. Da cultura de massa, passando pela cultura das mídias, chegando hoje à cibercultura, notam-se os modos como o capitalismo, automodulante por sua própria necessidade de produção de lucro e mais-valia, exige das empresas de tecnologia uma corrida incessante pelos processos de inovação.

Ainda tratando de consumo, esclarecemos que o público alvo dos videoclipes são os jovens. Massimo Canevacci diz que é devido ao cruzamento desordenado de escola de massa, mídia e metrópole que se constrói a categoria sociológica do jovem. A escola de massa separa um segmento interclassista da população da família e da produção; a mídia produz um novo tipo de sexualidade, sensibilidade, conflitos, modos e estilo de vida; a metrópole se difunde como cenário repleto de signos e sonhos (mediascape). O autor aponta que o consumo juvenil adquire papel central e se amplia para toda sociedade (CANEVACCI, 2005; p. 22;23).

Renato Ortiz desenvolveu uma pesquisa a partir de questões culturais que envolvem a contraposição de cultura nacional e cultura mundial apontando confluências e diversidades que se originam na civilização. A pesquisa foi realizada a partir das mudanças que ocorreram e ocorrem no âmbito cultural da comunicação social. De acordo com Ortiz a mundialização percorre os caminhos da desterritorialização, deslocalização, desenraizamento e descentralização, entendidos em âmbitos culturais, territoriais, econômicos e sociais. Com utilização do prefixo “des” o autor aponta para o entendimento da cultura contemporânea com mobilidade e combinação de fragmentos de várias partes do planeta, sem possibilidade de definição das origens (ORTIZ, 1998; p. 108,109). Esse conceito é basilar para tratar de videoclipe aliado ao cotidiano do jovem, uma vez que esse objeto pode ser utilizado para compreensão da geração jovem da atualidade (VERÍSSIMO, 2006).

Considerações

A trajetória a ser traçada neste trabalho, ancorada nos estudos de educação e comunicação, deve contribuir para que sejam pensadas novas maneiras de trabalhar as questões teóricas e práticas envolvidas na criação, produção e distribuição de obras audiovisuais. Com a confecção da tese pretende-se colaborar com o desenvolvimento de uma metodologia de ensino calcada na colaboração e participação dos alunos que tenha enfoque técnico e teórico. E também esteja atualizada com o cotidiano dos discentes permeado pelo audiovisual, pelas textualidades contemporâneas, pelas novas tecnologias e pelas refuncionalizações das eras culturais. Este projeto terá relevância tanto para a área científica dos estudos em Educação e Comunicação quanto para os produtores de audiovisual, na medida em que cooperar para a sistematização de dados sobre o audiovisual em geral, e sobre o videoclipe, em particular.

Espera-se ainda, mapear as concepções gerais sobre videoclipe abordando marketing, comunicação e arte de maneira convergente. Evidenciar o videoclipe como objeto multidisciplinar mediador de linguagens por meio das interfaces entre outros gêneros audiovisuais. Finalmente, demonstrar que aspectos técnicos e teóricos que envolvem os estudos do audiovisual podem ser estudados de maneira simultânea e participativa. A proposição basilar da tese é o desenvolvimento de uma pesquisa atuante no cotidiano do discente. É a busca por uma relação de trocas entre docente e discente, proporcionando uma aula que favoreça a aprendizagem colaborativa e cooperativa.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BURCH, Noël. Sobre a utilização do som. In: *Práxis do Cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1992, p.115-128.
- BRYAN, Guilherme. Música: 30 anos num clipe. Artigo publicado dia 31/10/2005. Folha de S. Paulo.
- CALABRESE, Omar. *A idade neobarroca*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- _____. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CANEVACCI, Massimo. *Culturas extremas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo*. Trad. Adail U. Sobral e Maria Stele Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.
- CORREA, Laura Josani A. *A dimensão audiovisual da música na contemporaneidade*. UFMT: Dissertação, Mestrado em Estudos da Cultura Contemporânea, 2010. Orientador: Prof. Dr. Yuji Gushiken.
- CRUZ, Dulce Márcia. *A produção audiovisual na virtualização do ensino superior: subsídios para a formação docente*. Área temática: Educação, Comunicação & Tecnologia. ETD – Educação Temática Digital, v.8, nº2, p23-44, junho 2007. ISSN: 1676-2592.
- HOBSBAWN, Eric. *A era dos extremos*. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das letras, 2008.
- JANOTTI, Jeder S. Júnior. O videoclipe como forma de experiência estética na comunicação contemporânea. In: MATTOS, Sérgio (Org.). *A televisão e as Políticas Regionais de Comunicação*. Salvador - São Paulo: Ianamá, 1997.
- JESUS, Eduardo de. *Circuito de exibição e hibridismo – o videoclipe em expansão*. Porto Alegre: XXVII Intercom, 2004.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

- KELLNER, Douglas. *A cultura das mídias*. Bauru: Edusc, 2001.
- LEMOS, André. *Cibercultura – tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2004.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIZ, Mara. *Mamy scopitone – A pré-história do videoclipe*. Artigo publicado dia 02/02/2006 na Coluna Paris à Go Go, site da MTV Brasil.
- MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- _____. *O mito da alta definição*. In: SQUIRRA, Sebastião; FECHINE, Ivana. *Televisão digital. Desafios para a comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- MARTIN-BARBERO, Jésus. *Ofício de cartógrafo*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2004.
- MORIN, Edgar. *Cultura de massa no século XX, V. I: Neurose*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2005.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense. 1998.
- PEDROSO, Maria Goretti; MARTINS, Rosana. *Admirável mundo MTV Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- SANTAELLA, Lucia. A crítica das mídias na entrada do século 21. In: PRADO, José Luis Aldar (Org.) *Crítica das práticas midiáticas – da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo, SP: Hacker, 2002.
- _____. *Culturas e artes do pós-humano – da cultura das mídias a cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.
- _____. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* São Paulo, SP: Paulus, 2007.
- SILVA, Adriana Ferreira. *Artistas passam a criar de olho no YouTube*. Matéria publicada dia 13/08/06 na Folha de S. Paulo (on line), da reportagem local. Disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/inde13082006.htm>. Acesso em: 10 agosto de 2006.
- SOARES, Thiago. *Videoclipe: o elogio da desarmonia*. Recife: Livro Rápido, 2004.
- SODRÉ, Muniz. *Antropológica do espelho. Uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VERÍSSIMO, Rafael. *Videoclipes e MTV ajudam a compreender a geração jovem dos anos 90 e a atual*. Artigo publicado dia 10/02/2006. Agência USP de Notícias.

Os Guajajara adolescentes e a literatura: um resgate da tradição através das narrativas indígenas

Lilian Castelo Branco de Lima (IESMA-UNISULMA)

1 “Pra começo de conversa...”⁷³

Este estudo é parte integrante da pesquisa que resultou na dissertação de mestrado em Letras intitulada “Tecendo a estrutura da trama dos contos na literatura dos Guajajara/Tenetehára” apresentada à Universidade Federal do Piauí, sendo que especificamente neste trabalho o foco centra-se nos indígenas adolescentes⁷⁴ e a representação das narrativas indígenas literárias para esses sujeitos. Assim, a seguinte questão norteadora se impôs neste trabalho: Qual a percepção dos índios Guajajara adolescentes quanto às narrativas de seu povo?

É nessa perspectiva que estudamos a literatura dos Guajajara/Tenetehára, analisando os aspectos originais da cultura desses indígenas, partindo do que é próprio dessa expressividade literária, abrangendo em particular os contos, sendo que estes são importantes elementos de transmissão do imaginário e das heranças dos valores do grupo.

Vale dizer que este é um trabalho de HUMANIDADE, realizado através de uma pesquisa etnográfica, por isso para trilhar as análises da teoria literária, pisamos também em terras da história e da antropologia que nos ajudaram a apreender, organizar e interpretar os saberes necessários a essa viagem pelo mundo Guajajara.

Nesse contexto, o caminho teórico aqui adotado buscou seguir os estudos de Antonio Candido, defensor da ideia de que para se compreender a estética da literatura popular (oral ou escrita) necessita-se um trabalho que una o folclore, a sociologia e a análise literária. Por isso, seguimos uma trajetória que não levou ao encontro dos estudos clássicos, pois o intuito é deslocar as narrativas literárias Guajajara ao centro, no sentido de dar visibilidade à literatura indígena, *marginal* se observados os padrões estabelecidos pelo cânone, *tradicional* pela força que opera em seus indivíduos.

Logo, foi preciso compreender quem estava por trás dos contos, sabendo que a relação do ser com o mundo influencia suas narrativas. Constatou-se, portanto que essas narrativas seguem o modelo ocidental de estrutura do conto, contudo com marcas da identidade étnica indígena o que faz com que os sujeitos pesquisados apresentem a literatura como elemento de relevante contribuição para o fortalecimento cultural na aldeia Januária, campo da pesquisa.

2 Quem ouvimos/com quem andamos na viagem pelo mundo Guajajara

⁷³ Essa foi a primeira fala que ouvimos ao procurar os Guajajara para esta pesquisa, por isso opto por utilizá-la para iniciar este texto, aqui se entenda como INTRODUÇÃO.

⁷⁴ Sabe-se que jovem ganhou uma nova conotação ao longo do tempo e hoje não está mais somente atrelado aos critérios biológicos e físico, mas principalmente ao estado de espírito do indivíduo, no entanto neste texto utiliza-se jovem/adolescentes para denominar os indígenas que apresentam a idade entre 12 e 17 anos.

O povo Guajajára/Tenetehára do Maranhão é uma das etnias mais numerosas do Brasil, estima-se que sejam cerca de 13.000 segundo dados da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), já a FUNASA (Fundação Nacional de Saúde)⁷⁵ apresentou em 2010 a estimativa de 23.949, totalizados em 81 aldeias nas terras indígenas demarcadas e homologadas. Em virtude do número de seus membros, esse povo representa um exemplo de resistência indígena, haja vista, terem resistido ao processo de colonização e catequização, que por muitas vezes usou de violência, levando em muitos casos a um grande número de dizimados.

Para Gomes (2002), a denominação dessa etnia como Tenetehára está diretamente ligada aos valores identitários, pois:

A palavra “tenetehara”, usada como autodesignação do povo Tenetehara, é composta pelo verbo/tem/ (“ser”) mais o qualitativo/ete/ (“intenso”, “verdadeiro”) e o substantivizador/har(a)/ (“aquele, o”). Quer dizer, enfim, “o ser íntegro, gente verdadeira”. É um designativo forte que exprime orgulho e uma posição singular: a de ser o verdadeiro povo [...] Vale notar que, se perguntado, nenhum indivíduo Tenetehara é capaz de destrinchar o significado por esse processo lingüístico [...] Para ele, Tenetehara significa simples e circulamente o indivíduo ou a pessoa que é parte do povo Tenetehara (GOMES, 2002, p. 47-48).

Percebe-se, portanto, que a interpretação de sua autodenominação vem de um processo político-ideológico, influenciado principalmente pela visão dos missionários que trabalhavam com esses indígenas. Tem-se como denominação para esse povo: Guajajára/Tenetehára/Tenetehar, contudo nesse trabalho utilizamos as duas primeiras denominações.

Na aldeia Januária localizada na terra indígena Pindaré a 10 Km de Santa Inês/Ma – campo desta pesquisa – e nas demais aldeias Guajajára há uma situação de bilinguismo: o Guajajára é a língua-mãe e a língua portuguesa falada como segunda língua, porém é usada com mais frequência do que a própria língua dos nativos, principalmente entre os mais jovens, um dos fortes indícios da influência da cultura não-indígena sobre a cultura da tribo, fato analisado pelos professores e lideranças da aldeia como um grande problema, porque a língua, uma das maiores características de sua cultura, está deixando de ser falada pela maioria das crianças e adolescentes da aldeia, os quais não sabem falar o Guajajára e mesmo assim não manifestam interesse em aprendê-la nas aulas de Língua Indígena que são oferecidas pela escola da comunidade, como foi informado pela professora de Língua Indígena – Alzenira Guajajára e confirmado pelos alunos com quem mantivemos contato. Nesse sentido, há uma ação por parte da escola em conscientizar os alunos quanto à importância do conhecimento de sua língua materna para o fortalecimento da identidade Tenetehára.

Em campo, presenciamos um desses momentos em que a escola se reunia e se preparava para organizar uma comemoração para o Dia do Índio, o que foi feito de forma reflexivo-expressiva de seus valores tradicionais. Assim, cada turma com o auxílio dos professores,

⁷⁵ Ver dados em <http://pib.sociambiental.org/pt/c/quadro.geral>

buscou o seu processo de desenvolvimento histórico, questionou sobre seus valores identitários e expressou o que veem como problema para a comunidade.

E hoje os povos indígenas vivem de maneira diferenciada de antigamente, alguns dos jovens não querem mais saber de seus próprios costumes. [...] Somos um povo de cultura própria, temos que pensar que é nossa dança, nossos cantos, nosso artesanato, nossa língua que nos faz ser reconhecidos no mundo inteiro, é esse reconhecimento que nos faz sermos importantes (Alunos do 4º ano vespertino, Caderno de Campo, 06/04/2011).

Essa discussão foi de grande relevância para este trabalho, porque pudemos presenciar um refletir sobre o que é ser ÍNDIO em tempo de modernidade/pós-modernidade e como os indivíduos agem e reagem frente a uma cobrança da própria comunidade sobre o posicionamento de cada um em se assumir indígena e ser indígena, segundo os seus critérios de indianidade, o que será discutido no próximo item deste estudo.

3 Digitais de uma nação: uma longa história...

Pensar literatura indígena é indiscutivelmente perceber que se está diante de um caleidoscópio que incita visões diversas e por muitos ângulos, por isso este trabalho detém-se em analisá-la como uma importante marca identitária da nação brasileira, que desenha, em um cenário metafórico, os valores tradicionais de um povo. Assim, entrelaçam-se neste estudo: IDENTIDADE – CULTURA – LITERATURA, em uma discussão que olha o passado, mas reflete o presente.

Em tempos de modernidade, pós-modernidade ou hiper-modernidade, ser sujeito em um mundo alterado pela globalização, pelos sistemas econômico-ideológicos não é tarefa fácil, como diz Anthony Giddens (*apud* LOOMBA, 1998, p. 210): “*In circumstances of accelerating globalisation, the nation-state has become ‘too small for the big problems of life and too big for the small problems of life’*”.⁷⁶ O tempo – convenção humana – voltou-se contra o seu criador. Em busca de acompanhar esse tempo acelerado as nações agigantaram-se, a tal ponto que se perderam dentro de si mesmas, conseqüentemente o local e o global confundiram-se de forma que a identidade é cada dia mais plural.

Nesse processo de ressignificação de identidade, surgem inquietações no seio de cada grupo, indefinições que também atingem os Guajajára da aldeia Januária, pois convivem com questionamentos sobre a identidade indígena, por terem assimilado muito de outras culturas. Como podemos perceber na fala de um dos alunos do 6º ano da escola indígena, quando buscavam respostas para os questionamentos sobre a atual situação da cultura na aldeia: “[...] nós precisamos reavivar nossa cultura, porque tem muito do branco, daqui a pouco vão dizer que não somos mais índio”. (Aluno do 6º ano, Caderno de campo, 06/04/2011).

⁷⁶ [Em circunstâncias de crescente globalização, o Estado-nação tornou-se “demasiado pequeno para os grandes problemas da vida e demasiado grande para os pequenos problemas da vida] (Tradução livre nossa).

Zygmunt Bauman (2005, p. 16-17) reflete sobre essa inquietude provocada pela (in)definição identitária:

As pessoas em busca de identidade se vêem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de ‘alcançar o impossível’: essa expressão genérica implica, como se sabe, tarefas que não se podem ser realizadas no ‘tempo real’, mas que serão presumivelmente realizadas na plenitude do tempo – na infinitude [...].

Com base no excerto podemos inferir identidade como construção infinita, que carrega em si o peso da afirmação do particular e do genérico. Em meio a esse cenário no qual firmar e reafirmar identidade é acima de tudo sobreviver diante dos demais, quer como indivíduo, quer como nação, a literatura indígena vem ao encontro dos anseios daqueles que se viram oprimidos pelo difícil processo de colonização, agentes de uma história escrita pela pena do colonizador e pelos ideais de outrem.

3.1 Ser/estar/pertencer para o índio jovem Guajajára

Até meados do final do século XIX, os intelectuais dos grandes centros ainda propagavam a ideia de “raça” pautada em critérios biológicos. Nesse entendimento, defendia-se a supremacia da “raça branca”, concepção que predominou até o final da II Guerra Mundial, quando a cultura gradualmente passou a ser considerada como um elemento que se constrói e reconstrói em uma transformação permanente.

Um dos primeiros conceitos antropológicos que diz respeito à temática é o de “aculturação”, cuja compreensão é de que ela só se mantém se for isolada. A propósito, essa foi a concepção a que se referiram Wagley e Galvão (1961, p. 22) ao entrar em contato com os Guajajára: “Os índios Tenetehara são uma dessas tribos em processo de assimilação”. Ideia mantida por muito tempo pelos pesquisadores dessa etnia e repensada a partir dos trabalhos de Gomes (2002) e Zannoni (2002, p. 9) que explica: “Durante muito tempo o povo Tenetehara viveu sob o estigma da aculturação. De um lado influenciado pela obra de Wagley e Galvão, do outro porque esse povo adotou certos hábitos dos colonizadores, como a roupa, por exemplo”. A ideia de aculturação que defende a noção de que uma cultura pode ser perdida é abandonada, pois se deixa de relevar os critérios meramente externos.

Nesse contexto, só a partir dos avanços dos estudos antropológicos que surge o conceito de etnicidade ligado a valores culturais. De acordo com Carneiro da Cunha (1986, p. 99) a etnicidade pode ser considerada como uma linguagem que serve para a comunicação entre grupos diferenciados, que se vale de elementos retirados da bagagem sociocultural para este discurso de grande relevância para os atores que a utilizam

Darcy Ribeiro (2002, p. 403) defende que o indígena “nunca se tornaria brasileiro”, pelo fato de que sua identidade étnica é resistente, pois mesmo com a transformação e/ou

desaparecimento de seu patrimônio cultural ou biológico⁷⁷ a sua sobrevivência é determinada por ser a identidade étnica uma entidade relacional, cujos sentimentos de lealdade e reciprocidade são pertinentes e constituintes da resistência étnica.

O que nos leva a compreender a inquietude da resistência étnica constatada na fala de um indígena Guajajára, citada anteriormente, quando o jovem afirma: “nós precisamos reavivar nossa cultura, porque tem muito do branco, daqui a pouco vão dizer que não somos mais índio”. (Aluno do 6º ano, diário de campo, 06/04/2011). O discurso desse índio confirma o que aponta Carneiro da Cunha (1987, p. 99) quando diz que a etnicidade pode ser considerada como uma linguagem de comunicação, na qual o discurso de cada grupo os identifica e que a distinção entre os muitos discursos é enfatizada quando no contato ou na diáspora.

Nesse contexto, segundo a categorização proposta por Darcy Ribeiro (2002), os Guajajára podem ser considerados como *índios integrados*, porque mantêm contato direto com povos regionais e apresentam uma forte influência em sua cultura, como pode ser verificado na fala do indígena acima. Apesar de muitos de seus saberes tradicionais haver se ressignificado, percebe-se que a identidade étnica ecoa no seio do grupo e requer de seus membros um posicionamento da lealdade ou não a seus valores, para a manutenção do sentimento de pertencimento ao grupo.

Portanto, é relevante a importância da sociedade e do indivíduo para determinação dos “critérios de indianidade^{78c}”, no tocante à definição de quem é ou não “índio”. Com base no entendimento de Carneiro da Cunha (1987, p. 111) comunidades indígenas são: “aquelas que, tendo uma continuidade histórica com sociedades pré-colombianas, se consideram distintas da sociedade nacional. E índio é quem pertence a uma dessas comunidades indígenas e é por ela reconhecido”. Dessa forma é o sentimento de pertencimento o fator mais importante para que o indivíduo se caracterize ou não como indígena.

E por serem os indígenas um grupo minoritário e à margem do processo social e econômico brasileiro, observa-se a luta em se manter como grupo étnico, o que já ocasionou muitos conflitos e discriminação desde os primeiros contatos com povos não-indígenas apresentados pela historiografia. Mesmo que se saiba que vários são os mecanismos legais que buscam reprimir ações desrespeitosas e discriminatórias contra os grupos indígenas. Como é marcado na Carta da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos Indígenas no artigo 9:

Os povos e pessoas têm o direito de pertencerem a uma comunidade ou nação indígena, em conformidade com as tradições e costumes da comunidade ou nação em questão. Nenhum tipo de discriminação poderá resultar do exercício desse direito.

Direito que é reivindicado na própria definição de indígena pelos próprios indígenas, como pode ser percebido pela fala de Daniel Munduruku, indígena, escritor, e doutor em Educação pela USP, para o qual “SER ÍNDIO É TER UMA ANCESTRALIDADE QUE

⁷⁷ O autor aqui se refere ao conceito de raça pautado em aspectos biológicos, que predominou até o final da II Guerra Mundial.

⁷⁸ Critérios para definir se uma comunidade é ou não indígena (CARNEIRO DA CUNHA, 1987).

FAZ ECO NO MEU PEITO” (entrevista *on-line*), o mesmo anseio pela afirmação do ecoar de sua ancestralidade nos foi apresentada por Alzenira Guajajára:

[...] quando me perguntam você é índia? Eu digo: Sou, eu sou índia! Porque eu falo a língua⁷⁹, eu sei das histórias do meu povo, [...] pra mim ser índio é falar sua própria língua, saber da minha cultura, não basta só ter no nome Guajajára, tem que entender o que os mais velhos falam (Diário de campo).

Para Eliane Potiguara⁸⁰ (*on-line*), também indígena escritora, o fato dos índios resistirem às forças das culturas dominantes, se dá porque os povos indígenas reacendem suas identidades étnicas, pois:

[...] o inconsciente coletivo, isto é, SUA ALMA, SUA ESSÊNCIA, grita mais forte que seu ego. Sua alma é atrelada aos ancestrais, à sua história pseudo-esquecida. Essa história é como uma mina em terreno proibido. A qualquer hora, um movimento mínimo, mina como um fio d’água e explode como um oceano. Não dá para calar, por isso a tradição do povo guerreiro.

Logo, *ser, estar, pertencer* para o índio é, antes de determinações exteriores ao processo de classificações, considerar-se e ser considerado como ÍNDIO em uma atitude de interiorização de pertencimento a uma identidade étnica que se firma na ancestralidade e se fortalece em suas tradições culturais, fato marcado na seguinte fala do indígena jovem: “rapaz, olha eu sei que para ser índio tem que querer ser índio e precisa respeitar a cultura, seguir a cultura, saber falar a língua, e se não for assim não é índio”. Vale ressaltar que esses critérios apontados por esse sujeito da pesquisa estiveram presentes em todas as entrevistas que fizemos e foram frequentes as falas que diziam “temos que saber das nossas histórias”.

É no campo das diferenças culturais entre as comunidades indígenas e as não-indígenas, que centraremos a discussão sobre literatura indígena, partindo da premissa de que as narrativas dessas comunidades não seguem completamente o modelo ocidental do fazer literário, contudo não deixam de carregar consigo o poder do saber de um povo que se expressa com a criatividade das artes de fazer como propõe Certeau (2005).

A arte literária é, portanto intrínseca aos valores culturais, mesmo que neste debate:

De um lado, situam-se os partidários da literatura entendida como “Belas Letras”, considerando que a literatura é a própria cultura; do outro, os que defendem a idéia de que a literatura é apenas uma parte de um campo maior, a qual deve se subordinar (LIMA, 2010, p. 229-230).

⁷⁹ Entre os indígenas da aldeia quando se referem à língua Guajajára, eles usam apenas a palavra “a língua”, ao procurar explicação para o fato, responderam-me que aprenderam assim, pois as outras são as outras e a dele é a língua, percebi com isso que a interpretam como um critério de identificação de seu povo, o Guajajára verdadeiro para eles é aquele que sabe falar sua língua.

⁸⁰ Ver site: www.elianepotiguara.org.br

Observa-se, no entanto, que ambas mantêm uma relação sinedóquica, pode se constatar que estão relacionadas e que a discordância é apenas na relação hierárquica que se queira impor: PARTE ou TODO. Como afirma Lima (2010, p. 229):

Para falar de literatura e cultura, imperioso se faz, inicialmente, refletir sobre o conectivo que une os dois termos, uma vez que, aparentemente, estaríamos diante de uma incoerência gritante. Afinal, a relação entre os dois conceitos, como nos lembra Noé Jitrik, é sinodóquica, ou seja, o que geralmente se chama de literatura estaria contido no que se entende por cultura. No entanto, a utilização inflacionada dessa sinédoque na contemporaneidade traz à tona uma série de transformações ocorridas no seio da crítica literária.

Entre os indígenas da aldeia Januária, verificamos que não há essa separação, tudo é TODO, tudo é cultura: pescar, educar (de forma geral, pois para eles não há separação na educação entre crianças, jovens, adultos e velhos, todos aprendem), cantar e principalmente contar histórias, sendo que essas histórias a que se referiam são narrativas que eles classificam como literárias, o que para eles é ficção, no entanto trazem informações importantes para sua cultura e para explicações sobre a origem de muitos aspectos da vida em sociedade para esses indígenas. Dentre essas histórias, deparamo-nos com narrativas que usando de linguagem metafórica e seguindo a estrutura do conto, retratam a cultura Guajajára.

4 Literatura, valores culturais e tradição: simbiose naturalna visão dos indígenas jovens da aldeia Januária-Guajajára

Neste momento do texto, para continuarmos a nossa discussão sobre as narrativas Guajajára/Tenetehára, que possam ser classificadas como literárias, julgamos necessária uma atividade proposta por Derrida (2004): DESCONTRUIR o que herdamos. Trabalhar literatura pautada unicamente em um conceito fechado e canonizado por modelos eurocêntricos nos deixaria em falta com os sujeitos pesquisados, como também o objeto de estudo perderia em relevância o seu valor literário. Nessa perspectiva, desconstruir é “acolher essa herança [...] aceitar o desafio de relançá-la de uma outra maneira e mantê-la viva” (DERRIDA, 2004, p. 34). Nesse contexto, para desenvolvermos o que propõe o autor, acolhemos o que nos deu como herança o pensamento de Antonio Candido (2005, p. 263), ao discutir a função da literatura, uma vez que:

A função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive o seu papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três facetas: ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Assim, entendermos a literatura de um povo é movimento que se dá pela dialética, pelo fato de ser uma das formas de representatividade e expressividade de um grupo, que está arraigada dos valores do indivíduo e, dessa forma pode propiciar o conhecimento dos elementos intrínsecos de cada cultura. Por isso, Candido (2005, p. 263) defende que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Em se tratando dos povos indígenas, esse direito enfatizado por Candido é de certa maneira ratificado na Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, aprovada pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 26 de fevereiro de 1997, que no artigo VIII, trata das Concepções lógicas e linguagem:

1. Os povos indígenas têm direito a seus idiomas, filosofias e concepções lógicas como componentes da cultura nacional e universal e como tais os Estados deverão reconhecê-los, respeitá-los e promovê-los, consultando os povos interessados.

Com isso, a literatura indígena, como qualquer outra de povos distintos, deve ser respeitada em suas especificidades e diferenças, sendo que todos os povos têm direito a literatura como forma de arte e de fruição, mesmo que esta não siga padrões perpetuados historicamente pelo poder dominador ocidental. E os indígenas que participaram dessa pesquisa mostraram-se consciente quanto a essa diferenciação:

[...] bem, a senhora vê que nossas histórias são diferentes do povo branco, mas só nas coisas que falam, tipo quase todas nossas são na mata, mas claro índio vive na aldeia, mas muita coisa é parecida como as pessoas das histórias só muda os nomes porque é quase a mesma coisa, tem bom e mal, tem mulher apaixonada, as pessoas recebem prêmios (índia aluna do 8º ano).

Essa relação social da literatura com o ambiente cultural em que é desenvolvida é apontada por Manuel Bandeira (1969, p. 11) ao tratar das concepções de literatura quando nos diz que: “A literatura de um povo depende da situação geográfica do país, do seu clima, da formação étnica da sua população, das vicissitudes de sua evolução histórica, do caráter nacional, dos usos e costumes”. Ele ainda analisa, metafóricamente e com a literariedade que tão bem lhe tem às mãos, a relação da literatura com a planta – que dá frutos diferentes dependendo do terreno, da forma com que recebe adubos e de como sofre hibridização ao longo do tempo. O que cabe adequadamente à análise de literatura que se propõe neste trabalho: não como uma categoria objetiva, mas subjetivamente construída pelos envolvidos no seu processo de criação e recepção.

Nesse contexto da recepção, os indígenas Guajajára da aldeia Januária que frequentam a escola formal que há na comunidade, tem acesso tanto às aulas de Língua Portuguesa nas quais estudam sobre a historiografia literária brasileira como nas demais escolas do país, quanto às aulas de Cultura Indígena, assim ao serem questionados sobre a importância de estudar suas narrativas e do que eles aprendem de literatura brasileira, têm-se as seguintes exposições:

“Gosto das histórias dos autores, mas gosto mais das nossas porque a nossa parece mais verdade, parece que estamos vivendo a história, entende?” (indígena aluno do 7º ano).

Em outra fala de uma indígena aluna do 2º ano do Ensino Médio:

Olha, eu vejo que nós precisamos aprender essa literatura de vocês [ela incluía a pesquisadora] porque alguns de nós vamos fazer vestibular, mas é só por isso, porque até esse índio aí mostrado por esse José de Alencar, não é de verdade como a professora falou é assim como ele queria que fosse e a nossa literatura fala de coisa de índio mesmo, gostei quando a senhora trouxe essas novas histórias⁸¹ de índio desses índios que estão escrevendo livro hoje, isso é importante para nós, porque não é só aquelas que a gente ouve é também aquelas que a gente lê, então isso é literatura indígena, que fala de índio de verdade.

Ao buscar definir literatura indígena, que cai necessariamente na discussão sobre literatura oral x literatura impressa, encontra-se reforço em Paul Zumthor, que avesso a definições por entendê-las um território de impotências, por não poder definir nem-verdadeiro, nem-falso, o autor defende que:

É poesia, é literatura, o que o público – leitores ou ouvintes – recebe como tal, percebendo uma intenção não exclusivamente pragmática: o poema, com efeito (ou, de uma forma geral, o texto literário), é sentido como a manifestação particular, em um dado tempo e em um dado lugar, de um amplo discurso constituindo globalmente um tropo dos discursos usuais proferidos no meio do grupo social (ZUMTHOR, 2007, p. 40).

Nesse sentido, em defesa da literatura dos povos primitivos, Cecília Meireles (1994, p. 19-20) diz:

A Literatura, porém, não abrange, apenas, o que se encontra escrito, se bem que essa pareça a maneira mais fácil de reconhecê-la, talvez pela associação que se estabelece entre ‘literatura’ e ‘letras’. A palavra pode ser apenas pronunciada. É o fato de usá-la, como forma de expressão, independente da escrita, o que designa o fenômeno literário. A Literatura precede ao alfabeto. Os iletrados possuem a sua Literatura. Os povos primitivos, ou quaisquer agrupamentos humanos alheios ainda às disciplinas de ler e escrever, nem por isso deixam de compor seus cânticos, suas lendas, suas histórias; e exemplificam sua experiência e sua moral com provérbios, adivinhações, representações dramáticas – vasta herança literária transmitida dos tempos mais remotos, de memória em memória e de boca em boca.

Nessa perspectiva, enquadra-se este trabalho que vê na linguagem o suporte primeiro para a expressividade literária, assim partimos da premissa de que na linguagem literária reside uma característica fundante: “Por detrás de toda expressão

⁸¹ Ela se referiu aos livros do indígena escritor Daniel Munduruku que levamos para apresentar à comunidade estudantil.

abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras” (HUIZINGA, 2001, p. 7), o que faz do homem e da expressividade de seu pensamento através da linguagem metafórica protagonistas de um cenário literário.

Diante dessa conjuntura, que não é realidade exclusiva dos Tenetehára, é fato também para outras etnias indígenas brasileiras, Eliane Potiguara, índia, escritora, conselheira do Inbrapi, (Instituto Indígena de Propriedade Intelectual) e coordenadora da Rede de Escritores Indígenas na Internet e do Grumin/Rede de Comunicação Indígena, considera que:

A literatura indígena cumpre o papel de resgate, preservação cultural, fortalecimento das cosmovisões étnicas. O futuro escritor indígena deve ser já incentivado, na aprendizagem da Educação bilíngüe e Educação em geral, desde pequeno. O escritor indígena é o futuro antropólogo, aquele que vê, enxerga e registra. Povos indígenas devem caminhar com seus próprios pés. (POTIGUARA, s/d).

Quando a escritora vem em defesa do incentivo da literatura como instrumento de reafirmação cultural e principalmente de que a educação incite a formação de novos escritores, ela objetiva a conscientização da necessidade de que suas histórias sejam contadas pelo seu próprio povo, o qual foi mantido em silêncio por tantos anos nesse processo histórico da construção do povo brasileiro. Dessa forma, observar o aborígine brasileiro pelo prisma do pós-colonialismo é inferir que ele faz parte do grupo dos subalternos, que foram marginalizados pelo processo de colonização, silenciados e entregues a um genocídio físico e cultural. Contudo, se discute essa retomada de voz dos subalternos (SPIVAK, 2007), em uma atividade etnocêntrica e etnográfica, como propõe Eliane Potiguara acima quando aponta que o escritor indígena será o futuro antropólogo, ou seja, aquele que além de viver os seus elementos culturais, veja-os, registre e discuta sobre esse processo de retroalimentação identitária.

É importante marcar nessa discussão que muitos dos indígenas jovens de 15 a 17 anos apresentaram essa visão de que um bom escritor de literatura indígena pode ser ou não índio, mas se for índio vai ter um olhar mais aprimorado para a sua cultura porque a vive em todas as instâncias, assim como ficou evidenciado em todas as entrevistas realizadas que a principal função da literatura indígena é fortalecer a cultura desse grupo étnico.

Nesse sentido, Daniel Munduruku (*entrevista on-line*), corrobora a visão de Eliane Potiguara e dos indígenas jovens Guajajára, ao dizer que em se tratando de literatura indígena, esta é um instrumento de reavivamento e transmissão dos valores tradicionais, e a conceitua como: “[...] todas as manifestações culturais que estes povos desenvolveram ao longo de sua história. Não há uma literatura indígena dissociada dos outros aspectos da cultura (dança, canto, ritual, pintura...)”. Podemos perceber em sua fala o que foi constatado entre os Guajajára e exposto anteriormente, ao nos referirmos ao processo cultural entre eles: Para os indígenas não há dissociação – TUDO é o TODO, ou seja, suas expressividades representam o conjunto de suas vivências, de seus saberes que lhes diferenciam dos demais. Por isso, ouvimos “essas histórias que a senhora quer saber, são as histórias de índio, ou outras história?” (Caderno de

campo, 06/02/20011), pois as suas histórias contam o que é ser índio nos mais diversos aspectos.

5 Considerações nada finais

Como dito no início dessa comunicação esse é um trabalho que se propõe a fazer uma abordagem transdisciplinar portanto as considerações levam em conta as visões histórica, antropológica e literária sobre a relação entre os indígenas Guajajára adolescentes e a literatura. Assim quanto aos estudos dos antropólogos, que tomamos como base em nosso trabalho, confirmamos em nossa pesquisa de campo, principalmente, que esta é uma *cultura em transição* como apontou Wagley e Galvão (1961). Não no sentido de aculturação como propuseram esses dois estudiosos, mas no de está se resignificando mediante ao contato interétnico e ao processo histórico.

Como nos detivemos exclusivamente à aldeia Januária, pudemos observar que muito já foi assimilado da cultura dos regionais, nos mais diversos aspectos da vida em sociedade: alimentação, vestuário, religião, moradia, língua, organização social. No entanto, constatamos um fato relevante: apesar do processo de resignificação dos valores culturais, há uma preocupação na aldeia em reaver as suas marcas identitárias.

Nesse cenário, em campo reiteramos a escolha do eixo teórico escolhido para a discussão sobre as formas com que se inter-relacionam identidade, cultura e literatura. Pois ao chegarmos à aldeia encontramos sujeitos que se consideram descentrados como evidenciado na fala do índio Guajajára citada: “[...] nós precisamos reavivar nossa cultura, porque tem muito do branco, daqui a pouco vão dizer que não somos mais índio”. (Aluno do 6º ano, Caderno de campo, 06/04/2011).

Pelo que pudemos perceber esses indivíduos vivem uma fase de questionamento de identidade étnica, porque como a maioria de nossos entrevistados apontaram, as principais características que os fazem índios são a língua e suas histórias.

Diante do exposto, podemos inferir nesse trabalho que as narrativas indígenas Guajajára são um instrumento de educação pelo qual o seu povo reafirma a cultura e resignifica sua história. Podendo ser classificadas como conto e conseqüentemente como literatura. E que são textos conexos e estruturados de forma lógica e complexa.

Isso nos possibilita dizer que a literatura indígena é além do retrato de um povo, que não dissocia seus saberes, pois para eles TUDO é TODO, também é um indicativo que esse povo marginalizado pode e deve ser levado ao centro, como autores (mesmo no anonimato) de suas próprias histórias. O que já está acontecendo em nosso país, pois estamos assistindo surgir no Brasil uma nova era para a história do povo indígena: Os indígenas intelectuais estão retomando sua “pena” e (re) escrevendo suas histórias.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Manuel. *Noções de histórias das literaturas*. 6ª edição. Lisboa – Rio de Janeiro - São Paulo: Editora Fundo de Cultura S.A, 1969.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Antropologia do Brasil*. Mito, História, Etnicidade. São Paulo: Brasiliense. 1987.
- CERTEAU, Michel de A. *A cultura no plural*. Campinas: Papius, 2005.
- DECLARAÇÃO Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Aprovada pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 26 de fevereiro de 1997. Disponível em <http://www.cidh.org/annualrep/96port/96PortCap4.htm>, acessado em 20/04/2010.
- DERRIDA, Jacques. *De que amanhã: diálogo Jacques Derrida e Elisabeth Roudinesco*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- GOMES, Mércio Pereira. *O índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- LIMA, Rachel Esteves. Literatura e Cultura. In: ALVES, Paulo César. [et al] (Org) *Cultura: múltiplas leituras*. Bauru: Edusc-Edufba, 2010.
- LOOMBA, Ania. Challenging Colonialism. In: *Conialism/Postcolonialism*. Ed. Routledge, 1998.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. p. 19-20.
- POTIGUARA, Eliane. *Literatura indígena: instrumento de conscientização*. s/d. Disponível em <http://www.elianepotiguara.org.br/textos2.html> acessado em 20/07/2010.
- RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a Civilização*. A integração das populações indígenas no Brasil Moderno. Ed Companhia das Letras, 2002.
- WAGLEY, Charles; GALVÃO, Eduardo. *Os índios Tenetehára: (uma cultura em transição)*. Editora: Ministério da Educação e Cultura, RJ, 1961.
- ZANNONI, Claudio. *Mito e Sociedade Tenetehára*. Araraquara/SP: 2002. Originalmente apresentada como tese de doutoramento, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara/SP, 2002.
- ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Editora Hucitec/EDUC, 2007.

Gênero estória infantil: multiletramento multimodal

Luzinete Carpin Niedzieluk
Faculdade Municipal da Palhoça - SC

1. Introdução

O presente trabalho concentra-se em apresentar algumas reflexões na construção do ensino-aprendizagem do gênero literário estória infantil embasados nos postulados bakhtinianos referentes à linguagem, considerando-a sócio-histórica e também na teoria semiótica social, estudos de multimodalidade e multiletramento propostos, especialmente, por Kress e van Leeuwen (1997; 2006) levando em conta as várias semioses que compõem o texto, isto é, a junção do texto verbal com o texto visual (imagem), pois estórias infantis são construídas com estas formas de linguagem. O estudo foi feito com alunos formandos do curso de Pedagogia na unidade curricular Metodologia do Letramento em que o período do curso é anual e não semestral. A metodologia da pesquisa é qualitativa e segue a proposta dialógica da língua em que devemos partir das esferas sociais para a produção textual tanto escrita como visual. Usamos também autores como Heberle e Meurer (2006), Dionísio (2005), Motta-Roth, (2007) e outros. Toda pesquisa foi desenvolvida de maneira que os alunos compreendessem a importância do trabalho com o gênero e com o recurso semiótico multimodal proporcionando o desenvolvimento de letramentos visuais ou de multiletramentos concomitantes, dando especial destaque as esferas sociais e verbais como também aos recursos visuais – cores, saturação, nitidez, aparência, movimento, linhas padrões, tamanhos, formas, objetos representados explicitamente ou apenas sugeridos, inteligibilidade geral da imagem, utilidade, função e outros mais.

Os resultados foram satisfatórios, pois envolvem a compreensão e a transposição de duas teorias complexas para os alunos. Nosso *corpus* se compõe de alguns livros de estórias infantis confeccionados, artesanalmente, pelos alunos formandos do curso em questão (2010) utilizando-se das teorias apreendidas.

2. Fundamentação teórica

Iniciaremos apresentando alguns conceitos propostos pela Análise Dialógica do Discurso ou como também é chamada Teoria Dialógica da Linguagem, via Bakhtin (1999; 2002), após traremos conceitos da Teoria Semiótica Social, estudos de multimodalidade, multiletramento e gramática do design visual sugeridos, especialmente, por Kress e van Leeuwen (1997; 2006) e finalizaremos com autores que se apropriam destas teorias em suas pesquisas.

2.1 Análise Dialógica do Discurso

Parafraseando Bakhtin (2002) nos expressamos mediante determinados gêneros discursivos, isto é, todos nossos enunciados possuem formas típicas, relativamente estáveis, para estruturação da totalidade discursiva. Na prática os utilizamos com segurança e destreza, mas teoricamente podemos não saber nada de sua existência.

Nesse sentido, para além das formas da língua (léxico, gramática), são necessárias, para a interação verbal, as formas do discurso, ou seja, os gêneros, que são manuais de organizar a informação em determinada composição e estilo. Ambas (formas da língua e do discurso) são necessárias para a intercompreensão, entretanto, os gêneros são mais flexíveis e combináveis, mais sensíveis e ágeis às mudanças da comunicação social do que as formas da língua. Tanto as formas da língua quanto as formas do discurso se adquirem conjuntamente porque aprender a falar significa aprender a construir enunciados e construí-los em determinada forma genérica (gênero).

Para Bakhtin (2002), todos os enunciados têm propriedades composicionais comuns e fronteiras bem definidas, quanto às suas características específicas no que se refere a sua extensão, conteúdo, composição, em função das diferenças sócio-ideológicas das variadas esferas da comunicação social. Essas características são: a) a alternância dos sujeitos discursivos – todo enunciado é uma unidade singular da comunicação discursiva, possui um início e um fim absolutos, que o delimitam de outros enunciados, os anteriores e os enunciados-resposta. E as fronteiras de cada enunciado se delimitam pela alternância/troca dos sujeitos discursivos. Essa se constitui pelo fato de que o falante conclui o que objetivava dizer, terminando seu enunciado, e, assim pede a palavra ao outro, o interlocutor, para dar lugar a sua compreensão ativa, a sua resposta; b) a sua expressividade – o segundo aspecto do enunciado que determina sua composição e estilo é o momento expressivo, isto é, uma atitude valorativa do falante e de outros participantes. Tanto o estilo quanto a composição dos enunciados se definem “pelo compromisso (ou intenção) que adota um sujeito discursivo (ou autor) dentro de certa esfera de sentidos” e pela atitude emotiva-valorativa do falante frente ao objeto de seu discurso e frente aos outros participantes da comunicação discursiva e seus enunciados (já-ditos). Convém ressaltar que os gêneros incluem na sua constituição, uma expressividade própria, típica da sua relação com determinadas situações sociais e que o processo de construção do enunciado por si só, já é expressivo, porque ao construir o discurso, a totalidade do enunciado já antecede o falante, tanto na forma de uma intenção discursiva individual como na forma de um plano genérico (de gênero) determinado; c) a sua conclusividade – o caráter de conclusividade/acabamento do enunciado representa a manifestação da alternância dos sujeitos discursivos vista do interior do enunciado. Essa alternância dos sujeitos discursivos constitui-se pelo fato de que o falante/ou autor em um determinado momento disse ou escreveu tudo aquilo que queria dizer. O interlocutor ao ouvir e ou ler o enunciado, percebe o *dixi* conclusivo do falante e pode tomar uma postura de resposta contestando ou não, cumprindo determinada ordem ou simplesmente respondendo verbalmente.

Para os gêneros Bakhtin (2002) aponta três aspectos constitutivos que são: o conteúdo ou seleção dos temas; o estilo verbal ou a escolha dos recursos linguísticos (seleção dos recursos fraseológicos, léxicos e gramaticais da língua); e a organização/construção composicional

(seleção dos procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e para levar em conta os participantes da comunicação discursiva).

Nesse sentido, são as funções e as condições determinadas e específicas para cada esfera da comunicação discursiva que geram determinados gêneros, com isso, temos uma variedade grande de gêneros porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e cada esfera tem um repertório próprio de gêneros pré-estabelecidos que se diferenciam à medida que esta esfera se desenvolve.

2.2 Teoria Semiótica Social

Kress e van Leeuwen (1997, p. 374) afirmam que: “[...] é impossível interpretar textos prestando atenção somente na língua escrita, pois um texto multimodal deve ser lido em conjunção com todos os outros modos semióticos desse texto”. Para estes autores, um texto multimodal pode ser descrito como um texto que incorpora mais de uma modalidade de linguagem que realiza comunicação texto por meio de mais de um código semiótico.

Assim, textos multimodais ocupam relação dialógica entre o texto alfabético e o texto visual. Ao falar sobre sinestésias, em sua obra *Before writing: rethinking the paths to literacy* (1997), Kress reconhece que sinestésias são:

“[...] maneiras diferentes de construir, o significado envolvem formas diferentes de engajamento corporal, – isto é, não apenas através da visão, como ocorre na escrita, ou através da audição como ocorre com a fala, mas também através do tato, do olfato, do gosto, da sensação. [...]. Em nosso pensamento inconsciente ou conscientemente, nós traduzimos constantemente de um meio para outro. Essa habilidade e esse fato da sinestesia vem a ser essencial para que os seres humanos compreendam o mundo.”

Somente, por meio desta relação dialógica entre os signos é que poderemos compreender melhor e significar com mais perfeição o contexto sócio-histórico em que estamos inseridos.

É sabido que o sistema de estruturação visual organizado por Kress e van Leeuwen (2006) na Gramática de Desing Visual (GDV) parte das premissas teóricas propostas por Halliday (2004) na Gramática Sistemico Funcional (GSF), girando em torno de três metafunções: ideacional (léxico-gramática), interpessoal (relações sociais) e textual (estruturação da mensagem). Para Halliday (2004) por meio da análise dessas três metafunções podemos observar como o discurso se estrutura, pois estas oferecem explicações sobre o uso da língua, partindo das necessidades dos falantes em determinados contextos de interação.

No entanto, Kress e van Leeuwen (2006) na sua proposta passam a chamar as metafunções propostas por Halliday (2004) como representacional, interativa e composicional, conforme demonstraremos no quadro 1, a seguir, adaptado dos autores para tentar ilustrar a equivalência entre os dois sistemas de significação:

Quadro 1 – Representação e equivalência das metafunções na GSF e na GDV

Gramática Sistêmico Funcional	Gramática de Design Visual	Gramática de Design Visual
Ideacional – léxico-gramatical	Representacional – intra-imagem	Estruturas visuais que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos participantes envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem, estabelecem as relações construídas entre os elementos retratados.
Interpessoal – relações sociais	Interativa – inter-imagem	Estruturas visuais responsáveis pela relação entre os participantes. Estabelecem a natureza da relação entre quem vê e o que está sendo visto.
Textual – estruturação da mensagem	Composicional – intra-imagem e intermodal	Estruturas visuais responsáveis pelo formato do texto e pela disposição dos elementos, estabelecendo o valor hierárquico dos elementos na imagem e entre os diferentes modos de representação da informação (multimodalidade).

Fonte: Adaptado de Halliday (2004) e Kress e van Leeuwen (2006).

2.2.1 Princípios básicos da Gramática de *Design Visual*

O *participante* pode ser classificado como *interativo* ou *representado*. *Interativo* é aquele que produz ou consome as mensagens expostas e *representado* é aquele mostrado na composição visual (KRESS; van LEUWEEN, 2006, p. 48).

A *metafunção representacional* diz respeito à relação que ocorre somente entre os *elementos/participantes representados* na composição visual, é *intra-imagem*. Essa metafunção compreende as estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos participantes envolvidos, objetos e circunstâncias em que esses eventos ocorrem. Quando os *participantes representados* são conectados por um vetor, eles são mostrados “fazendo algo um para o outro”, isto segundo os autores é um *processo narrativo*.

Os *processos narrativos* representam os participantes em movimento e são assinalados pela presença de um *vetor*, um traço imaginário que dá a ideia de ação/movimento. Esse processo inclui tanto um *Autor* quanto uma *Meta*, quando ambos são representados na composição visual, trata-se de uma *estrutura transacional*, retratando uma ação que ocorre entre duas partes. Se a composição mostrar o *Ator*, essa imagem é considerada uma *estrutura não-transacional*.

Um segundo tipo de *vetor* é constituído pela direção do olhar do *participante representado*, nesse caso, há um *processo narrativo transacional relacional* cujo participante é denominado *Reator* e possui necessariamente traços humanos. Quando existe a possibilidade de identificar a direção do olhar *Reator*, retratando também o outro participante representado na

composição, denominado *Fenômeno*, é um processo *narrativo relacional transacional*, em caso de ausência do Fenômeno, é *não-transacional*.

Outra classe de *vetor* pode ser identificada nos balões que representam falas ou pensamentos em charges ou histórias em quadrinho, por exemplo. São processos verbais e mentais, os quais trazem participantes animados, denominados *Dizente*, nos processos verbais; e *Experienciador*, nos processos mentais. O conteúdo falado é chamado de *Enunciado* e o pensado *Fenômeno*. Há composições visuais que não expressam ações, representando os participantes de modo estático em termos de classe, estrutura e significado. São os processos *conceituais*, caracterizados, principalmente, pela ausência de vetor, visto que, procuram representar na imagem a essência da informação. Podem ser classificados como processos *conceituais classificatórios, analíticos e simbólicos*.

Os *processos classificatórios* categorizam os participantes, organizando-os em termos de tipos de relação ou taxonomia. Os *processos analíticos* enfatizam o *Portador* – participante representado – e seus *Atributos* – as partes que o compõem (KRESS; van LEUWEEN, 2006, p. 87). Algumas composições visuais destacam somente alguma(s) parte(s) do *Portador*, nesse caso, ocorre um processo *conceitual analítico desestruturado*. Por fim, os processos *conceituais simbólicos* dizem respeito ao que o participante representado significa. Essas composições apresentam uma atmosfera manipulada (cores, tamanho, silhueta, iluminação, dentre outros), que põem em destaque o *Portador* ou algum de seus *Atributos*. Há ainda, nesse processo, uma distinção entre processo *simbólico atributivo* e processo *simbólico sugestivo*. No primeiro, é ressaltado algum *Atributo* do *Portador*, destacado pela sua localização na imagem, tamanho, incidência de luz e foco, por exemplo. Já no segundo, o *Portador*, como um todo, apresenta-se como elemento principal, não há um detalhamento e a atribuição de significado ocorre por meio da manipulação da constituição visual da imagem.

Diferentemente da *metafunção representacional*, em que a relação é estabelecida entre os elementos/participantes representados, na *metafunção interativa*, a relação é estabelecida entre o participante representado e o participante interativo – ser real no mundo –, que consome a mensagem. Nessa metafunção, os elementos visuais estabelecem a natureza da relação entre esses participantes em termos de contato, distância social, ângulos horizontal e vertical e modalidade. O contato pode ser classificado como *demanda* ou *oferta*. Na *demanda*, o participante representado exige atenção do participante interativo por meio do olhar, os participantes devem ser necessariamente humanos ou animais. Na *oferta*, não há essa relação, o participante representado é mostrado ao participante interativo como um item de contemplação. Há várias subcategorias nesta metafunção que não serão descritas por questões de espaço.

A *metafunção composicional* agrega as *metafunções representacional e interativa*, a fim de gerar uma composição harmônica. Essa metafunção dispõe de três subcategorias: *valor da informação, saliência e moldura*. O *valor da informação* diz respeito à disposição dos elementos na composição, pode ser descrita em termos de lados esquerdo e direito. O lado esquerdo da composição representa a informação dada (em inglês, *given*) e o direito, a informação nova (em inglês, *new*). Há também uma distinção entre *informação Real* – no topo da imagem –, trazendo a promessa ou o que pode ser, e *informação Ideal* – na parte inferior da imagem –, trazendo o produto e o que é. Por fim, a disposição dos elementos a partir da perspectiva de *Centro e Margem* está relacionada tanto ao predomínio e ao destaque de algumas

informações quanto à omissão de outras. No *Centro*, está o núcleo da informação e, nas *Margens*, os elementos que são subservientes (KREES; van LEEUWEN, 2006, p. 187),

A *saliência* está relacionada ao valor hierárquico que os elementos possuem na composição, chamando a atenção do espectador a partir do tamanho e do foco, por exemplo, é ela que determina o participante representado mais importante. A última subcategoria, denominada *moldura*, diz respeito à presença ou à ausência de uma linha divisória entre os componentes da imagem para conectar ou desconectar seus elementos. Cabe ressaltar que a metafunção *composicional* também se aplica a análise da forma, como diferentes modos de representação da informação estão dispostos em um *layout* de uma página da *Internet*, por exemplo.

2.3 Outras pesquisas

Também utilizamos estudos de Heberle e Meurer (2006), Dionísio (2005) e Motta-Roth (2007) que focalizam novos recursos multimodais e da gramática visual baseada em Kress e van Leeuwen (1997; 2006) no ensino e/ou aprendizagem de inglês como língua estrangeira (adaptaremos a língua materna: português, pois há escassez de material traduzido e também de pesquisas para estudantes e profissionais que desconhecem o idioma inglês).

Estes estudos reforçarão a importância da discussão sobre letramento e multiletramentos (visual, midiático...), pois ao abordarmos a linguagem enquanto ação social, há necessidade de se modificar a perspectiva do enfoque da textualidade valorizando o conhecimento prático que os usuários fazem da língua que já compartilham e procurar ampliá-los, pois segundo Dionísio (2005, p. 159-160) “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. [...] vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual”.

A autora afirma ser necessária uma consciência entre professores e alunos sobre os recursos empregados nos textos, sua formatação específica, como eles podem se integrar, e quais seriam os seus valores e limitações.

3. Gêneros trabalhados

Convém ressaltar que realizamos, em sala de aula, ampla discussão sobre gêneros literários e sobre alguns conceitos multimodais, especialmente as categorias *dos participantes* e da *composição espacial do significado* (o dado e o novo, a categoria das cores) antes de trabalharmos com os seguintes gêneros – fábula, lenda e estória infantil. Os alunos escolheram a estória infantil como de maior relevância para o seu labor com crianças no curso de Pedagogia. Adotamos a concepção de textos literários proposta por Kaufman e Rodríguez (1995, p. 20), para elas, “são textos que privilegiam a mensagem pela própria mensagem. Neles, interessa primordialmente como se combinam de acordo com padrões estéticos, os diferentes elementos da língua, para dar uma impressão de beleza”.

Nesta concepção das autoras, já percebemos a interface entre o texto escrito e a preocupação com a estética do mesmo, isto é com os elementos visuais, os quais em nosso entendimento proporcionam as crianças mais prazer em ver e ouvir as histórias infantis.

3.1 A história infantil

Para Leite (2002, p. 18), o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e “estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa”. Isso vai ao encontro dos postulados bakhtinianos; trabalhamos com gêneros e não com sequências textuais apenas (sequência descritiva, narrativa e argumentativa). Estas fazem parte dos textos, complementando-os, produzindo efeitos estéticos nas histórias e nos demais gêneros. A concepção de história infantil aqui adotada é: “narrativa em prosa ou verso, fictícia ou não, com o objetivo de divertir e/ou instruir o ouvinte leitor” conforme Houaiss, 2001, p. 1258). Por narrativa compreendemos a capacidade do autor de relacionar personagens e ações, considerando circunstâncias de tempo e de espaço. Porém, incluímos a interface além de trabalharmos com os gêneros também vamos possibilitar aos alunos a compreensão da leitura visual que faz parte do gênero, mas que Bakhtin em suas pesquisas não as comentou, pois este não era seu foco.

Os alunos trouxeram para sala de aula várias histórias infantis e eles próprios perceberam, ao lê-las, que toda narrativa possui um enredo composto de: a) uma *situação inicial* (exposição de uma determinada situação, como elementos geradores de uma complicação); b), uma *complicação* (que vem a ser a apresentação do conflito); c) um *clímax* (ponto maior de atenção da história, quando o conflito chega ao ápice); d) um *desfecho* (solução do conflito) e e) todo enredo de história infantil é composto por texto+ imagem.

Assim, os elementos básicos da narrativa são os personagens: *antagonistas* – personagens secundários e *protagonistas* – personagens principais) e o *enredo linear* ou *não linear*: O primeiro deve apresentar unidade e progressão das idéias e o segundo deve saltar na sequência de ações, omitindo fatos, quebrando a sequência lógica e cronológica da história. Os personagens podem ser apresentados de duas formas, por meio da *apresentação direta* que consiste na descrição do personagem, incluindo traços físicos, juntamente com traços psicológicos e da *apresentação indireta*, por meio de falas e de ações dos personagens. Cabe ressaltar que estes personagens são representados por meio de imagens que ilustram a história e representam suas formas tanto físicas quanto psicológicas.

Também os *elementos de cronotopo* (quando e onde da história) são essenciais na narrativa: *tempo* que representa o momento, a época em que a ação ocorreu e pode ser *cronológico* (narrativa que privilegia os acontecimentos exteriores, imitando a forma como ocorrem na realidade) e tempo *psicológico* (narrativa que enfoca os estados interiores dos personagens) e o *espaço*, que é o lugar onde a ação ocorreu. Os alunos perceberam que a narração contém respostas às questões: quem? o quê? quando? onde? como? por quê? A história narrada consiste na sequenciação do acontecimento e é toda ilustrada.

Ao analisarmos a junção texto+imagem, utilizamos as três funções propostas pela gramática do *design* visual, a representacional, a interativa e a composicional, especialmente

conforme já dito, as categorias *dos participantes* e da *composição espacial do significado* (o *dado* e o *novo*, a categoria das cores). Para esta análise, usamos como estratégia enunciados-pergunta que indagam a imagem, como por exemplo, para a primeira função: qual a temática da imagem, quem a criou, qual a relação entre a imagem e o texto verbal, o que faz parte e o que não faz parte da sua própria experiência, que conhecimento prévio é necessário para compreender a imagem; para a segunda: como são apresentados os personagens e os objetos nesta imagem, por que são retratados desta forma, quem se beneficia com este tipo de imagem, que ideologia perpassa, como os personagens se inter-relacionam; para a terceira função: como são utilizados os elementos como layout, cor, textura, linhas, formas, luz, movimento, vestimentas, som, gestos, expressões faciais, primeiro plano, fundo, ponto focal, ambiente, tamanho de fonte utilizada, destaques na fonte. Lembramos que estes dois últimos itens são também propostos por Bakhtin nas análises e principalmente a questão ideológica que perpassa os textos, pois considera todo signo ideológico por natureza.

4. O método, a elaboração e a aplicação didática

O método utilizado consta de três etapas: elaboração e aplicação didática (reconhecimento e leitura analítica e crítica das esferas sociais por onde circula o gênero, considerado um texto multimodal), produção textual das histórias infantis (apropriação do gênero multimodal), elaboração artesanal do livro pelas equipes e socialização dos trabalhos para outras turmas do curso em questão.

Elaboramos atividades que proporcionassem aos alunos a compreensão da dimensão social e verbal da linguagem em gêneros variados e, depois, especificamente na história infantil. Trabalhamos com vários enunciados-pergunta (questionários) e também textos-roteiro para que os alunos percebessem o que há em comum e o que há de diferente nos textos, pois os três gêneros escolhidos (fábulas, lendas e histórias infantis) são compostos de texto+imagem.

Repetimos estas atividades adaptando-as a algumas categorias da teoria semiótica social, da multimodalidade, para que os alunos conseguissem realizar a interface texto+imagem. Este trabalho é lento e requer muitas leituras, releituras, escritas e reescritas. Os alunos devem compreender o lugar social onde circula o texto, a concepção de autor do texto e a de destinatário, o objetivo do texto além de observar seus aspectos enquanto imagem e linguísticos: organização do texto, composição organizacional das imagens, planos, cores, linhas, estrutura das orações, vocabulário, presença do discurso do outro, identificar o gênero do texto que está lendo e compará-lo com outros já lidos.

4.2. Produção textual das histórias infantis

Estes alunos iniciaram a construção de suas histórias infantis em sala de aula, e as finalizaram em casa, após terem realizado os exercícios mencionados acima e muitos debates. As histórias infantis escritas e ilustradas por eles atendem o gênero e também os pressupostos dos estudos multimodais e foram bem aceitas tanto entre professores como entre os alunos das turmas iniciais do curso de Pedagogia com as quais fizemos a socialização destes trabalhos em

sala de aula. Registramos com fotos, que apresentaremos, a seguir, não relataremos as histórias infantis e nem as análises por questões de espaço.

4.3 Alunas, professoras e os livros





5. Considerações finais

Percebe-se que se utilizando destes estudos, os textos produzidos e ilustrados pelos alunos têm outro destino, não são escritos somente para o professor (único leitor) em uma situação artificial ler e dar uma nota, mas sim, são escritos para leitores ativos que iram questioná-los, interagir, opinar, e isto incentiva muito os alunos a escreverem, pois serão lidos por diversos leitores receberam uma contrapalavra, pois para Bakhtin (2002, p. 318) “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro”.

Neste trabalho, a professora foi à mediadora entre o apresentar as teorias, procurar fazer os alunos compreendê-las, incentivá-los a escrever e ilustrar suas histórias e também socializar seus trabalhos, marcando assim a sua autoria, pois para Bakhtin (2002, p. 318) “a compreensão como resposta de uma totalidade discursiva sempre tem um caráter dialógico.”

Os resultados foram gratificantes, pois o nível de motivação e de participação dos alunos superou a expectativa inicial da professora. Ao executar as tarefas os alunos foram percebendo que: a) analisaram valores, ideologias e relações de poder do contexto social em que estão inseridos; b) observaram a importância da associação do texto verbal com o visual; c) desenvolveram a consciência de que nunca mais veriam uma imagem de forma passiva, pois na história infantil a imagem era compreendida apenas como um acessório, e a partir de então, passou a ser compreendida como parte essencial do texto carregada de valores ideológicos; d) observaram a importância da utilização das teorias e os resultados proporcionados por elas na prática; e) tiveram a possibilidade de perceber a importância tanto de autoria como de ilustração de um texto.

Ressaltamos que procuramos exercer a teoria na prática aliando os aspectos da dimensão social e verbal do gênero como também relacionando-os as imagens e os resultados se mostraram desencadeadores e fortalecedores de motivação e reflexão crítica nos alunos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética de la creación verbal*. Trad. Tatiana Bubnova. 1. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2002.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 159- 177.
- HEBERLE, V. M.; MEURER, J. L. Aspects of visual analysis for the EFL class. In: *I Congresso Internacional da ABRAPUI*, 2007, Belo Horizonte. ANAIS do I Congresso Internacional da ABRAPUI. Belo Horizonte: ABRAPUI/UFMG/FAPEMIG, 2007. v. 01. p. 01-11.
- HEBERLE, V. M., OSTERMANN, A. C., & FIGUEIREDO, D. C. (Orgs.). *Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.
- KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Ana Maria. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KRESS, G. *Before writing: rethinking the paths to literacy*. Londres: Routledge, 1997.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. New York, Routledge, 2006.
- LEITE, Lúgia Chiappini de Moraes. “Gramática e literatura: desencontros e esperanças” In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. 6. reimp. São Paulo: Ática, 2002, p. 17-25.
- MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*, 6, n. 3. Tubarão, SC: UNISUL, set./dez., 2006.
- MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: José Luiz Meurer; Adair Bonini; Désirée Motta-Roth. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, v. 01, p. 12-28.
- VIEIRA, Josenia Antunes et al. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis; RJ: Vozes, 2007.

O uso do *blog* e do ciberespaço no ensino de literatura infantojuvenil ⁸²

Marciano Lopes e Silva (UEM) ⁸³

Ensinar novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas de ensinar e aprender. (MORAN, 2000, p. 63)

O uso de *blogs* na educação

O ciberespaço com sua organização em rede, que permite os enlaces intra e extratextuais que caracterizam o hipertexto, potencializa o desejo de um ensino interativo e dialógico capaz de romper com a passividade do aluno, tornando-o um construtor do conhecimento juntamente com o professor, que deixa de ser um simples transmissor. É nessa perspectiva que se encontra a proposta de Maria João Gomes (2005) quanto à utilização de *blogs* no ensino. Segundo ela, eles podem ser usados como recurso ou estratégia pedagógica.

Enquanto recurso pedagógico, são possíveis os seguintes usos pedagógicos dos *blogs*:

- a) um espaço de acesso à informação especializada, seja pelo professor ou pelo aluno;
- b) um espaço para o professor disponibilizar informações, ou seja, funciona como um livro *online* em que ele vai postando os textos a serem estudados na classe ou fora dela.

Por outro lado, enquanto estratégia pedagógica, os *blogs* podem ser utilizados como:

- c) um *potfólio* digital, ou seja, espécie de diário de classe do aluno (ou de um grupo de alunos) onde se registra o “acompanhamento e a reflexão sobre as actividades e temáticas abordadas ao longo das aulas” (GOMES, 2005, p. 314);
- d) um espaço de intercâmbio e colaboração em que alunos e professores de diferentes escolas, muitas vezes em regiões isoladas, possam interagir em torno de um projeto ou problema comum;
- e) um espaço de debate (excelente para aulas de produção de textos ou debate de ideias);
- f) um espaço de integração, possibilitando ao aluno afastado da escola ou da sala de aula acompanhar os conteúdos estudados e interagir com o professor e a classe.

⁸² O presente trabalho é um dos resultados do projeto de pesquisa “Práticas de Leitura e Escrita no Ciberespaço”, financiado pela Fundação Araucária, desde 25 de setembro de 2009. O mesmo é coordenado pela Dra. Alice Áurea Penteado Martha e tem a participação de vários pesquisadores das áreas de literatura e língua portuguesa da UEM, Unesp/Assis e PUC-RS.

⁸³ Professor do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá. E-mail para contato: etlopes@hotmail.com

A diferença entre usar os *blogs* como recurso ou estratégia é função da relação que se estabelece entre o professor e os alunos no processo de ensino e aprendizagem. No primeiro caso, o seu uso privilegia o pólo do professor no papel ativo de produzir e postar os conteúdos, cabendo aos alunos lê-los e, no máximo, comentá-los; no segundo, privilegia o pólo dos alunos, a quem cabe a tarefa de produzir os textos e postá-los para comentários e orientações do professor. Nesse caso, o professor incentiva os alunos para que sejam os responsáveis por todo o processo de construção do conhecimento, que abrange a pesquisa, a seleção, a reorganização e a síntese das informações a serem postadas. Entre os dois pólos, há muitas combinações possíveis, entre as quais acrescentaria o de criar-se um blog para uso comum do professor e dos alunos, todos se responsabilizando pelo trabalho de pesquisa, seleção, organização e produção de postagens em torno de temas estabelecidos em comum acordo.

Desenvolver o ensino de redação e a produção textual no ciberespaço torna-se muito mais dinâmico e produtivo graças a sua estrutura. Conforme observa Daniel Cassany (s/d, p. 5):

En conjunto, con la estructura hiper e inter-textual el escrito se convierte en un objeto comunicativo más abierto (que admite actualizaciones continuadas), versátil (permite diversidad de itinerarios), interconectado (relacionado con el resto de recursos enciclopédicos de la red) y significativo (multiplica sus posibilidades interpretativas).

A proposta: edição de revista literária *online*

Recentemente, no segundo semestre de 2011, realizei novamente a experiência de um *blog* coletivo, compartilhado entre professor e alunos divididos em grupos, na disciplina de *Tópicos de Literatura Infantojuvenil Brasileira*, do 3º ano do curso de Licenciatura em Letras, habilitação única em língua e literaturas de língua portuguesa, período diurno (manhã). O *blog* desta disciplina foi batizado de *Era uma vez*: <http://eraumavezuem.blogspot.com>. A proposta feita para a turma foi a de criarmos um *blog* que funcionassem como revista literária, servindo para a divulgação de textos e autores, para a reflexão crítica sobre a produção divulgada e como um banco de textos para serem utilizados em sala de aula. Para tanto, cada grupo deveria apresentar textos de diferentes gêneros e densidade crítica, variando desde os informativos – representados por postagens com a indicação e/ou apresentação de textos e vídeos – até aqueles que, sem deixar de serem informativos, privilegiassem a reflexão crítica sobre a produção literária ou o campo cultural em questão utilizando uma linguagem que, sem deixar de lado o rigor acadêmico, fosse acessível ao público leigo.

Diversamente de uma revista impressa, um *blog* não apresenta uma periodicidade de edição, porém pode apresentar uma periodicidade na apresentação de postagens, as quais não necessitam ser diárias, conforme acontece naqueles que são utilizados como diários – em geral de adolescentes. Entretanto, apesar disso, uma revista *online* apresenta poucas diferenças com respeito a uma revista impressa – e as que existem são positivas, tornando-a muito mais interessante.

Assim como uma revista impressa, a revista *online* pode apresentar editorial, seções organizadas por assunto ou gênero textual, reportagens, entrevistas e espaço para

opinião do leitor – que, em alguns casos, pode interagir de forma muito mais direta e rápida. No manuseio e leitura de uma revista *online*, a interface do monitor é equivalente à página impressa, com a vantagem de poder ser muito mais extensa (assim cabendo mais conteúdos) e receber mídias impossíveis de serem veiculadas naquela (tais como vídeos e arquivos de som) assim como *hiperlinks* que possibilitem ao leitor navegar pelos textos citados com uma facilidade inexistente nas publicações impressas. E aqui não estou afirmando – conforme alguns entendem – que o *hiperlink* possibilita o revolucionário surgimento do hipertexto, pois este sempre existiu. Qualquer nota ou referência bibliográfica em um texto impresso remete a outros que, no conjunto, formam um hipertexto. A diferença – fundamental, sem dúvida – está no fato de que o alcance aos textos citados, antes dispersos em bibliotecas e livrarias (e, portanto, de difícil acesso), fica extremamente facilitado pelo *hiperlink*.

O fato de se trabalhar com um *blog* – que é um *site* simplificado e com estrutura previamente definida – em vez de um *site* construído especialmente para funcionar como revista, não constitui um fator limitante a ponto de descaracterizar o tipo de publicação. É possível a criação de um editorial e de seções apesar de tais características. No caso, orientei os alunos que, no espaço “Quem somos”, fizessem uma apresentação que esclarecesse os objetivos da publicação (o fato de ser resultado de uma proposta pedagógica que utiliza o *blog* e o ciberespaço como uma tecnologia educacional). Com respeito à organização de seções, os alunos foram orientados para que utilizassem a ferramenta “marcadores” nos *blog* do *Google*.

Com respeito à diagramação, também não há diferenças significativas a ponto de impossibilitarem a utilização de um *blog* como revista *online*. Nele também se pode explorar a maioria dos elementos de *design* de uma revista impressa, tais como: texto, título, colunas, variação de cor, tipo e tamanho de fonte, espaçamento, foto, arte, vinheta, cabeçalho e anúncio. A diferença é que, se tratando de um *blog*, por ser de estrutura pré-definida, as possibilidades de variação na diagramação são menores, porém o trabalho resulta mais fácil e simplificado.

Por fim, quanto à produção⁸⁴ não há diferenças, pois uma revista *online* pode apresentar a mesma divisão de trabalho existente em uma revista impressa, com a vantagem de se produzir *online* com menos despesas e uma equipe menor.

⁸⁴ A produção de uma revista impressa pode apresentar as seguintes funções na divisão do trabalho: proprietário, diretor-executivo ou diretor administrativo, diretor comercial, diretor de circulação, diretor de jornalismo ou diretor de redação, editor-chefe, editores, editor de fotografia, chefe de reportagem, repórteres, redatores, revisores, diagramadores, ilustradores, fotógrafos, correspondentes e secretário de redação.

Sobre o desenvolvimento do trabalho e a avaliação

As vantagens com relação à avaliação tradicional utilizada na UEM e mais especificamente em nosso departamento (dividida em prova escrita e atividades, que normalmente prevêem apresentação de artigo e seminário), foram várias, mas antes de tratá-las julgo pertinente começar apontando as normas estabelecidas, fundamentais para garantir a qualidade da produção, a pesquisa contínua sobre o tema e a interatividade, de modo que cada grupo não ficasse com suas leituras restritas ao seu tema:

- a) frequência mínima de postagem: uma por semana;
- b) variedade nos tipos e gêneros textuais assim como nas mídias utilizadas em cada postagem, as quais têm diferentes pesos na avaliação conforme a quantidade de informação agregada à(s) original(is),
- c) interatividade com os demais grupos: cada um deve visitar os outros *blogs* ou as postagens dos outros grupos e deixar na caixa de comentários recados, comentários, críticas, perguntas etc.;
- d) obrigatoriedade do uso da ferramenta “comentários” sem moderação.

Entre as cinco normas apontadas acima, a terceira (“c”) foi a que menos funcionou adequadamente em todas as experiências. Raras vezes ocorria postagem de comentários, fossem críticos ou informativos, predominando aqueles elogiosos do tipo “legal” ou “gostei”. As razões para os poucos comentários, segundo algumas respostas dadas à questão feita para a turma, foi de que – além da falta de tempo – a caixa de comentários não é dinâmica como um *chat*, de modo que a interação desejada ocorreu fora do *blog*, nas conversas de aula, corredor ou outros locais. No entanto, sem discordar das justificativas apresentadas, creio que se soma a elas o fator subjetivo do interesse (que varia de pessoa para pessoa e de turma para turma) e o fato de que poderia ser constrangedor para muitos realizar comentários críticos sobre o trabalho dos próprios colegas. Neste sentido, é instrutiva a seguinte resposta dada por um dos grupos de trabalho (doravante denominados por “GT”) ao apontar para o fato de que muitos não faziam comentários por não se sentirem amadurecidos para tanto:

[...] consideramos um semestre pouco tempo de disciplina para que nos sentíssemos confortáveis e realmente interessados em fazer comentários. Além disso, há ainda a preocupação em comentar algo que não fosse só “elogios” e isso ser mais um “equivoco” a ser avaliado pelo professor. No entanto, ao final, percebemos a importância da caixa de comentários e estávamos muito mais seguros para fazê-los, por isso, acreditamos ter sido somente uma questão de amadurecimento.

Com respeito aos critérios de avaliação utilizados, foram considerados os seguintes pontos: a) conteúdo, b) originalidade, c) correção gramatical e linguagem, d) *design*, e) criação do hipertexto, f) uso de diversas mídias, g) quantidade.

Foi considerado como postagem apresentando conteúdo aquela que não somente informasse o leitor sobre outros textos, mas também apresentasse comentários ou alguma discussão crítica. Quanto à originalidade, foram consideradas originais aquelas postagens que,

mesmo não trazendo novos conhecimentos ao assunto em estudo, apresentassem uma redação de “próprio punho” pelos membros do grupo, não sendo mera cópia ou resumo de outro texto. É claro que há uma gradação de originalidade, sendo muito mais valorizadas, neste aspecto, aquelas postagens que realmente apresentassem discussões críticas desenvolvidas pela própria equipe. Apesar do recurso da *Internet* favorecer a reprodução acrítica de textos alheios, acredito que a exigência de criação de hipertextos e a proibição tanto da reprodução como da utilização de textos de terceiros sem que fosse dado o devido crédito e implantado o *hiperlink*, no caso de fontes existentes no ciberespaço, tenha conduzido os alunos a assumirem uma atitude de maior responsabilidade. Sobre isso, vale citar algumas considerações feitas por um GT da turma:

O fato de estarmos produzindo para ser publicado em um local em que todos podem ter acesso aumentou a responsabilidade. Isso fez, conseqüentemente, que nos dedicássemos mais, tornando-se, pois, mais interessante!

Tais cuidados e exigências apontados acima não impedem a realização de postagens cujo texto final seja uma montagem com base em recortes e colagens de fragmentos de textos alheios acompanhados de citações por *hiperlinks*, mas é necessário ter em mente que a reorganização inteligente de várias informações dispersas em diferentes textos exige de quem o faz uma leitura crítica destes, sob pena de o texto resultante ser uma “colcha de retalhos”. Embora o texto resultante possa se enquadrar apenas na categoria do meramente informacional, conforme os critérios avaliativos, isso não significa que seja simplesmente uma cópia e que, portanto, não represente aprendizado por parte de quem o fez. Sob esta questão, ao tratar dos problemas no uso da *Internet* na educação, argumenta José Moran (2009, p. 54):

Há uma certa confusão entre informação e conhecimento. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Na informação, os dados estão organizados dentro de uma lógica, de um código, de uma estrutura determinada. Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento cria-se, constrói-se.

Os critérios da correção gramatical e linguagem sempre foram os que deram mais trabalho na medida em que apenas dar uma nota conforme a melhor – ou pior – qualidade dos textos produzidos sob estes aspectos não contribuiria para o desenvolvimento dos alunos e muito menos resolveria o fato constrangedor de um *blog* feito por estudantes do curso de Letras apresentar, não raras vezes, sérios problemas nestes aspectos que dizem respeito à ortografia, sintaxe, concordância, acentuação, pontuação, coerência e clareza. Inicialmente, conforme já havia feito em experiências anteriores (SILVA, 2010), apontava as correções a serem feitas utilizando a caixa de comentário, o que deixei de fazer na última experiência por duas razões: por falta de tempo para acompanhar todas as postagens e pelo fato de ser constrangedor para os alunos se verem avaliados e corrigidos em público, conforme observa um GT ao responder sobre a interação professor-aluno durante o trabalho:

Poderíamos criar um espaço específico para os comentários avaliativos! Isso não se torna estranho para o próprio blog, uma vez que tais comentários deixam muito à tona a sensação de que o blog foi utilizado como uma estratégia de avaliação. Sabemos sim que também foi uma estratégia de avaliação, mas muita coisa boa também foi desenvolvida, principalmente, no que concerne à pesquisa e à originalidade do blog.

Para tentar resolver este problema, mesmo antes de ter lido a avaliação acima (que somente me foi entregue após o fechamento da disciplina), passei a reeditar pessoalmente as postagens que apresentassem problemas e fazer pessoalmente as correções, apenas indicando na caixa de comentários que o texto fora alterado e que observassem as alterações feitas. Não é a melhor solução, mas foi a mais viável que encontrei até o momento.

A atenção ao *design* foi e é importante porque a beleza na apresentação e organização dos textos que compõem a postagem é fundamental não somente para atrair a atenção do leitor como para tornar a leitura mais fácil e agradável. Isto implica em se considerar vários aspectos, tais como escolha do modelo de *blog* a ser utilizado, tamanho das fontes, espaçamento, posicionamento das imagens e modo de apresentação dos *hiperlinks*. Neste aspecto, é importante que o professor intervenha como mediador desde o momento da escolha do *blog*, especialmente se tratando de um comum a todos os grupos, para que ele não fique despadronizado, com diversos tamanhos e tipos de fontes ou mesmo diferentes modos de apresentar as assinaturas das postagens ou os marcadores e *hiperlinks* – o que seria desagradável para o leitor, dificultando a leitura e aparentando desleixo por parte dos editores.

Com respeito à criação do hipertexto, foram valorizadas as postagens que sempre apresentavam *hiperlinks* para as fontes utilizadas (o que era obrigatório) como também para outros textos que ampliassem os horizontes de conhecimento do assunto tratado. Da mesma forma, valorizou-se a apresentação de diversas mídias (vídeos, arquivos de som, fotos, outros tipos de imagens etc.).

A importância conferida ao hipertexto não reside na crença de que ele revolucionará a escrita e a leitura, como pretendem muitos teóricos. É uma ilusão acreditar que o hipertexto produz novas formas de se escrever e ler, abrindo caminho para um novo leitor que será co-autor do texto (como se isso não ocorresse em uma leitura de texto impresso...). A intertextualidade, a multissemiose e a espacialidade topográfica (KOMESU, 2005) assim como a interatividade (PINHEIRO, 2005) já existiam em publicações impressas antes do advento das mídias digitais e da internet. A diferença, tratando-se de textos no ciberespaço, é que este potencializa a velocidade – e o tempo, portanto – como que o leitor poderá realizar as leituras dos diversos textos citados e seguir navegando por tantos outros “infinitamente” (ao menos aparentemente, na medida em que não há infinitas publicações sobre qualquer assunto e o tempo sempre se fará presente para encerrar qualquer viagem). Esta infinita rede intertextual já se encontra nas malhas textuais criadas pelas notas (de rodapé ou fim de texto), citações, alusões e referências que os textos impressos fazem, sejam revistas ou livros. Se o leitor pudesse estar em uma biblioteca imensamente grande e afortunada que contivesse todas as obras indicadas em um texto, nada o impediria de sair pelas prateleiras buscando as outras obras e escapulindo, desta forma, do texto que estava lendo (que então deixaria de ser o centro). Quanto à multissemiose, qualquer publicação ilustrada, seja por fotos, desenhos ou pelas antiquíssimas iluminuras, está aí

para mostrar que não é nenhuma novidade “estabelecer conexão simultânea entre linguagem verbal e a não verbal (imagens, animação, som) de maneira integrativa” (KOMESU, 2005, p. 101). A diferença reside na ampliação de linguagens (incluindo som e imagem em movimento), mas se trata, novamente, de uma diferença de grau e não de qualidade. Por outro lado, acreditar na tão aclamada não-linearidade da leitura é um equívoco, pois se os *hyperlinks* abrem caminhos para as mais diversas veredas, é impossível seguir a todas simultaneamente. No labirinto de caminhos que se bifurcam é necessário fazer-se uma escolha, e cada escolha leva a uma linha a ser trilhada. Da mesma forma, é um equívoco considerar que textos ou ficções hipertextuais rompem com a autoria e democratizam a leitura, pois como bem observa David Miall (2010, p. 13):

Na leitura em ordem linear do livro pré-moderno, aprendemos a aceitar o autor e nele confiar; como acontece em qualquer condição estruturante, sempre que se instaura a função autoral, tendemos a ignorá-la e entramos em um processo de imersão no relato em si. Nas ficções hipertextuais, ao contrário, o autor opera como um manipulador artiloso, um mestre de cena cuja presença percebemos em cada conexão [...] o autor da arbitrariedade, à medida que lemos, instala-se em cada conexão.

A importância conferida ao hipertexto não está, portanto, na sua apologia como capaz de criar novas formas de se escrever e ler e muito menos reside na crença de que ele seja capaz de instaurar uma nova ordem democrática. Sua valorização reside no fato de que ele, graças aos recursos do ciberespaço e ao uso de multimídias integradas, poderá – isso sim – possibilitar a construção de textos muito mais sedutores e dinâmicos, ou melhor, interativos, visto que a tecnologia digital aliada à *Internet* potencializa (de uma forma antes inimaginável) o aproveitamento do hipertexto e da multisssemiose, assim como a interatividade com o autor e outros leitores.

Por fim, no que diz respeito ao critério da quantidade, esclareci que seria mais valorizado o trabalho de cada grupo se fossem feitas postagens além do mínimo exigido, sendo descontada nota se esta norma não fosse respeitada.

Resultados positivos do uso de *blogs* como estratégia de ensino-aprendizagem

Apesar dos problemas apontados, foram muito mais numerosos os aspectos positivos da estratégia. Embora já tenham sido apontados, não é demais retomá-los para uma sistematização:

a) Melhor qualidade dos seminários ao final da disciplina – uma vez que os alunos eram obrigados a estar continuamente em contato com os conteúdos dos mesmos, pesquisando-os e reelaborando-os para a realização das postagens semanais.

b) Produção de diversos gêneros textuais além daqueles tipicamente acadêmicos.

c) Consciência da necessidade de adequação da linguagem à mídia e ao público, ou seja, consciência de que, ao se escrever, deve-se ter em mente o público-alvo e o suporte da publicação de modo a adequar não somente a linguagem como também o gênero textual aos mesmos. Por se tratar da produção de *blogs* que funcionam como revistas *online*, os alunos

deixaram de escrever para o professor (como é a prática recorrente) e foram levados a refletir sobre a necessidade de utilizar outras linguagens além da acadêmica e de adequá-las – assim como a estruturação e diagramação textual – ao público leitor e ao espaço da tela.

d) Melhor circulação dos conteúdos de pesquisa de cada grupo entre todos os alunos das turmas – posto que um dos critérios de avaliação foi a obrigatoriedade de visitar as postagens dos colegas e deixar comentários com sugestões, críticas, ou mesmo perguntas e divergências. Essa estratégia, mesmo não funcionando da forma desejada (conforme já comentado), incentivou os alunos a conhecerem e acompanharem as postagens dos demais colegas, minimizando a prática recorrente de os grupos ficarem restritos ao estudo e à recepção dos conteúdos do seu seminário.

e) Ampliação do leque de conteúdos estudados no curso presencial, que é limitado pelo tempo da aula e pelo programa estabelecido.

f) Desenvolvimento do espírito de equipe – uma vez que a produção dos *blogs*, sendo similar a de uma revista, possibilita perceber a importância e a necessidade de divisão do trabalho em diversas atividades de edição.

g) Valorização do trabalho de pesquisa, que deixa de ter um fim em si mesmo. Com isso, o trabalho não se esgota na sua entrega ou realização com vistas apenas à avaliação, pois o aluno deixa de realizá-lo para o professor visando à obtenção de nota, passando a escrever para um público leitor real. Além desse aspecto positivo, o resultado final permanece disponível a todo internauta, podendo servir aos professores de língua e literatura (ou outras artes) como apoio didático.

h) Mudança de postura do aluno frente o conhecimento, pois deixa a atitude passiva e reprodutora transformando-se em um agente ativo na sua construção, assim contribuindo para o curso durante todo o tempo e não apenas nos momentos de seminário ou nas raras contribuições em sala.

i) Articulação entre ensino-pesquisa e extensão na medida em que o conhecimento produzido é compartilhado com a comunidade externa à classe e à universidade.

j) Possibilidade de uma avaliação contínua do aprendizado na medida em que o professor pode acompanhar semanalmente a produção dos alunos e, deste modo, verificar a compreensão que os mesmos estão apresentando dos conteúdos pesquisados, a qualidade do trabalho desenvolvido e o grau de comprometimento com a proposta de ensino-aprendizagem.

Considerações finais: mediação e avaliação contínuas

O uso do blog como estratégia de ensino-aprendizagem conforme apresentado não dispensa o professor, mas inevitavelmente muda seu papel nesse processo. Não é possível manter uma postura tradicional, na qual ele constitui o centro do saber, cabendo-lhe a função de transmiti-lo aos alunos que, passivamente, deverão reproduzi-lo para demonstrar seu aprendizado – o que, em verdade, não está garantido, posto que este somente ocorre no momento em que o aluno vivencia e internaliza os conhecimentos estudados, relacionando-os a sua realidade.

Para que a estratégia seja bem sucedida, é necessário que o professor esteja preparado para perder, em grande medida, o poder de detentor e fonte única do conhecimento em classe. Diversamente, deverá estar preparado para dialogar e enfrentar o diferente e o desconhecido ou, no mínimo, o inesperado. A possibilidade de os alunos pesquisarem livremente no ciberespaço e publicarem suas postagens sem uma intervenção prévia do professor lhes dá o poder de trazerem à baila textos, autores, assuntos ou questões desconhecidos do professor ou sobre os quais não tenha maior domínio. E mais: poderá tornar público a existência de divergências teóricas e, por consequência, de zonas de conflito na luta pela hegemonia discursiva nos diversos campos do saber – o que revela a relatividade deste saber e põe em xeque o poder da autoridade. No lugar do professor tradicional, que privilegia o “ensino bancário” – na feliz expressão de Pulo Freire –, faz-se necessário um professor que seja mediador, entendendo-se por mediação pedagógica:

[...] a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. (MASETTO, 2009, p. 144-145)

Por fim, o resultado da estratégia apresentada não pode ser medido considerando-se apenas o desempenho dos alunos, seja no trabalho de blogagem, seja na apresentação dos seminários. É necessário repensar o próprio processo de avaliação. E, neste aspecto, torna-se evidente que o processo tradicional centrado na prova escrita não contempla o esforço realizado em um processo de aprendizagem dinâmico e aberto como o que foi aqui apresentado, pois não avalia uma série de aprendizados construídos pelo aluno, conforme se depreende da avaliação abaixo, feita por um GT da turma:

[...] a experiência foi ótima, principalmente nesse caso de uma atividade da disciplina de literatura infanto-juvenil. Primeiramente, podemos pensar que muitas vezes a forma de avaliação por uma prova bimestral escrita e individual faz que o aluno busque apenas decorar conteúdos. Dessa forma, pesquisar sobre um determinado assunto em grupo contribui para que possamos compreender melhor o objeto de pesquisa, assim como contribui para que procuremos compreender os demais temas dos outros grupos.

O trabalho de pesquisa, especificamente, nos proporcionou o conhecimento de bibliografias, outros blogs e, também, a preocupação quanto às pesquisas no campo acadêmico.

Para contemplar o processo de ensino-aprendizagem coletivo e colaborativo aqui apresentado, é necessário centrar a avaliação no processo, considerando o trabalho contínuo de cada equipe e, sempre que possível, aproveitando-o para as discussões de classe. Desenvolver os conteúdos da disciplina em sala de aula aproveitando as postagens dos alunos é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem proposto na medida em que não somente incentiva e valoriza o trabalho de cada equipe, como também possibilita uma apreciação crítica mais intensa do mesmo e o compartilhamento deste com os demais colegas de turma.

REFERÊNCIAS

- CASSANI, D. De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. In: *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 21, n. 2, junio, 2000. URL: http://bwpsummerinstitute.edublogs.org/files/2010/09/tec6_dcassany.pdf. - Último acesso em 27/4/2012.
- GOMES, M. J. *Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica*. In: *VII Simpósio Internacional de Informática Educativa*. Leiria/Portugal, Novembro, 2005. URL: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>. - Último acesso em 27/4/2012.
- KOMESU, Fabiana. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASE-RODRIGUES, Bernardete (Org.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 87-108.
- MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 15ª Ed., Campinas/SP: Papirus, 2000, p. 133-173.
- MIALL, David. O momento hipertextual. In: BELLEI, Sérgio Luiz Prado (Org.). *Hipertexto, literatura, ensino. Letras de Hoje*. Programa de Pós-graduação em Letras/PUCRS. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 45, n. 2, p. 6-16, abr./jun. 2010.
- MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 15ª ed., Campinas/SP: Papirus Editora, 2000, p. 11-66.
- PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASE-RODRIGUES, Bernardete (Org.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 131-146.
- SILVA, Marciano Lopes e. O uso de *blogs* e *chats* no ensino de literatura. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC/RS – v. 45, n. 2, p. 71-77, Abr.-Jun. 2010. Disponível online - URL: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/7528/5398> - Último acesso em: 27/4/2012.

Implicações culturais e identitárias da paternidade socioafetiva

Maiara Giorgi (Feevale)⁸⁵;

maiaragiorgi@hotmail.com

Juracy Assmann Saraiva (Universidade Feevale)⁸⁶.

juracy@feevale.br

Introdução

Este artigo aborda a paternidade sócio-afetiva sob a perspectiva da literatura e das manifestações culturais decorrentes dessa expressão, tendo como pano de fundo para análise as narrativas intituladas *O irmão que veio de longe*, de Moacyr Scliar e *Antes que o mundo acabe*, de Marcelo Carneiro da Cunha. O estudo desses textos embasa-se em uma breve contextualização histórico-jurídica do direito de família e da filiação no Brasil, bem como uma conceituação do tema.

No tratamento do tema, levou-se em conta seu aspecto interdisciplinar, já que ele interage com diversas áreas de conhecimento, como a história, a literatura e a comunicação. Nesse sentido, esse último elemento é citado não somente devido ao fato de o ser humano ser eminentemente social (SOUZA, 2006), mas também porque a comunicação é essencial para a sobrevivência dos seres humanos, bem como para a formação de culturas e sociedades.

Elementos de pesquisa em doutrina e legislação são utilizados para definir os aspectos jurídicos da temática. Inicialmente, é abordada a evolução histórico-jurídico do tema, seguindo-se uma explanação dos elementos caracterizadores da paternidade socioafetiva e finalizando-se com a análise das narrativa selecionadas, tendo em vista seus aspectos jurídicos, contextuais e culturais.

1 O Direito de Família e a paternidade socioafetiva

As relações familiares no Brasil, desde a chegada dos colonizadores portugueses, no início do século XVI, constituíram uma das bases da sociedade colonial. Durante o Brasil-Colônia, a sociedade organizava-se fundamentalmente sobre a autoridade do patriarca, ou seja, o pai (DEL PRIORE, 2000). Sobre essa característica da família brasileira, em que

⁸⁵ Bacharel em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (UCS-Caxias do Sul/RS), Licenciada em Letras – Habilitação em língua inglesa pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS-São Leopoldo/RS), Pós-graduação em Direito Público pela Faculdade Meridional (IMED) em parceria com a Escola Superior da Magistratura Federal (ESMAFE-PortoAlegre/RS) e Mestranda em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade FEEVALE (Novo Hamburgo/RS).

⁸⁶ Pós-Doutora em Teoria Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP). Professora e pesquisadora da Universidade FEEVALE (Novo Hamburgo/RS) e do CNPq. Coordenadora do Comitê Interdisciplinar da FAPERGS.

preponderava o fato de o homem ser o elemento principal dentro do núcleo familiar, Clóvis Bevilacqua (1956, p. 19) afirma que:

O patriarcalismo já constitui uma forma familiar mais consistente e definida. Repousa sobre a autoridade de um chefe despótico, sendo, ao mesmo tempo, o ascendente mais velho, ao menos, em regra geral, e o pontífice do grupo a que preside.

Retomando as constituições federais brasileiras, pode-se afirmar que antes da atual Carta Magna, promulgada em 05 de outubro 1988, as leis tratavam apenas de alguns aspectos isolados sobre a família e a paternidade. Ou seja, as constituições não tratavam do tema com a devida importância e especificidade que ele exigia. Apenas a partir do Código Civil de 1916, foi que a matéria da família e da filiação começou a ser visualizada pelos instrumentos legais, o que evidencia o avanço dos legisladores para buscar um novo sistema de estabelecimento de filiação.

A Constituição Imperial, que passou a vigorar a partir de 25 de março de 1824, foi a primeira constituição brasileira, mas ela apenas se referia à família imperial. Na Constituição Federal de 1891, há um único parágrafo que, de certo modo, é dedicado à família, pois trata sobre o casamento civil. Na sequência, mais precisamente em 16 de julho de 1934 foi promulgada uma nova Constituição, em que se revela alguma preocupação maior com a família. O Título V dessa Constituição foi intitulado “da família, da educação e da cultura”. Constata-se que começou a haver uma preocupação com os filhos naturais havidos fora do casamento, tendo o artigo 147 tratado deles ao normatizar que seu reconhecimento seria isento de quaisquer selos e emolumentos e que sua herança ficaria sujeita a impostos como os que recaíam sobre a dos filhos legítimos (BRASIL, 1934).

A Constituição de 1937, decorrente de um golpe de Estado de Getúlio Vargas, foi outorgada em 10 de novembro de 1937 e passou a vigir desde então. Esta, trouxe uma facilitação no reconhecimento dos filhos naturais, pois assegurou a estes a igualdade com os legítimos.

Ressalta-se que as três Constituições promulgadas entre 1937 e 1988 (1946, 1967 e 1969), praticamente não se manifestaram acerca da paternidade. Entretanto, o Decreto-Lei 4737 de 24 de setembro de 1942, permitiu o reconhecimento dos filhos havidos fora do casamento, caso o pai fosse desquitado (BRASIL, 1942). Assim, os *filhos adulterinos* só passaram a ter direito de reconhecimento em 1949, com o advento da Lei 883. Mas, esse reconhecimento estava subordinado à dissolução da sociedade conjugal, fosse pelo desquite, viuvez ou, ainda, pela anulação do casamento.

A chamada lei do Divórcio (BRASIL, 1977) também pode ser citada como agregadora no direito de família, pois autorizou a dissolução da sociedade conjugal e alterou a Lei 883 de 1949, permitindo o reconhecimento de filhos havidos fora do

matrimônio, durante a vigência do casamento. Após, surge a Lei 7250 de 14 de novembro de 1984 que introduziu o §2 no artigo 1^a da Lei 883 de 1949, o qual rezava que “mediante sentença transitada em julgado, o filho havido fora do matrimônio poderá ser reconhecido pelo cônjuge separado de fato há mais de 5 (cinco) anos contínuos” (BRASIL, 1984).

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 foi responsável por uma grande mudança no Direito de Família, ao consagrar o princípio da igualdade de filiação. O parágrafo 6^o do artigo 227 do referido texto constitucional, ao proibir qualquer tipo de discriminação relativa à filiação, inseriu no ordenamento jurídico uma mudança de valores nas relações familiares, a qual foi determinante para o surgimento e aceitação de um novo tipo de paternidade, fruto do afeto, do cuidado, do zelo. Ainda, com os princípios consagrados pela Carta Magna de 1988 houve a consequente revogação do artigo 358 do Código Civil de 1916, o qual vedava o reconhecimento dos filhos adulterinos e incestuosos (BRASIL, 1989).

Além disso, o Código Civil, que entrou em vigor em janeiro de 2003, por mais que tenha se quedado silente em relação à paternidade socioafetiva, trouxe avanços para o Direito de Família, o que pode ser notado no simples fato de ter modificado a expressão pátrio poder para poder familiar.

Ressalta-se, que embora a Carta Magna atual tenha efetuado mudanças no direito brasileiro, não se deve entendê-la como uma obra acabada. Ela também é fruto da sociedade, bem como das necessidades de adaptação das novas conjunturas, o que pode ser exemplificado pelo fato de, em menos de 25 anos, ter sofrido mais de 60 emendas.

Diante do contexto de transformação exposto acima, deve-se ainda levar em conta que o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também teve importância na preocupação com o instituto da família e, principalmente, com os menores; afinal ele objetiva, sob a égide do princípio do melhor interesse, proteger o bem estar dos infantes, primando por atender suas necessidades (BRASIL, 1990; SPENGLER; NETO, 2004). Em relação à paternidade socioafetiva, o artigo 25 dessa lei e seu parágrafo único, estatuem que “[...] entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes” (BRASIL, 1990).

Na evolução das leis que dispõem sobre a família, pode-se citar, finalmente, a lei 8560, de 29 de dezembro de 1992. Depreende-se de seu texto legal que os filhos havidos fora do casamento poderão ser reconhecidos, por um ou ambos os pais, de forma conjunta ou separada, sem quaisquer barreiras (BRASIL, 1992).

Portanto, nota-se, que a evolução do Direito de Família se deu de forma um tanto lenta, mas gradativa, estando, inclusive, atualmente, em constante transformação devido às exigências, necessidades e valores da sociedade, não havendo mais como se considerar a família advinda do casamento como a verdadeira, indissolúvel e única.

Depreende-se, também que o dinamismo que caracteriza as sociedades humanas e afeta sua cultura manifesta-se em novos valores, cujos reflexos se expõem no ordenamento jurídico e na concepção de instituições consuetudinárias.

Maria Helena Diniz (1993, p. 05), em seu Curso de Direito Civil Brasileiro, ressalta o caráter dinâmico da família ao asseverar que “[...] o direito de família, contingente como a vida, está longe de ser estático, o que traria, indubitavelmente, como resultado um imobilismo que contrariaria a evolução da civilização ou da sociedade”. Nessa perspectiva, é que os Tribunais se utilizam de uma interpretação mais ampla do conceito de família, entendendo que ela é formada tanto por laços consanguíneos quanto de afeto.

Belmiro Pedro Welter (in FARIAS, 2004, p. 285) entende que:

A filiação socioafetiva é fruto do ideal da paternidade e da maternidade responsável, hasteando o véu impenetrável que encobre as relações sociais, regozijando-se com o nascimento emocional e espiritual do filho, conectando a família pelo cordão umbilical do amor, do afeto, do desvelo, da solidariedade, subscrevendo a declaração do estado de filho afetivo. Pais são aqueles que amam e dedicam sua vida a uma criança ou adolescente, que recebe afeto, atenção, conforto, enfim, um porto seguro, cujo vínculo nem a lei e nem o sangue garantem.

Existe, portanto, vínculos que são traduzidos e exteriorizados por sentimentos que demonstram relações de paternidade por meio da posse do estado de filho, que, segundo Maria Cláudia Crespo Brauner (2000), é de onde advém a paternidade socioafetiva.

Quando falamos em filiação, três critérios devem ser levados em conta: o jurídico, o biológico e o socioafetivo. Fachin (1996) define esses critérios como verdade legal, verdade biológica e verdade socioafetiva. O primeiro, normatizado no artigo 344 do Código Civil de 1916, corresponde ao direito exclusivo do pai em contestar a paternidade a ele atribuída. Já, a verdade biológica ou genética é o “[...] elo inato, indissolúvel, não raro impenetrável” (FACCHIN, 1996, p. 59). A verdade socioafetiva é algo mais que um simples liame biológico, ou seja, pois a paternidade ou a filiação pode ser construída.

A paternidade socioafetiva, além de ser um instituto que prioriza os laços de afeto, extrapolando o vínculo genético, pode ser classificada em quatro tipos: adoção judicial, adoção à brasileira, filiação sociológica ou de filho de criação e filiação voluntária ou eudemonista no reconhecimento voluntário ou judicial da paternidade. A primeira é “[...] o ato solene pelo qual se cria entre o adotante e o adotado relação fictícia de paternidade e filiação” (MIRANDA, 2002, p. 217). Já a adoção à brasileira é uma modalidade artificial de filiação, que, tentando imitar a filiação natural, consiste em registrar como biologicamente sua, uma criança que lhe foi entregue por outra pessoa, sendo esse tipo de adoção uma “[...] modalidade artificial de filiação que busca imitar a filiação natural” (VENOSA, 2007, p. 327). O filho de criação seria aquele que mesmo pertencendo geneticamente a outros pais, é sustentando e educado, como filho próprio,

por outra pessoa, ressalvando-se o fato que esta criança ou adolescente se encontrará apenas sob sua guarda, não estando sob o amparo legal da adoção (FUJITA, 2009). Finalmente, a filiação voluntária ou eudemonista refere-se às pessoas que comparecem espontaneamente e sem necessidade de qualquer comprovação genética, ao Cartório de Registro Civil, solicitando o registro de alguém como seu filho (VILLELA, 1999). Assim, a filiação voluntária demonstra que “[...] aquele que toma o lugar dos pais, pratica, por assim dizer, uma ‘adoção de fato’. O pai jurídico tem o seu lugar ocupado pelo ‘pai de fato’” (FACHIN, 1996, p. 124, *grifos do autor*).

Dessa forma, compreende-se que o conceito de família vem sendo construído ao longo dos tempos e não é estático, afinal está em constante mutação e adaptação à cada época. Ainda, por ser um conceito dinâmico, resultante de comportamentos e ideias, mudanças sociais e temporais poderão influenciar em sua conceituação, compreensão e análise. Pode-se afirmar, também, que houve a valorização da paternidade consciente e responsável, ocupando o afeto lugar importante na criação de uma criança e no seio familiar.

2 O irmão que veio de longe, Antes que o mundo acabe e a paternidade socioafetiva

Quando se procede à análise e interpretação de um texto literário, deve-se procurar compreendê-lo em seus diversos significados e representações. Nesse sentido, Chartier (1999, p. 77) afirma que o ato de ler é “sempre apropriação, invenção, produção de significados”, tendo em vista que existem muitas maneiras possíveis de se ler e interpretar um texto e que ele não possui apenas o sentido atribuído pelo escritor, mas também aquele criado e entendido pelo leitor. Sob essa perspectiva, as narrativas de Moacyr Scliar e Marcelo Carneiro da Cunha são utilizadas para exemplificar o tema da paternidade socioafetiva.

Diante do explanado no tópico anterior, nota-se que a idéia de família, além de complexa, mostra-se variável tanto no tempo quanto no espaço. Da mesma maneira que Alfredo Bosi (2008, p. 7), em seu livro *Plural mas não caótico*, afirma que a cultura admite um caráter plural, “[...] resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço”, pode-se dizer que a concepção de família também se altera com a passagem do tempo, não apresentando uma feição única e homogênea em uma mesma sociedade.

Apesar de, como regra geral, o Direito Civil tradicional apresentar uma definição extremamente restrita do termo família, que seriam os indivíduos unidos por uma relação conjugal ou de parentesco, não há mais como se considerar essa definição como única e indiscutível.

Os textos literários de Moacyr Scliar e Marcelo Carneiro da Cunha exemplificam o tema proposto, mais precisamente, dois tipos de paternidade socioafetiva descritos acima: a adoção judicial e a filiação sociológica ou de filho de criação. Em *O irmão que veio de longe*, Moacyr Scliar apresenta a história de Carlinhos, um adolescente de 14 anos, filho de Carlos, um indigenista branco, com uma índia da Amazônia, tendo esta última morrido logo após o parto. Carlos, que sempre morou com a família no sul, nunca deixou de dar amparo financeiro a Carlinhos na aldeia em que morava na Amazônia. Mas, foi apenas após sua morte que a família

ficou sabendo da existência de Carlinhos, o meio irmão índio de Poti, Cauê e Jaci. Assim, os três irmãos e sua mãe decidem trazer o pequeno índio para o sul para cuidar dele e incluí-lo no seio familiar.

Nesse sentido, depreende-se da história de Carlinhos que a filiação socioafetiva, sob o ponto de vista sociológico, mostra-se como algo que se direciona para os direitos e deveres na ordem familiar, ou seja, para a efetiva convivência. A morte de Carlos e a consequente decisão de sua família em agregar Carlinhos ao seu convívio demonstram que os laços de afeto não derivam de simples herança genética, mas sim de solidariedade e, principalmente, da convivência, o que pode ser inferido pela declaração de um dos “meio irmãos” de Cauê: “É como se ele tivesse vivido sempre conosco. Para mim ele é um irmão de verdade” (SCLIAR, 2002, p. 55).

No mesmo sentido, Antes que o mundo acabe exemplifica a filiação sociológica ao relatar a história de Daniel Vaz Hauser, um menino de 15 anos criado como filho biológico por Antônio, marido de sua mãe. A mãe fora abandonada pelo pai biológico de Daniel, Daniel Vaz. Este jamais mantivera qualquer contato e se transformara em um grande fotógrafo, trabalhando em um projeto intitulado “antes que o mundo acabe.” Um dia, ele resolve escrever para seu filho, e os dois começam a trocar cartas e fotos.

Mesmo tendo um pai “de sangue”, que inclusive tem o mesmo nome que o seu, Daniel sempre considerou Antônio seu pai, pois ele o criou, lhe deu carinho, proteção e afeto. Ao falar de seu pai para sua amiga Mim, Daniel afirma:

Minha mãe namorou esse cara, o meu pai, o que é mesmo meu pai. Eles namoraram, ela ficou grávida de mim, eu nasci, logo depois o cara foi embora quando eu ainda era um bebê. Minha mãe casou com o Antônio e ele é super legal e sempre foi o meu pai. Fim da história. [...] ele é o meu pai, quero dizer, é o cara que sempre tomou conta de mim, que me levava no futebol e dava bronca quando eu não ia muito bem na escola, e que me falava, quando eu era pequeno, de coisas de homem, essas coisas. (CUNHA, 2009, p. 16-17).

Do excerto acima, depreende-se Antônio e Daniel fazem parte de uma família, “[...] cuja mola mestra é o amor entre seus integrantes; uma família cujo único vínculo probatório é o afeto” (NOGUEIRA, 2001, p. 56).

Interligada à história de Daniel, está a história de Lucas, seu colega de escola e amigo. Lucas, uma criança adotada judicialmente por um casal, logo no começo da história é expulso da escola, acusado de ter roubado dois microscópios. Mas, tempos depois, descobre-se que ele não teve culpa, e o Direito da escola reúne os alunos e seus pais para pedir desculpas publicamente a Lucas e sua família. Dada a palavra Lucas, este resolve ressaltar o fato de ser adotado e ter uma família:

Meu nome é Lucas. Hoje sou Lucas Steviano e tenho um pai e uma mãe. Mas quando eu era pequeno eu fui um órfão, em uma casa para menores sem pais. A casa fazia parte da Febem. [...] - Eu quero dizer a vocês que eu gostaria que ninguém se preocupasse comigo, porque eu tenho tudo. Eu tenho um pai, e tenho uma mãe, e eles gostam de mim e eu sou feliz.

(CUNHA, 2009, p. 130-131).

Assim, nota-se que a adoção procura atender não apenas à necessidade de um casal que não pôde ter filhos, mas, também, às reais necessidades de uma criança, dando-lhe uma família onde ela se sinta amada, protegida e segura. Ou seja, a adoção é pedir à lei o que a natureza não foi capaz de dar (COULANGES, 1975, p. 45), e, no caso de Lucas, deu-lhe a oportunidade de crescer junto à uma família que lhe dá um lar, amor, educação.

No contexto das narrativas, é importante notar que a paternidade é um ato complexo que envolve aspectos humanos, sociais e jurídicos. Paralelamente, por poder aproximar, em alguns casos, culturas distintas, como em *O irmão que veio de longe*. Nesse caso, houve a mistura de duas culturas territorialmente opostas, a de um menino que vivia na Amazônia, com a da família de seu falecido pai que vivia no sul do Brasil.

Tendo em vista que o instituto da família está sempre pronto a mudanças, é possível aplicar a ele a metáfora de fluidez de Bauman (2001), adequada ao estágio presente da era moderna. Na contemporaneidade, a característica fundamental da família é, e deve ser, a afetividade. Ora, a própria *Carta Magna* brasileira tomou como fundamento para a relação entre pai e filho o interesse afetivo.

O tema em questão, qual seja, a paternidade sócio-afetiva vem sofrendo muitos influxos e passando por várias transformações, pois os processos de formação cultural, que influenciam diretamente as noções jurídicas de uma sociedade, além de dinâmicos, se constituem em verdadeiros conglomerados de diversas acepções e valores. Assim, se a família atual sofre mudanças, nada mais justo que a noção de paternidade também seja ampliada e modificada para aceitar e dar espaço à paternidade sócio-afetiva, ou seja, à noção da filiação decorrente do afeto.

Conclusão

Os textos literários utilizados para exemplificar o tema proposto permitem analisar a paternidade socioafetiva neles exposta e visualizá-la como parte da transição entre a cultura da modernidade e da pós-modernidade. Dessa forma, reafirma-se a importância da literatura como manifestação cultural e como veículo para expor a condição humana e para demonstrar a articulação de conhecimentos distintos a que ela procede por ser um cronótopo em que se conjugam representação e reflexão crítica da realidade.

Dentro do contexto proposto, e entendendo que o texto literário é uma manifestação cultural, já que reflete sobre a condição humana, o tema da paternidade sócio-afetiva pôde ser tratado traçando-se um paralelo entre o Direito e a literatura. Antônio Cândido (2004, p. 186) em um artigo intitulado “Direito à literatura” afirma que “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou a negação deles [...]”.

Compreendendo o texto literário como manifestação cultural que pode denunciar a restrição aos direitos humanos, o tema da paternidade socioafetiva foi visualizado, para demonstrar que essa concepção advém de uma ampla e profunda mudança cultural da sociedade. As histórias das personagens Carlinhos, Daniel e Lucas exemplificam noções de paternidade sócio-afetiva, de família, de sociedade e cultura, visto que demonstram que criar uma criança significa valorar não apenas o desejo de uma família de ter filhos ou dar um lugar onde morar a uma criança, mas, também, proteger os direitos dela, em que se incluem sua identidade, cultura e tradições.

Finalmente, cabe aqui assinalar também que a mudança do estatuto da família, e, por conseguinte, do modo de se ver a paternidade sócio-afetiva, é produto de uma ampla e profunda mudança cultural. Ou seja, a paternidade sócio-afetiva constitui uma prática social que ocorre desde há muito, embora apenas recentemente tenha sido reconhecida, ainda que fosse efetivada no contexto social e cultural.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. Ser leve e líquido. In: _____. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BEVILACQUA, Clóvis. *Direito de família*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1956.
- BOSI, Alfredo. Plural mas não caótico. In: _____. *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática, 2008.
- BRASIL. Constituição (1824). *Constituição do Império do Brasil*: promulgada em 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 07 fev. 2012.
- _____. Constituição (1891). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*: promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em: 07 fev. 2012.
- _____. Constituição (1934). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 07 fev. 2012.
- _____. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*: promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 07 fev. 2012.
- _____. *Decreto-lei n. 4.737, de 24 de setembro de 1942*. Dispõe sobre o reconhecimento de filhos naturais. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4737&tipo_norma=DEL&data=19420924&link=s>. Acesso em: 12 mar. 2012).
- _____. *Lei n 6515, de 26 de dezembro de 1977*. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6515.htm>. Acesso em: 12 de mar. 2012.
- _____. *Lei n 7250, de 14 de novembro de 1984*. Acrescenta parágrafo ao art. 1º da Lei nº 883, de 21 de outubro de 1949, que dispõe sobre o reconhecimento de filhos ilegítimos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7250.htm>. Acesso em: 12 mar. 2012.
- _____. *Constituição Federal*. Brasília: Senado Federal, 1988.

..... *Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 mar. 2012.

..... *Lei n. 8560, de 29 de dezembro de 1992.* Regula a investigação de paternidade dos filhos havidos fora do casamento e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8560.htm>. Acesso em: 12 mar. 2012.

..... *Lei n. 10.406, de 4 de janeiro de 2002.* Dispõe sobre a criação do Código Civil Brasileiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 06 fev. 2012.
BRAUNER, Maria Cláudia Crespo. Novos contornos do Direito da filiação: a dimensão afetiva das relações parentais. *Revista Ajuris*, Porto Alegre, n. 78, ano XXVI, p. 199-216, jun. 2000.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2004.

COULANGES, Fustel. *A cidade antiga*. São Paulo: Hemus, 1975.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

CUNHA, Marcelo Carneiro. *Antes que o mundo acabe*. 12 ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

DEL PRIORE, Mary. *A família no Brasil colonial*. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2000 (Coleção Desafios).

DINIZ, Maria Helena. *Curso de Direito civil brasileiro*. São Paulo: Saraiva, 1993.

FACHIN, Luiz Edson. *Da paternidade*. Relação biológica e afetiva. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

FARIAS, Cristiano Chaves de (org). *Temas atuais de direito e processo de família*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

FUJITA, Jorge Shiguemitsu. *Filiação*. São Paulo: Atlas, 2009.

MIRANDA, Pontes. *Tratado de Direito de Família*. v. III. Atualizado por ALVES, Vilson Rodrigues. Campinas: Bookseller, 2002.

NOGUEIRA, Jacqueline Filgueras. *A filiação que se constrói: o reconhecimento do afeto como valor jurídico*. São Paulo: Memória Jurídica, 2001.

SCLIAR, Moacyr. *O irmão que veio de longe*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

SOUZA, Jorge Pedro. *Conceito e historia breve da comunicação em sociedade (comunicação social)*. IN: Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e da mídia. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2006.

SPENGLER, Fabiana Marion; NETO, Theobaldo Spengler. *Inovações em direito e processo de família*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

VENOSA, Silvio de Salvo. *Direito Civil: direito de família*. São Paulo: Atlas, 2007.

VILLELA, João Baptista. O modelo constitucional da filiação: verdades & superstições. *Revista Brasileira de Direito de Família*, Belo Horizonte, n. 2, jul./ago./set. 1999.

A educação literária e a educação para as relações étnico-raciais: proximidades

Maria Aparecida Rita Moreira (UFSC)

Educação literária escolar

Apesar da educação literária fazer parte dos diferentes níveis da educação parece não estar claro qual sua função nas escolas brasileiras. Neste ensaio pretendo refletir sobre o papel da educação literária no currículo escolar e apresentar uma proposição de diálogo entre a educação literária e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).⁸⁷

Nessa perspectiva, vale citar um parágrafo de Cyana Leahy-Dios (2004)

A construção de uma *educação literária* relevante, com uma realização própria percebida por alunos e professoras, envolve a definição de objetivos, métodos e formas de avaliação coerentes com o processo de construção do conhecimento, utilizando a leitura, análise e interpretação do literário como meio de educar cidadãos. (p. 7)

A partir dessa afirmativa, levanto dois questionamentos: quais os objetivos da educação literária brasileira? Qual a metodologia utilizada no ensino da literatura em nossas escolas?

Muitos estudos, tais como os realizados por Cyana Leahy-Dios (2004), Ivanda Maria Martins Silva(2003), Vanessa Fabíola Faria (2009) denunciam que o ensino da literatura não possui perfil definido, podendo esta indefinição ser a responsável por seu enfraquecimento nos currículos escolares da Educação Básica. Em muitos espaços educacionais, o ensino da literatura permanece sendo ministrado tradicionalmente, ou seja, os textos literários são lidos para atender às exigências de exames para ingresso na universidade ou se limitam à reprodução de conteúdos apresentados pelos manuais.

Nesse sentido, vale à pena ressaltar a afirmação de Ivanda Maria Martins da Silva (2003) que alerta

Urge, pois, que se faça uma reavaliação das metodologias direcionadas ao ensino de literatura, visando à exploração de alternativas didáticas de ensino-aprendizagem capazes de motivar os alunos à leitura por prazer, à busca de conhecimento, à leitura crítica do texto articulada com a compreensão crítica do mundo.

⁸⁷ Esclareço que estas reflexões fazem parte da minha tese em teoria literária, em andamento, portanto apresenta as contribuições iniciais para as questões que venho pesquisando: educação literária e ERER.

Os problemas do ensino da literatura não estão nos conteúdos propostos em sala de aula, mas no modo como estes são trabalhados, dada a ausência de uma discussão metodológica capaz de auxiliar a prática pedagógica. (p. 64)

Esta afirmação evidencia a falta de discussão sobre educação literária, fato que repercutirá nas práticas pedagógicas.

Os estudos sobre educação literária apontam para uma prática mais voltada para a realidade do educando, que propicia ao professor(a) trabalhar com o imaginário do(a) aluno(a), de modo a fazê-lo(a) refletir sobre sua maneira de se ver e ver o outro, promovendo uma crítica sociocultural e histórica das diferentes sociedades.

Pensar educação literária num contexto social, político, cultural permite a incursão em outras áreas de conhecimento. Nessa perspectiva, cito Ivanda Maria Martins Silva (2003) que apresenta “alguns objetivos que podem subsidiar o trabalho com o texto literário em sala de aula, a partir das reflexões da Teoria Literária”, dentre eles o que propõe “analisar a obra literária numa ótica interdisciplinar, reconhecendo as relações entre Literatura e Sociologia, Literatura e História, Literatura e Psicanálise, entre outras;” (p. 63)

Nessa perspectiva interdisciplinar, proponho um diálogo entre a educação literária e a educação para as relações étnico-raciais a partir da mediação dos professores e professoras de língua portuguesa da rede pública de Santa Catarina, para que sejam multiplicadores de uma proposta pedagógica, estética e política comprometida com a luta antirracista no Brasil.

Tomo como ponto de partida os estudos que comungam a ideia de que “a educação literária pode ter um papel central na expansão crítica de uma consciência sociopolítica nos futuros cidadãos de qualquer sociedade.” (Leahy-Dios, 2004, p.XX) e a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 com suas Diretrizes (de 2004) que torna obrigatório o ensino da cultura e da história afro-brasileira em toda a educação básica e em seu parágrafo 2º⁸⁸ privilegia a literatura.

A educação literária e os estudos literários

A educação literária não é algo dissociado do leitor. Não é possível pensar o texto isoladamente, “Do nosso ponto de vista, a literatura deveria ser analisada como fenômeno concretizado a partir das redes simbólicas atualizadas no processo de recepção. O sentido da obra literária é construído no espaço de interação autor-texto-receptor, [...]” (Silva, 2003, p. 71)

Quando falo em interação autor-texto-leitor estou pensando no jovem leitor, estudante das séries finais do ensino fundamental e do jovem de ensino médio, por acreditar que, apesar dos estudos que envolvem literatura e EREER apresentarem em seus títulos os adjetivos infantil e juvenil, os mais divulgados (Debus, 2008, 2009; Lima, 2005, Sousa, 2005) tratam de textos literários destinados ao público infantil, sendo a literatura direcionada aos jovens pouco explorada.

⁸⁸ § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de **Literatura** (grifo meu) e História Brasileiras.

Portanto, a educação literária que apresento neste ensaio é a que aproxima o texto do jovem leitor e leva em conta as contribuições das “diversas disciplinas que perpassam o ato da leitura literária, inter/multi/transdisciplinar pela própria natureza plural do texto literário.”(MARTINS, 2009)

A educação literária e os documentos oficiais⁸⁹

Ao examinar alguns documentos oficiais que norteiam a educação em nosso país percebi que o ensino da literatura se faz presente, estando relacionado, em sua maioria ao ensino das linguagens. É possível encontrar a literatura sendo mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – no volume dedicado a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, para citar alguns dos documentos que foram mapeados por este estudo.

Na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, artigo 26-A, a literatura é inserida através da inclusão da Lei 10.639 e irá permitir que se repense a presença das personagens negras dentro do ensino da literatura nos diferentes níveis da educação básica. Para esclarecer a afirmação acima, transcrevo o parágrafo da Lei⁹⁰ que trata da literatura: “§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de **Literatura** (grifo meu) e História Brasileiras.”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovada em quatro de maio de 2011, destacará esse artigo da LDB, ou seja, no corpo do documento o texto da Lei 10.639 de 2003 será mencionado.

Ao referendar esses artigos dos documentos oficiais pretendo mostrar que existe uma legislação que garante a discussão das questões étnico-raciais nos espaços educacionais, porém os estudos demonstram que esse debate ainda aparece de forma pontual e descontextualizada, na maioria das vezes relacionada às comemorações do dia 20 de novembro⁹¹.

⁸⁹ Chamarei de documentos oficiais, os documentos escritos pelo Ministério ou Secretaria de Educação para nortear a prática pedagógica.

⁹⁰ Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de **Literatura** (grifo nosso) e História Brasileiras.(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

§ 3o (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)⁹⁰

⁹¹ Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’

Outro documento que considero interessante citar quando penso em ensino de literatura são os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os volumes dedicados a linguagens, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio são anteriores a Lei, portanto não fazem menção a mesma.

Apesar de ser no Ensino Médio que a educação literária se estabelece enquanto disciplina, contraditoriamente é nos PCNs para o ensino fundamental que a literatura aparece em um pequeno texto de cinco parágrafos. Considero relevante o fato da literatura ser mencionada, porém concordo com Ivanda Martins Silva (2003) quando alerta sobre a superficialidade com a qual esse documento que norteia o ensino da educação brasileira se refere ao ensino da literatura.

Se os PCNs para o ensino fundamental restringem o ensino da literatura a cinco parágrafos, nos de ensino médio, o ensino da literatura se dilui ao longo do texto que trata da língua portuguesa.

Outro documento que trata da literatura é o intitulado “Linguagens, Códigos e sua Tecnologias (PCN +)”, a parte dedicada à língua portuguesa diz que ao ensino fundamental coube ensinar os “estatutos básicos relativos ao funcionamento da língua portuguesa”(BRASIL, 2006, p. 55), ficando sob a responsabilidade do Ensino Médio “oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua,[...]” e que os textos literários podem servir de “ponto de apoio” para que isso aconteça.

O documento em análise não descarta os estilos de época na literatura nem a história da literatura, mas lhes dá um novo significado, esclarecendo que podem ser usados enquanto classificação e expressão de cultura, mas não como verdade única da educação literária. Dentre os PCNs, esse é o que se aproxima de algumas dos estudos atuais sobre literatura, redefinindo o papel do leitor frente ao texto literário.

No estado de Santa Catarina, o documento que orienta a educação é a Proposta Curricular, que foi publicada primeiramente em 1991 e reeditada em 1998, constituindo-se de três volumes: “Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Formação Docente”.

A Proposta Curricular de Santa Catarina tem por base a concepção histórico-cultural de aprendizagem, logo, ao tratar da literatura, ressalta que a mesma será vista a partir dessa perspectiva, “ou seja, investigando-se como a literatura se constituiu historicamente como forma de expressão e que lugar ocupa no mundo contemporâneo e cotidiano dos nossos alunos e das comunidades mais próximas.” (SANTA CATARINA, 1998 p.43)

O capítulo dedicado à literatura divide-se em três partes: Literatura e ensino: um encaminhamento; Literatura: tecendo uma compreensão; Literatura: operacionalizando a prática.

Na primeira parte, o documento alerta que “não há como divorciar a função social da literatura de sua função no currículo escolar.” (IBIDEM)

Na segunda parte, tece alguns conceitos sobre a literatura, sempre mostrando que não se trata de um conceito fechado, mas que possibilita diferentes leituras, uma vez que revela “atos e fatos humanos cujos sentidos haverão de ser contestados ou perpetuados no texto e a partir dele.”(IBIDEM, p. 46). Portanto, a visão de literatura apresentada na Proposta caminha para o diálogo com a arte, os estudos socioculturais e os estudos da língua (Cyana Leahy-Dios, 2004).

Portanto, cabe-nos concluir que os professores e professoras possuem nos documentos oficiais subsídios para iniciar uma reflexão sobre a educação literária. Além dos referidos documentos, se encontram à disposição dos mesmos estudos sobre a educação literária para auxiliá-los a direcionar o ensino de literatura no cotidiano escolar. Considero importante a leitura dos documentos oficiais que norteiam o ensino da literatura à luz dos estudos sobre a educação literária.

A educação literária e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

Os estudos sobre educação literária (Lehay-Dios, 2004; Silva (2003); Faria (2009) Pinheiro (2011) partilham a idéia de que a literatura não é algo estático, ela se atualiza na interação com o leitor. Importante, também, ressaltar o diálogo da literatura com as demais disciplinas curriculares e com a sociedade que a cerca.

A ideia de interação/diálogo, juntamente com a presença da Lei 10.639/2003 em documentos da educação básica, sugere uma educação literária diferenciada. Não se fala apenas em aumentar o número de leitores(as), mas de potencializá-los(as) de modo que possam se posicionar frente ao texto literário.

É sabido que a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) está inserida na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, através da Lei 10.639/2003 e que privilegia a disciplina Literatura. Diante desse fato, levanto as seguintes questões: a ERER está presente no ensino da literatura nas escolas brasileiras? É possível conciliar ERER e educação literária?

Da Lei – teoria –, para a prática – na sala de aula –, verificamos que existe um gap. Hoje é possível encontrar pesquisas (Gomes, 2010; Abreu, 2011; Santos, 2005; Dias, 2005) que avaliam a implementação da Lei, demonstrando que a publicação da mesma não garante sua aplicação nos espaços educacionais, além de denunciar a resistência de professores e professoras em trazer para as salas de aula os conteúdos apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Ilustro, citando Nilma Lino Gomes (2011), que aponta que a Lei colocou em pauta a temática racial na Educação Básica, mas que a mesma não se encontra enraizada nas práticas pedagógicas: “Nosso desafio é fazer com que a lei seja agora enraizada nas escolas de educação básica, nas universidades, nos cursos de licenciatura, nos cursos de pedagogia, nos currículos, que a temática não seja esporádica.” (p. 6).

Paula Abreu (2010), responsável por uma pesquisa realizada em uma escola da região da Grande Florianópolis, reforça:

[...] o processo de implementação da Lei na escola apresentava muitas dificuldades, com resistência por parte de alunos e professores, não era um processo integrado, mas gerava inúmeros conflitos, muito embora a equipe reconhecesse que esta escola tinha uma trajetória diferenciada, divergindo de outras escolas que conheciam e que o trabalho desenvolvido havia deixado marcas significativas na comunidade escolar. (p. 100/101)

As afirmações das pesquisadoras acima, refletem que existe ainda um longo caminho a ser percorrido, e, ao meu ver, necessidade de comprometimento por parte dos gestores educacionais para a efetivação de uma mudança real e significativa.

Estudos apontam que as formações de professores e professoras de língua portuguesa já estão dialogando com a educação para as relações étnico-raciais.

Nesse sentido, se faz importante ressaltar os estudos sobre educação literária e EREER como a recente publicação da antologia “Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica”, organizada por Eduardo de Assis Duarte, que vem colaborar imensamente para a construção de um cânone afro-brasileiro.

Observa-se o crescimento nos estudos que relacionam educação literária e EREER, porém esse debate ainda é deficitário ou praticamente inexistente nos diferentes níveis de educação.

Acredito que é possível trazer para as salas de aula a temática da cultura e história afro-brasileira e africana a partir de textos literários, como uma das vertentes de desconstrução de estereótipos e preconceitos até então legitimados. Nessa perspectiva, construí um curso de formação para professores e professoras da rede pública do estado de Santa Catarina, na modalidade à distância.

No curso de formação, apresento, de forma sucinta, uma proposição de educação literária pelo viés das Relações Étnico-Raciais (ERER) desenvolvida como parte da minha tese de doutoramento.

A literatura afro-brasileira e angolana no contexto de sala de aula – uma experiência de formação continuada

*Entre numa livraria, na biblioteca da escola,
numa bienal do livro, ou se aproxime da estante de livros de sua casa.
Agora, separe os que possuem personagens negros.⁹²*

Nos acervos literários das bibliotecas escolares, os textos literários que apresentam personagens negras são poucos. Escritores afro-brasileiros e africanos dificilmente são encontrados.

Nesse sentido, para apresentar uma proposta de diálogo entre a educação literária e a educação para as relações étnico-raciais a partir da mediação dos professores e professoras de língua portuguesa da rede pública de Santa Catarina, resolvi elaborar um curso de formação direcionado a esses profissionais.

O curso foi desenhado em 2010 e aplicado no primeiro semestre de 2011, enquanto experiência piloto, nos moldes de educação à distância, a um grupo de 82 professores e professoras da rede pública estadual de Santa Catarina.

⁹² Heloíse Pires Lima, 2005, p. 102

Por dentro do curso

Para o desenvolvimento do curso, foi utilizado o EDUCAD (Educação Continuada à Distância), espaço que tem por objetivo proporcionar Formação Continuada aos professores das diferentes disciplinas curriculares da Educação Básica e faz parte do portal da Secretaria de Educação (SED) do Estado de Santa Catarina.

Eu desenhei os módulos e atuei como professora/tutora da turma, a Professora Doutora Eliane Santana Dias Debus, do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, assessorou e coordenou o projeto e Denise Naccari, da secretaria de educação ficou responsável por toda parte administrativa e dos recursos tecnológicos do mesmo.

Chamada dos professores para o curso

A pré-inscrição para o curso teve início em 28 de março de 2011. Quatrocentos e setenta (470) professores se inscreveram para concorrer a cem (100) vagas. Foram selecionados cem (100) professores de diferentes gerências⁹³ regionais de ensino do estado, oitenta e dois (82) iniciaram o curso e 58 concluíram.

Da construção do curso

O curso apresentado no EDUCAD contou com seis módulos e recebeu o título *A literatura no contexto da sala de aula: trabalhando com contos*.

O curso teve como proposta: (1) revisitar o gênero narrativo conto (2) apresentar textos de literatura brasileira numa perspectiva afro-brasileira; (3) proporcionar o contato com as literaturas africanas de língua portuguesa, sendo escolhida entre elas, a angolana, oferecendo um panorama da mesma e (5) proporcionar o contato com contos afro-brasileiros e angolanos de diferentes autores.

Os módulos utilizaram variados recursos disponíveis no Educad, tais como, fóruns, questionários, diário de bordo, entre outros.

O módulo 1, trouxe a contação de história “A menina que fazia azeite de Dendê”, feita por Augusto Pessoa⁹⁴ que teve por objetivo trazer ao ambiente de formação um pouco do ritual que envolve a narrativa oral.

⁹³ A secretaria de estado de educação de Santa Catarina está descentralizada em 36 gerências regionais, que operam como coordenadorias locais.

⁹⁴ A contação foi apresentada através do YOUTUBE, <http://www.youtube.com/watch?v=STQeHo3U1Fc&feature=related>. Augusto Pessoa é Ator, Cenógrafo, Figurinista, Arte Educador Dramaturgo e Contador de Histórias.

O módulo 2 apresentou um pouco da teoria do conto. Já o módulo 3 trouxe os contos: “Olhos d’água” e “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo; “A descida”, de Júlio Emílio Brás; “Uma furtiva lágrima”, de Nei Lopes; “Boneca”, de Cuti; “O menino e o livro”, de Georgina Martins (contos de escritores e escritoras brasileiros); “Nós choramos pelo cão tihoso” e “Palavras para o velho abacateiro”, de Ondjaki; “Discurso sobre o fulgor da língua” e “Falsas recordações felizes”, de Agualusa; “Os dois Amigos”, de Maria Celestina Fernandes e “Violência”, de João Melo (contos angolanos). Após a leitura dos contos pelos cursistas, foram propostas algumas atividades.

Importante lembrar que o curso de formação *A literatura no contexto de sala de aula: trabalhando com contos* aconteceu no modo à distância, através de plataforma virtual, portanto, para veiculação dos contos houve necessidade de reunir contos que tivessem cópias digitalizadas disponíveis na internet.

Dentre os contistas angolanos, foi possível encontrar textos literários de Maria Celestina Fernandes, Agualusa, Ondjaki e João Melo disponíveis para download na União dos Escritores Angolanos.

Com relação aos brasileiros, o texto encontrado foi do escritor Cuti, que possui um site⁹⁵, onde seus contos e poemas podem ser lidos.

Os contos que não foram encontrados digitalizados, foram postados no curso mediante autorização dos escritores(as). Com exceção de Luandino Vieira, cujo conto faz parte do livro “Contos Africanos de Língua Portuguesa”, distribuído às escolas brasileiras pelo Plano Nacional de Biblioteca nas Escolas (PNBE) do Ministério da Educação.

No módulo 4 foram trabalhadas questões teóricas referentes a literatura afro-brasileira, a literatura angolana e a problematização referente ao conceito de raça no Brasil.

No módulo 5 foi apresentado aos cursistas uma proposta de realização de um projeto pedagógico, tendo por base todo material trabalhado durante o curso e o módulo 6 foi o de encerramento, com espaço para avaliação e considerações finais por parte de todos os integrantes.

Na tentativa de pontuar a relação entre o curso, a educação literária e a educação para as relações étnico-raciais, apresento um dos contos trabalhados: “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos” de Conceição Evaristo.

⁹⁵ <http://www.cuti.com.br/> - último acesso em 24 de novembro de 2011

Conceição Evaristo – representante de uma nova literatura brasileira

*Das acontecências do banzo em determinados casos,
Nada pode ser feito para escapar, a não ser viver...
Conceição Evaristo⁹⁶*

Apresentar Conceição Evaristo traz um gosto de rompimento, de trazer o que foi negado aos afrodescendentes por muitas gerações.

Sua estréia na Literatura acontece em 1990, na série Cadernos Negros. A partir de então vem publicando contos e poemas. Tendo publicações na Alemanha, Estados Unidos e Inglaterra. Em 2003, publicou o romance Ponciá Vicêncio e em 2006, o romance Becos de Memória Seus contos e romances têm sido estudados em universidades brasileiras e do exterior.

A escolha dessa escritora se justifica, além dos fatos acima citados, devido a sua biografia registrar que a mesma é “Participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país.” (LITERAFRO)⁹⁷

No módulo 4, do curso A literatura no contexto da sala de aula: trabalhando com contos, os cursistas foram apresentados a estudos que dialogam sobre a construção do conceito de literatura afro-brasileira.

Nessa construção, alguns elementos identificadores do que se considera uma literatura afro-brasileira foram apresentados e discutidos. Nesse sentido vale citar um parágrafo de Eduardo Assis Duarte

Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepional; mas, sobretudo, um *ponto de vista* ou *lugar de enunciação* política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. Alertando para o fato de que se trata de um conceito em construção, [...]. (DUARTE, 2010, p. 122).

Dessa forma, fica claro que o curso, bem como este ensaio não limita a literatura afro-brasileira a autoria e/ou temática. Comungo as ideias de Duarte (2010) que autoria e/ou temática, isoladamente, não são indicativos de que um texto literário possa ser classificado dentro da literatura afro-brasileira, mas a interrelação entre autoria, temática, linguagem, ponto de vista e público alvo auxiliarão na identificação desses textos literários. Nessa perspectiva, que apresento a escrita de Conceição Evaristo.

⁹⁶ EVARISTO, conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. 2008, p. 57.

⁹⁷ Biografia de Conceição Evaristo <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/>

“Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” – um conto de Conceição Evaristo

O conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” apresenta uma temática contemporânea, onde os sujeitos negros aparecem no ambiente de segregação que lhes foi imposto no pós-abolição – a favela.

“Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” é um conto que narra a história de duas meninas gêmeas que moram na favela com sua mãe e dois irmãos. A realidade da pobreza, do envolvimento de um dos irmãos das meninas com as drogas, os constantes tiroteios vão aparecendo, e contrastam com a inocência da menina Zaíta que é absorvida por uma figurinha, dessas que as crianças colecionam. Isso mesmo, Zaíta colecionava figurinhas e agora possuía

[...], a mais bonita. A que retratava uma menina carregando uma braçada de flores. Além da impressa, um doce perfume compunha o minúsculo quadro.

Logo no início da narrativa, Zaíta se dá conta que havia perdido sua figurinha predileta. A narrativa gira em torno da busca da figurinha pela menina que é surpreendida por um tiroteio na favela e termina vítima do mesmo.

O conto também assinala a vida das crianças marcadas pela pobreza

A menina virou a caixa e os brinquedos se esparramavam fazendo barulho. Bonecas incompletas, chapinhas de garrafa, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforos usados.

A linda boneca negra, com seu único braço.

Neste conto percebe-se o indivíduo negro como protagonista. Os laços familiares estão perpassados pela realidade que marcou a história dos sujeitos negros no Brasil no pós-abolição. Não existiu nenhuma política que lhes garantisse direitos a saúde, habitação, educação.... Os que migraram para as cidades, habitaram os cortiços, ou seja, o ambiente de favela foi e continua sendo o espaço de habitação da maioria da população negra brasileira.

Portanto o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” fará parte da temática assinalada por Eduardo de Assis Duarte, que se situa “na história contemporânea e busca trazer ao leitor os dramas vividos na modernidade brasileira, com suas ilhas de prosperidade cercadas de miséria e exclusão.” (2010, p123)

Apesar da realidade apresentada no conto percebemos as imagens que se constroem no decorrer do mesmo, por exemplo, quando se refere à boneca negra, ressalta a representação desta para as crianças. Maíta, irmã gêmea de Zaíta, no desejo de obter a figurinha da menina flor,

[...] oferecia pela figurinha aquela boneca negra que só faltava um braço e era tão bonita.

A boneca que é apresentada é uma boneca preta, sem um braço, mas tão bonita. É uma mudança no ponto de vista.

Nesse conto é possível detectar a autoria, a temática, o ponto de vista como identificadores/indicadores de literatura afro-brasileira. E, lembrando que a literatura afro-brasileira é um conceito em construção.

Se pensarmos no caráter inter/multi/transdisciplinar da literatura, o trabalho com esse conto pode iniciar uma discussão sobre a escravidão e suas consequências, sobre os espaços sociais e o processo de exclusão e, principalmente, repensar a sociedade brasileira a partir do princípio do conceito de equidade.

Considerações finais

Este ensaio trouxe pinceladas de um estudo que está em processo e que procura cumprir o papel de demonstrar que é possível unir educação literária e educação para as relações étnico-raciais.

O ensino da literatura afro-brasileira está presente na LDB, nas Diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental e do ensino médio. O ensino de uma educação literária comprometida com o social e o político está presente nos estudos literários contemporâneos.

Estudar a educação literária pelo viés das relações étnico-raciais é, portanto, aceitar que o Brasil é um país que precisa combater o racismo e que a literatura “pode ter um papel central na expansão crítica de uma consciência sociopolítica nos futuros cidadãos de qualquer sociedade”(Lehay-Dios, 2004, p. XX).

REFERÊNCIAS

ABREU, P. *Educação Das Relações Étnico-Raciais: A experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina*. 2011. 317 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos – Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998, p. 26-27

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em 20 de fevereiro de 2012

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Língua Portuguesa In _____ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2000, p. 14-24

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859 Acesso em 02 de fevereiro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conhecimentos de Literatura In _____ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias vol. 1. 2006, p. 49-81

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Língua Portuguesa In _____

PCNEN+.2000, p. 55-60 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>
Acesso em 20 de fevereiro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. Brasília 1998. pp. 30-33 Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002747.pdf> Acesso em 26 de março de 2012.

DEBUS, E. S. D. As história de lá e de cá para leitores daqui: os (re)contos africanos pelas mãos de Rogério Andrade Barbosa. In SPONCHIADO, J. I.; SILVA, V. B. M. da (org.). *Contribuições para as relações étnico-raciais*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 25-35

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.) *História da Educação do Negro e outras Histórias*. Brasília. MEC. 2005, p. 49-62.

FARIA, V. F. S. de. *O ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais*. Revista Iberoamericana de Educación n. 49/7 – 25 de junio de 2009

Disponível em <http://www.rioei.org/deloslectores/2801Faria.pdf> acesso em 02 de fevereiro de 2012

GOMES, N. L. *Implantação da Lei 10.639 esbarra na gestão do sistema e das escolas*. Revista Nação Escola, n. 2, p.6-7, 2010

LEAHY-DIOS, C. *Educação Literária como Metáfora Social*. São Paulo. Martins fontes, 2004

LIMA, H. P.. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In MUNANGA, K. (org). *Superando o racismo na escola*. 2ed. SECAD – MEC. 2005. p. 101-115.

SANTOS, S. A. dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639*. Brasília. SECAD – MEC. 2005, p. 21-37.

SANTA CATARINA. Literatura. In SANTA CATARINA *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares*. Florianópolis: GOGEN, 1998. p. 42-

SILVA, I. M. M. Escolarização da leitura literária. IN _____ *Interação texto-leitor na escola: dialogando com os contos de Gilvan Lemos*. 2003. 264 f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Centro de Arte e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp111940.pdf>

Acesso em 07 de fevereiro de 2012

SOUSA, A. L. A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639*. Brasília. SECAD – MEC. 2005, p. 21-37.

Personagens femininas e personagens infantis no conto dos irmãos Grimm: “Irmãozinho e irmãzinha (O gamo encantado)”

Maria Amélia de Castro Cotta
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade de Uberaba (UNIUBE)

Introdução

O conto permite que tomemos a palavra em seu processo dialógico e polifônico. Escrito pelos irmãos Grimm, dirige-se para alguém. “Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra defino-me em relação ao *outro*, isto é, em última análise em relação à coletividade”. (BAKHTIN, 2006, p.115). Há uma alternância de vozes das personagens no conto, que se expressam mediante a relação com o *outro*, isso porque o enunciado é reflexo da interrelação social.

Assim, ao tomar um conto de Grimm para ser analisado neste estudo sob a perspectiva da abordagem histórico-cultural, é possível admitir que ele suscite emoções de um modo geral, provoque sensações e mobilize imagens. Podemos nos perguntar: o que reverbera nas imagens suscitadas pelos contos?

Para responder a essa questão, tomaremos os enunciados e suas significações no contexto do conto. Há arenas de lutas em que diferentes ideologias encarnam relações dialógicas e disputam sentidos. O conto, assim, reflete e refrata a realidade, por meio da ficção. Desta forma pretende-se compreender e analisar o conto.

O conto “Irmãozinho e Irmãzinha (O Gamo Encantado)” será tomado para análise atentando para as personagens femininas e as personagens infantis através de um dos conceitos fundamentais de Bakhtin – o dialogismo, segundo o qual tudo o que é dito por alguém não é dito apenas por ele. A linguagem como manifestação da consciência histórica é plural, um espaço em que convivem e dialogam diferentes vozes implícitas e explícitas, representando pontos de vista distintos, conflitivos, numa interação contínua.

O “Gamo Encantado” é um conto escrito pelos irmãos Grimm no século XIX, período em que os estudos sobre a infância trazem mudanças sutis na noção rousseuniana (inocência da infância), que carregava uma visão romântica sobre a criança – para outras concepções e preocupações que a trouxeram como alguém economicamente sem valor, sobretudo para as classes médias urbanas.

O fato de as crianças não representarem pessoas que contribuía economicamente com a sociedade fazia com que fossem menosprezadas, não atribuindo a elas uma importância ou um lugar de atenção por parte das políticas públicas e sociais e até mesmo por algumas famílias. A afirmação atribuída a Ariès é que o sentimento de infância surge somente no século XVII.

Até então, a criança era remetida a um lugar pouco significativo na sociedade. A consciência dessa condição trouxe posteriormente consequências culturais, como o aumento no

valor sentimental das crianças, tanto nos círculos de classe trabalhadora quanto de classe média. Assim, vemos que a história cultural da infância, embora tenha datado uma concepção de infância, também se move por linhas sinuosas com o passar dos séculos.

Nesse contexto, trago o conto “O Gamo Encantado” para análise, traduzido por Ísido Bonini (1961). Dividirei o conto em três partes: mãe e madrasta; floresta: o tempo e o espaço da infância; transformação das personagens.

1. Mãe, Madrasta

No primeiro enunciado do conto, está a memória da mãe morta, narrada pelas personagens, e a impressão que possuem sobre a madrasta. A morte da mãe constitui-se a proposição do enunciado, anunciando ações desencadeadoras, decorrentes da ausência materna. Entregam-se às lutas humanas, quando se veem sem a figura que simboliza a proteção: a mãe. O irmãozinho cita a figura de um cão que é mais bem tratado pela madrasta do que eles. Talvez seja o cão o animal que preenche a “ausência humana”, a “ausência do adulto”, mas que dá aos irmãozinhos o discernimento entre o humano e o não humano.

– Desde que nossa mãe morreu, nunca mais tivemos uma hora feliz: nossa madrasta nos espanca todos os dias e, quando chegamos perto dela, nos enxota a pontapés. Nosso único alimento são as côdeas duras de pão; trata melhor o cachorrinho debaixo da mesa, pelo menos ela lhe dá, de vez em quando, algum bocado bem bom. Meu Deus, se nossa mãe soubesse! Vem, vamos embora daqui, vamos por esse mundo afora. (BONINI, 1961).

O efeito desse enunciado mostra aos leitores que partilham de saberes sociais, signos, que tornam a figura da mãe morta, sagrada. Provoca no interlocutor, inquietação quanto às condições apresentadas pelas personagens nas expressões: “nos enxota a pontapés” (maus-tratos), “nosso único alimento são côdeas duras” (fome), “trata melhor o cachorrinho debaixo da mesa” (negligência e abandono). Essas expressões dialogam com o contexto e também carregam implicitamente poder de persuasão. Evocam a mãe com todo seu poder tradicional, que deve ser respeitado e protegido, e, ao mesmo tempo tem a função de proteger os filhos.

Trata-se de um enunciado verossímil quando diz da condição das personagens infantis: sozinhas e abandonadas. Vinculam a situação à mãe morta que, ao ser lembrada, traduz-se em uma imagem expressiva de proteção que permite às personagens infantis perceberem o modo como vivem e são tratadas pela madrasta, colocando-as na fronteira do desejo de viver e sobreviver ou de não se arriscar e permanecerem onde estão. O Irmãozinho e a irmãzinha optam por um rompimento com o presente buscando um novo lugar no mundo: a floresta.

Levantou-se, pegou a irmãzinha pela mão e saíram ambos à procura da fonte. Mas, a perversa madrasta, que era uma bruxa ruim, vira os meninos irem-se embora; seguiu-os ocultamente, mesmo como fazem as bruxas enfeitou os mananciais da floresta. Quando os meninos encontraram o regato de água, que corria cintilante sobre as pedras, o irmãozinho precipitou-se para beber; mas a irmãzinha ouviu o murmúrio da água que dizia:

– Quem beber desta água transformar-se-á em tigre.

O irmãozinho toma pela mão a irmãzinha e coloca-se como capaz de modificar o contexto situacional. Partem para um outro lugar, a floresta. A floresta nesse conto é o cronotopo fundamental e centro organizador da narrativa que complementarmente o sentido da trama que se desenvolverá.

Estamos diante de três personagens. Duas personagens infantis fora do círculo familiar em busca de outra condição, mas que estão atormentadas diante da força da madrasta. Com isso, há uma revalorização da figura materna. Ou ainda: seria uma ilusão de percepção dos irmãozinhos ao ver as feitiçarias nos mananciais da floresta? E, última hipótese: seria mesmo a madrasta que enfeitiçou os mananciais da floresta? Ou estariam os irmãozinhos sendo alvo de algo oculto para reafirmar a ausência da proteção materna?

Até esse momento, a existência da personagem da madrasta é narrada pelas personagens infantis por meio de significações das ações que acontecem magicamente na floresta. Essas ações aparecem evidenciadas nas falas das personagens infantis. Mas, a perversa madrasta, que era uma bruxa ruim, vira os meninos irem-se embora; seguiu-os ocultamente, mesmo como fazem as bruxas que enfeitiça os mananciais da floresta.

Ambos partem para o enfrentamento do destino, e nesse percurso entram em contato, se assim podemos dizer, com os mediadores expressos nos poderes mágicos da madrasta. As feitiçarias nos mananciais da floresta contribuem para que as personagens infantis desenvolvam a percepção sobre o *outro* e construam a autodeterminação necessária para que sobrevivam, concentrando-se nos sinais e signos que lhes darão orientações para manterem-se vivos e ultrapassarem os obstáculos. Com sede, fome e cansaço, percebem que a floresta está transformada e afetada pela figura da madrasta.

O regato da água encontrado poderia ser fonte de aventura, de brincadeira e também de perigo. Held (1980, p. 81) diz que é ambígua a significação da água, pois é “o elemento líquido primeiro, o ventre materno – mãe-mar-segurança-proteção –, ao mesmo tempo”, mas também encarna a dialética do perigo e proteção. Nessa perspectiva, a água como fonte de proteção é transformada em perigo com o murmúrio da madrasta. Logo, no início de uma busca de nova vida, o irmãozinho e a irmãzinha caminham com a sua história que integra mãe e madrasta, como personagens que os desafiam, que apresentam opções para prosseguirem ou recuarem. Eles prosseguem pela floresta. O drama das personagens dá vida a elas e as leva a perceber e enfrentar sentimentos trágicos: maus-tratos, abandono, solidão.

2. Floresta: o tempo e o espaço da infância

A floresta também apresenta uma expansão espaço-temporal e está diretamente unida às personagens, às suas possibilidades, e à essência do conto. Nela também está o “matiz emocional”, para que as personagens se desenvolvam. Encontraremos no início da narrativa o cronotopo da estrada, do caminho, que se traduz no espaço e no tempo de encontrar o inusitado, imagens, o destino. “[...] o tempo se derrama no espaço e flui por ele (formando os caminhos); daí a tão rica metaforização do caminho-estrada: ‘o caminho da vida’, ‘ingressar numa nova estrada’, ‘o caminho histórico’ etc.”. (Bakhtin, 1998, p.315).

A caminhada dos irmãozinhos pela floresta, pelos rios, nos dá a ideia do transitório e da renovação. Na primeira tentativa do irmãozinho de beber a água, é anunciado que, caso isso aconteça, transformar-se-á num tigre, com a intenção de que, adquirindo tal forma, possa matar a irmãzinha, que o impede de fazer isso.

A luta das personagens parece estar apenas começando, mas acena para a percepção de que para conquistar outra condição de vida, deverão ultrapassar obstáculos importantes, que exigirão deles autodeterminação, para que possam, nesse percurso, compreender o sentido da vida e o que é próprio do humano. Os irmãos encontram a segunda fonte que resulta numa amplificação do que havia “dito” a primeira fonte. Há uma segunda provocação às personagens infantis, delinendo - se assim um segundo conflito entre os irmãos. No desenrolar do enunciado, fica a sugestão de que há uma terceira fonte, e que possivelmente, o irmãozinho se entregará a ela.

Quando, porém, chegaram à outra fonte, a irmãzinha ouviu-a dizer:

- Quem beber desta água transformar-se-á em lobo.
- Não bebas, querido irmãozinho, – suplicou a irmãzinha – senão te transformarás em lobo e me devorarás. O irmãozinho não bebeu, mas disse:
- Esperarei até encontrar a terceira fonte; aí então beberei, digas o que me disseres, pois não resisto mais de tanta sede.

Se beber da água, o irmãozinho poderá ser transformado num lobo e devorará a irmãzinha. Esse desdobramento do conto mostra o futuro conteúdo do drama, antecipa a luta das personagens que reside no encontro com mais feitiçarias e a resistência a elas por parte do irmãozinho e a luta da irmãzinha contra a madrasta. A irmãzinha desconfia que possa haver algo perigoso na próxima fonte e relaciona-se agora com a possibilidade de o irmãozinho não mais resistir à sede, ela assume a força protetora da mãe morta e ao mesmo tempo acirra a sua luta contra a madrasta.

As provas vividas pelas personagens exemplificam a cronotopicidade presente no conto e nos dão pistas das mudanças sofridas por elas. É na floresta que tempo e espaço definem um novo modo de ser dos irmãozinhos. Outros lugares, como o castelo, também aparecem como a possibilidade de as personagens alterarem a sua condição. Entretanto, adentrando à floresta, prolongam o tempo para o futuro e são servidos por feitiçarias que fornecem elementos para o seu crescimento, desenvolvimento, compondo um quadro fantástico realista.

Ao chegar à terceira fonte, um aviso: se o irmãozinho beber a água, poderá ser transformado num gamozinho, animal semelhante ao veado. O prazo para resistir à sede foi interrompido pelo irmãozinho, mostrando assim os limites entre a irmãzinha e ele, como cada um luta contra os obstáculos internos e externos, como desempenham suas funções de irmão e irmã. Laços e afinidades são demonstrados pelos irmãos; contudo, esse episódio também acena para um novo entrelaçamento entre as duas personagens.

O conto ganha um novo conflito, amparado por três posições: a do irmãozinho, que está com sede; a da irmãzinha que deseja que ele resista à sede, e da madrasta que almeja que ambos sejam enfeitados. A decisão do irmãozinho colocará as personagens femininas num embate, compatível aos papéis que desempenham como “mulheres”. Com os signos interpostos no

conto, de um lado, as fontes podem transformar em animais o irmãozinho; e de outro, as atitudes da irmãzinha em impedir que o irmão beba a água, sela-se o conflito entre a significação da mãe morta e a figura da madrasta. A presença da madrasta prolonga a imortalidade da mãe quando se apresenta como uma personagem aterrorizadora, que faz com que as personagens atribuam os desafios à ausência materna e a lembrança de proteção que a mãe trazia.

Por outro lado, o irmãozinho transformado em gamo pode estar mais perto da irmãzinha, tornando-se um companheiro que contribuirá para um novo enredo e para a imersão num novo modo de vida. Caso os irmãozinhos se desentendessem, não levariam o seu plano de fuga até o fim. O gamo, um personagem, uma figura, torna-se mais “domável”, e oferece segurança à irmãzinha para que ela prossiga, sem que para isso tenha de controlar o irmãozinho para que não ceda ao perigo de, sobretudo, aniquilá-la. Neste ponto da narrativa a tensão parece visível, por um lado, pela inquietação do irmãozinho, e por outro, pela desestabilização da irmãzinha frente a um novo evento que está por vir no conto, que se desenrola crescendo como se fossem etapas ou um processo cujo desenlace ainda desconhecemos. Há um “embate de vozes” fazendo-nos crer que a injustiça sofrida pelas personagens infantis advém das ações da madrasta, das vozes que ecoam, murmuram nas fontes.

3. Transformação das personagens

A irmãzinha então chorou muito ao ver seu irmãozinho transformado em gamo e este chorou com ela achegando-lhe muito acabrunhado ao seu lado.

Por fim, a menina disse:

– Tranquiliza-te, meu querido gamozinho, eu jamais te abandonarei.

Desprendeu-se da perna sua liga dourada e atou-a ao pescoço do gamo; colheu alguns juncos e com eles trançou um cordel com o qual prendeu o irmão; depois internaram-se ambos na floresta.

Ao se internarem na floresta, acontece então o terceiro momento de suas vidas. Livraram-se do perigo de novas feitiçarias da madrasta convivendo com a transformação de si mesmos: um gamo e uma moça. Enquanto isso, e mediante a transformação do irmão em gamo, a irmãzinha demonstra não somente a sensualidade de uma moça – simbolizada pela liga dourada–, como também determinação e ousadia. No texto literário, tempo e espaço não adquirem outras dimensões.

A personagem feminina ganha outra existência, torna-se um ato, movimenta-se, age não somente porque o irmãozinho se transformou em um gamo, mas pela sua posição de personagem feminina que expressa a oposição à madrasta que os persegue. É o momento de correlação de forças.

Os irmãozinhos avistam uma casa e lá a irmãzinha organiza o espaço, a cama para o gamozinho. É a personagem feminina que faz colheitas em busca do que comer, enquanto o gamozinho pula, se diverte, faz peraltices. É outro tempo e outro espaço. Tempo de isolamento e de constatação de que as personagens estão sozinhas, no limiar

de dois espaços: o dos maus-tratos e o da solidão, onde, criam mecanismos de sobrevivência.

No entanto, o irmão, após algum tempo, e como personagem masculino, sente-se inquieto ao ouvir gritos de caçadores e deseja acompanhar a caçada. A irmãzinha concorda, apesar do medo de algo lhe acontecer. Permite, de certo modo, que ele se relacione, saia do isolamento, adquira independência, mesmo que isso lhe traga preocupações. A transformação do irmãozinho em gamo deu a ele poderes desejáveis, privilégios desconhecidos, a conquista de um mundo fora daquela casinha encontrada. Em outras palavras, o gamozinho apresenta-se com coragem de enfrentar o novo, o desconhecido, para que possa viver socialmente com os seus pares (animais).

A irmãzinha combina com o irmão uma senha para entrar em casa, no retorno da caçada: - “Deixa-me entrar, minha irmãzinha”. Com esse ato, a irmãzinha tenta proteger a si mesma, evitando assim que outros contatos ameaçadores para sua vida apareçam. Alguns valores biográficos dos dois irmãos podem ser aqui realçados. Por um lado, o irmãozinho corre riscos, revela-se como uma personagem lúdica que, mediante situações de tensão, vive o prazer momentâneo, desassocia-se do mundo anterior, alimenta-se de sua força, aspira à heroicidade da vida, à obtenção de importância no mundo dos outros, à glória. (BAKHTIN, 2006).

Quanto à irmãzinha, é afetada pelo passado, pela sua história. Parece trazer mais fortemente a sensação de realidade de uma personagem abandonada que sobreviveu e que tem no irmão a sua proteção e, ao mesmo tempo, a necessidade de protegê-lo. Por outro lado, cresce não em si nem para si, mas nos outros ou para outros. Estar internada nessa casinha, para a irmãzinha, não guarda o sentido de uma realidade temporal e sim um presente imóvel. Para o irmãozinho, há uma imagem de um futuro desejado, criado à semelhança dos outros, que, nesse caso, são os animais da floresta.

O gamozinho, por meio da caçada, é seguido pelos caçadores e “entrega” a sua senha para eles e para o rei; uma atitude que pode ser compreendida como uma necessidade de se relacionar com outras pessoas, estabelecer vínculo, buscar socorro. O vínculo com a irmã possibilita a ele ações que se estabelecem “em um processo dinâmico de retroalimentação do próprio vínculo. Vínculo é, portanto, simultaneamente, produto e instrumento de construção de compartilhamento”. (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM, SILVA & CARVALHO, 2004, p.185). Pode-se dizer que a “brincadeira” do gamozinho trouxe a possibilidade de novas relações sociais, necessárias para a existência humana.

Assim que o rei e os caçadores tornaram a ver o gamozinho com a coleira de ouro, deitaram a persegui-lo, mas ele era muito ágil e esperto. A perseguição durou o dia todo, até que afinal, ao entardecer, os caçadores conseguiram cercá-lo e um deles feriu-o no pé. O pobre gamozinho, mancando muito, conseguiu fugir, mas menos depressa. Um dos caçadores seguiu-o cautelosamente e viu-o chegar à casinha e chamar:

– Deixa-me entrar, minha irmãzinha!

A porta abriu-se e fechou-se rapidamente. O caçador, vendo isso, guardou tudo na memória e foi contar ao rei o que vira e ouvira.

Tendo o gamozinho se ferido, a irmãzinha reforça as características de uma personagem feminina, cuidando de seus ferimentos. Mas, no dia seguinte, o gamozinho vai de novo à caçada, mesmo com o pedido da irmã que, chorando, expressou o seu medo de ficar sozinha e abandonada. “A irmãzinha não teve outro remédio senão abrir-lhe a porta, embora com o coração cheio de angústia. O gamo, alegre e feliz disparou rumo à floresta”. Nesse momento, o irmãozinho e a irmãzinha não estão mais isolados na floresta e outras relações estão por vir. Outros riscos? Outras possibilidades de vida? Outros perigos? Conforme assinalado por Álvarez (2007, p.328):

[...] a maneira de agir, de dirigir a própria conduta se transforma no ser humano, passando de apenas uma interconexão entre instintos e meio natural (círculo funcional natural) a uma interconexão entre drama e meio cultural (círculo funcional mediado), o qual acarreta um acúmulo de novos problemas sociais, psicológicos e morais para a espécie e de problemas ecológicos e evolutivos a toda a vida no planeta. (p.328).

A existência dos irmãos não é mais justificada pelos instintos de sobrevivência, de saciedade de necessidades vitais básicas, como comer, beber e dormir, mas também por outras necessidades igualmente básicas que aparecem na relação com outras personagens que surgirão na história, no terceiro momento trazidas pelo irmãozinho. O gamo é seguido pelos caçadores e pelo rei. Ao final da caçada, o rei vai até a casa abandonada e utiliza a senha do irmãozinho para que a porta seja aberta.

O rei conhece a irmãzinha. Apaixona-se por sua beleza e diz a ela que nada lhe faltará. Há uma sede de ser amada por parte da irmãzinha que possivelmente reverbera na manifestação amorosa do rei. Nada se conclui nesse momento, como era de se esperar de um conto. A bondade da irmãzinha aparece como um valor ponderável nesse enunciado. A única forma de determinar pela vida, pela força está na singularidade do lugar que cada personagem ocupa nesse acontecimento, que dá um novo sentido para o futuro. Contudo, o homem é um estranho e para diferenciá-lo dos demais há uma coroa de rei. A irmãzinha não hesita e diz “sim”, mas impõe como condição a proteção do gamozinho, seu irmão.

A irmãzinha torna-se uma majestosa rainha e tomamos conhecimento do papel que cada um desempenha, confirmando o sentimento de que o irmão, ao tomar forma de um animal, permaneceu criança e a irmãzinha cresceu, construiu um sentimento de maternidade ao relacionar-se com ele. Aprendeu o quanto está sensível ao perigo e, ainda, o quanto a natureza é fonte de reflexão pessoal, de descoberta do mundo, de recriação da vida.

Quando a irmãzinha torna-se mãe, a madrasta ressurgiu com uma filha que possui uma “falha”, fato desconhecido até então. É só então que a madrasta resolve alterar a imagem da filha, sem conseguir, no entanto, apagar a deficiência que ela possui. Com um plano trágico, resolve eliminar a enteada para colocar sua filha em seu lugar e se apossar do lugar de rainha.

Reaparecem com a madrasta o passado, a história dos irmãos, a interdependência entre os diversos momentos vividos por eles, o destino para duas personagens que se modificaram, perceberam o movimento da vida, adquiriram esperança, conheceram a sua determinação e conquistaram um espaço coletivo. Nesse contexto, a madrasta age novamente, agora juntamente com a sua filha deficiente que se apresenta como uma punição pelo fato de a madrasta não ser uma boa mãe.

Há uma desintegração das personagens. A madrasta existe a partir de sua presença no texto, no palácio, no quarto. Até então, ela fazia parte de um mundo de imagens, configurava-se como uma personagem, mas ainda não estava atuando como tal, e sim sustentada pelas vivências imaginadas das personagens infantis. A personagem da madrasta é portadora de uma vida historicamente significativa, cujas ações são provocadoras e afetam as relações das personagens infantis com as personagens adultas. O não reconhecimento, pelo rei, da presença da filha da madrasta na cama no lugar da rainha, sua esposa, acentua a voz solitária da irmãzinha.

A madrasta demonstra nesse episódio novas intenções, ou seja, não somente de aniquilar a irmãzinha como a de usufruir o poder que ela conquistou. Ela age, fala, adquire existência no conto e para isso, usa a filha. Aparece a madrasta como mãe. Nessa função, tenta ocultá-la, modificá-la, para que reúna atributos para se tornar uma rainha. Retira o rei do quarto, para que ele não percebesse que havia outra mulher, que não a sua esposa. A madrasta torna-se a personagem central na trama e destrói a estabilidade conquistada pelas personagens.

Da relação da madrasta com as personagens: irmãzinha, irmãozinho e sua filha, nascem vários outros dramas orientados para os maus-tratos. As relações entre as personagens com a mãe morta e a madrasta significam o ressurgir de duas novas mães: a irmãzinha, mãe de um recém-nascido, filho do rei, e a madrasta, mãe de uma filha deficiente.

Há uma nova trama: a luta contínua entre a madrasta e a irmãzinha - mãe. A primeira mãe que ela ignora é a dos irmãozinhos. A segunda é a própria irmãzinha, que se tornou mãe. Um ciclo vicioso entre a proteção e o perigo; morte e vida, escravidão e liberdade. No entanto, aquilo que poderia ter sido um desfecho trágico é interrompido com o alento, o canto da irmãzinha.

Mas à meia-noite, quando todos dormiam no castelo, a ama velava junto ao berço do recém-nascido e viu-se abrir a porta e entrar a verdadeira rainha.

Esta tirou a criança do berço, tomou-a no colo e deu-lhe de mamar; depois ajeitou o travesseirinho e deitou-a, agasalhando-a bem com o cobertorzinho. Não esqueceu também o seu gamozinho; dirigiu-se para o canto onde estava deitado e fez-lhe alguns carinhos; em seguida saiu silenciosamente, como havia entrado. Na manhã seguinte a ama perguntou aos guardas se tinham visto entrar alguém no *castelo* durante a noite. Responderam-lhe:

– Não, não vimos entrar ninguém.

Durante muitas noites seguidas a rainha voltou a aparecer sem pronunciar palavra; a ama via-a todas as vezes mas não ousava a contar a ninguém.

Depois de alguns dias, a rainha certa noite começou a falar:

“Que faz meu filhinho?”

Que faz meu gamozinho?

Ainda duas vezes virei,

Depois nunca mais voltarei”.

A ama não disse nada, mas quando ela desapareceu foi aonde se encontrava o rei e contou-lhe tudo o que vinha se passando.

Um fato marcante é a retirada do filho do berço para amamentá-lo. Há no leite materno aspectos simbólicos em diferentes culturas. A amamentação ultrapassa o quadro biológico e nutricional e revela uma noção sacralizada da maternidade na construção da identidade feminina.

A significação da maternidade como sendo sagrada permanece no imaginário social, apesar de todos os debates sobre a construção da maternidade. Além do ato de amamentar, a irmãzinha oferece cuidados ao gamozinho. É o surgimento da personagem-mãe que permite um vínculo com o tempo histórico, viabiliza uma representação realista mais profunda da realidade que encobre personagens órfãos e personagens femininas.

Com esta força materna a madrasta não contava, tendo em vista que havia uma ama ou criada no quarto que possivelmente seria a pessoa responsável para realizar tais tarefas. É a ama que diz ao rei sobre o acalanto ouvido. A ama, como personagem feminina, abre o caminho para as novas forças que se instalam no conto. É uma arena de luta. A força do rei, a força da madrasta, a força da irmãzinha-mãe. Com o acalanto da irmãzinha, uma tensão no conto: vida e morte. É o rei, com a ajuda da ama que mais uma vez salva a irmãzinha e a traz de volta para a vida.

O interesse da irmãzinha, pelos cuidados que ela dedica ao filho e ao irmão, implica em ver a necessidade do outro, possui uma função humanizadora e anunciativa de que ela é fonte devida e pode retornar para o lar. Esse episódio é instigante neste conto quando pensamos nos estudos realizados sobre o leite materno e na relutância e aceitação das mulheres em amamentar. A personagem da irmãzinha revive. Supera a sua própria morte para proteger o filho e o irmão. Não os deixam órfãos e nem abandonados.

O rei então não se conteve mais, correu para ela, dizendo:

– Não podes ser outra senão a minha esposa querida.

– Sim, – respondeu-lhe ela – sou eu mesma, tua esposa querida.

Pela graça de Deus, voltou à vida; bela e sadia e viçosa como fora antes. Contou ao rei o crime praticado pela bruxa perversa e sua filha e o rei mandou que fossem ambas julgadas e condenadas. A filha foi conduzida à floresta, onde acabou esfaqueada pelos animais ferozes; a bruxa foi lançada à fogueira, onde teve morte horrível, e assim se transformou em cinzas; o gamozinho recuperou novamente seu aspecto humano.

A partir de então, a irmãzinha e o irmãozinho viveram juntos com o rei em seu castelo, alegres e felizes pelo resto da vida.

A madrasta, juntamente com a sua filha, é excluída da narrativa, dando ao conto outro princípio organizador. O gamozinho retoma a sua forma original. A irmãzinha volta a exercer a sua função de mãe e esposa. A ama mantém-se no seu lugar. O rei continua a reinar. Confere-se

às personagens uma autoridade sobre a sua existência. Superam-se as situações vividas. A morte da madrasta e da filha foi necessária para dar um sentido novo para a permanência das personagens que sobreviveram e trocaram de posições e de lugares no conto.

Considerações Finais

As personagens masculinas são salvadoras. São elas que incitam a personagem feminina-irmãzinha a mudar de condição. No início, é o irmãozinho que propõe a fuga para a floresta. Também é ele que traz o rei. É o rei que leva a irmãzinha e a salva das garras da madrasta.

Contudo, cabe ainda acentuar as diferenças, controvérsias, sentidos em relação a ser órfão do sexo masculino e ser órfão do sexo feminino a partir das ações das personagens. Possivelmente, a irmãzinha, por ser uma personagem feminina, pode também estar dando indícios de que não sabe se cuidar, é frágil, e tem que ser protegida. Paradoxalmente, é a irmãzinha que sabe cuidar do outro, do irmãozinho, definindo regras para que ele não ceda à sede e para a convivência na casa da floresta.

O enunciado em que o irmãozinho se atira à fonte ressoa como uma característica e necessidade masculina, enquanto a irmãzinha revela-se como uma personagem feminina sábia, previdente, que alerta sobre o perigo. Nisso ecoa a naturalização da orfandade para personagens masculinos e personagens femininos. Para as personagens femininas, cabem-lhes responsabilidades quanto aos cuidados com o outro desde muito cedo. Aos personagens masculinos, cabe-lhes ser corajosos, destemidos, sem serem educados para cuidar do outro e de si mesmos.

Em relação aos temas da orfandade e do abandono, há um entrelaçamento de dramas e tramas que envolvem crianças de carne e osso que, a partir de suas relações com o outro, contribuem para o processo de construção das significações das personagens.

Evidencio o drama como experiências das personagens a partir de suas relações com o outro e contextos diversos e a trama como uma estrutura de elementos que se interligam como se fossem redes. As intrigas, as tramas e as situações apresentadas no conto estão relacionadas a valores históricos, culturais, sociais, havendo na leitura e análise do mesmo a ressignificação de temas que ainda são recorrentes na atualidade e que estão na literatura de muitos modos. O conto ganha um sentido simbólico e acarreta mudanças de discurso sobre as infâncias e maternidades.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, Maria Edmeé. *Cuentos de Grimm*. Editora Porrúa, México, 1967.
- ÁLVAREZ, Amélia y DEL RIO, Pablo. *De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la vida la obra de Lev S. Vygotski*. Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BONINI, Iside M. *Contos e Lendas dos Irmãos Grimm (Coleção Completa)*. São Paulo: Gráfica e Editora Edigraf/Ltda, 1961.
- ECO, Umberto e VALSINER, Okan. *Sign Systems Studies*. Volume 31 (1/2). Tartu: Press, 2009.

Escriturando se vai ao longe

Mariana de Bastiani Lange (Projeto Escriturando/UFSC)

Rosi Isabel Bergamaschi (Projeto Escriturando)
www.projetoescriturando.com.br
projetoescriturando@projetoescriturando.com.br

*Se algo te marcou a ponto de o que você fizer hoje
transparecer o que você vivenciou
(ou se algo te marcou a ponto de aquilo ainda te maravilhar),
então você está escriturando.*

Mariana Lange

Neste evento sobre Literatura Infantil e Juvenil, muitos livros estão circulando pelas mãos dos presentes enquanto cada trabalho é apresentado. Porém, a história aqui contada não está em nenhum livro. Simplesmente porque ela está sendo escrita agora, neste instante.

Escriturando: palavra central em um trabalho a quatro mãos voltado ao tema da escrita. Entre “escrita” e “escritura”, parentescos apontados por Roland Barthes: toda escritura é uma escrita, mas nem toda escrita é escritura. Escritura é a escrita que tem sabor (BARTHES, 2004a, p. 21). Além disso, escritura contém o sufixo *tura* – o mesmo de leitura – quer dizer “ação de”, o que é muito caro ao nosso trabalho. Se nosso cotidiano passa longe da palavra “escritura”, um tanto formal ou distante de nós (talvez por parecer exigir um posicionamento para o qual não nos sabemos preparados), é mais um motivo para insistirmos nela.

O “ando” do Escriturando se refere ao tempo em andamento aqui e agora, ao contínuo da vida que nos molda a cada dia, ao nosso esforço de não fugir da escrita, mas firmar compromisso com ela. O Projeto Escriturando acontece na cidade, onde a escritura circula. Por isso, vinculamos Escritura às palavras cidadania e ética, questões que, entre outras, fazem parte do movimento que propomos com este projeto.

Como a palavra “projeto” pede, o que queremos é lançar adiante, propulsar rumo ao horizonte, lançar sementes. É com outros que tecemos nossa trama. Nas palavras de Guimarães Rosa (2001, p. 348), “A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação – porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada.” O Projeto Escriturando principia fazeres por muitas mãos temperados.

Tendo por objetivo encorajar escrita, acreditando que são múltiplos os espaços na cidade onde este tema pode ser trabalhado (não somente nos limites da escola e das bibliotecas), buscamos o caminho das invenções para mapear lugares possíveis para práticas inusitadas – lembrando que “invenção é uma coisa que serve para aumentar o mundo” (BARROS, 2009)... e a gente não cansa de tentar.

A experiência com Oficinas de Escrita⁹⁸ tem grande responsabilidade no movimento desejante que nos trouxe até aqui no afã de compartilharmos a pena dessa história ainda sendo escrita. O foco do trabalho em Oficina visa estabelecer uma relação de intimidade com a escrita, trabalhando a circulação do escrito entre os participantes (crianças, jovens e adultos) e indagando sobre os efeitos do escriturar na coletividade. As teorias que aproximamos dessa prática costuram algo que resolvemos nomear, uma trajetória que agora tem um nome.

O Projeto Escriturando – projeto independente – foi criado em Florianópolis para formalizar esses saberes oriundos da experiência e fazer ponte com as pesquisas acadêmicas desenvolvidas em torno do tema, estabelecendo parcerias com profissionais da área da educação que queiram explorar o potencial do trabalho com a escrita junto com seus alunos e instigando a pensar sobre os efeitos do (bem) escrever na inclusão social – tão necessária quanto difícil.

Diversidade na escrita: aprendemos a escrever, mas cada um faz seu uso (como quer/como pode), extraindo dessa prática – ordinária e às vezes extraordinária – efeitos que vão desde o contentamento pessoal até a inserção em certos grupos sociais. Para Barthes(2004b, p. 184), “a escrita sempre está ligada à história dos interesses sociais”. Não apenas uma habilidade ou uma aprendizagem, a escrita (em especial a “boa” escrita) pode testemunhar uma posição, quiçá uma pos-tura.

A coletividade em que se dá a escritura verifica os efeitos desta em termos de abalos no outro: o que “causa” a minha escrita nesse que (me) lê? Ou ainda: o que “causa” a minha escrita?

No campo da literatura infantil e juvenil, muitos indagam sobre a formação de leitores, mas poucos se perguntam sobre a formação de escritores – não apenas no sentido literário, mas como Barthes (2007, p. 31) define o *escritor-escrevente*: alguém que vive o prazer das letras ao mesmo tempo em que assume uma função, estabelecendo, assim, um lugar social. Porque “escrever é um ato de Fazer-Valer” (BARTHES, 2005, p. 75).

Lembrando: toda escritura é uma escrita, mas nem toda escrita é escritura. Onde se encontra o sabor? O sabor de brincar com as letras, de se fazer autor, de assumir um lugar, uma postura, e assinar um escrito... Qual seria o lugar para se trabalhar as relações entre prazer/desprazer e escrita? Repondemos: qualquer lugar. A vida é o espaço privilegiado para este tipo de questionamento e a Oficina de Escrita formaliza um convite em um espaço/tempo específicos: vamos escrever agora?

Escrever exige um trabalho árduo – das mãos, do corpo todo e do comprometimento com aquela posição de escritor-escrevente de que fala Barthes.

⁹⁸ A prática com Oficina de Escrita é desenvolvida desde 2006 por psicanalistas – oficineiras-pesquisadoras da Rede de Estudos e Pesquisas Psicanálise, Políticas e Cultura (CNPq).

Escrever compromete! O prazer pode vir, também, a fazer parte desta ação, mas não sem muito labor. A Oficina de Escrita procura vislumbrar desenlaces para estas questões, que surgem de modo único em cada grupo. Os oficinasandos se reúnem em torno do escrever, porém, a cada um cabe a responsabilidade de tentar, pois “a colheita é comum, mas o capinar é sozinho” (ROSA, 2001, p. 74).

Deste modo, a escola, que ensina a escrever, ganha um aliado: um espaço onde o prazer da escrita – algo a ser construído nos sujeitos e que traz em seu bojo a discussão sobre o poder da escrita e o (des)prazer do texto em nossa sociedade – e o desprazer da escrita são personagens importantes. Visto que escrever não implica apenas prazer, destacamos a palavra *pathos*, que significa duplamente paixão e sofrimento; escrever implica também sofrimento, e principalmente, trabalho árduo.

Prazer e desprazer com relação ao escrever são temas que permeiam desde a formação dos docentes até os efeitos sociais e culturais do convívio estreito com a literatura. O professor gosta de escrever? Que lugar a escrita tem na vida de cada um que se envolve no processo de educar e formar leitores/escritores?

A proposta deste trabalho coletivo em torno da escrita (que pode ser feito tanto com alunos como com professores) é instigar o espírito inventivo e minar o medo de encarar o papel em branco. Seguimos a deixa de Jacques Derrida: “O caminho está sempre por encontrar. Uma folha branca está cheia de caminhos” (DERRIDA, 2005, p. 60). Que caminhos existirão se não forem caminhados? Segundo a perspectiva da escritora Marguerite Duras, no livro intitulado *Escrever* (1994, p. 48):

A escrita é o desconhecido. Antes de escrever não sabemos nada acerca do que vamos escrever. Com toda a lucidez. É o desconhecido de nós mesmos, da nossa cabeça, do nosso corpo. Não é sequer uma reflexão, escrever é uma espécie de faculdade que temos ao lado da nossa pessoa, paralelamente a ela, de uma outra pessoa que aparece e que avança, invisível, dotada de pensamento, de cólera, e que, por vezes, pelos seus próprios fatos, está em perigo de perder a vida. Se soubéssemos alguma coisa do que vamos escrever, antes de o fazer, antes de escrever, nunca escreveríamos. Não valeria a pena. Escrever é tentar saber aquilo que escreveríamos se escrevêssemos - só o sabemos depois - antes, é a interrogação mais perigosa que nos podemos fazer. Mas é também a mais corrente.

Sigmund Freud já apontava para a relação estreita entre o brincar da criança e os devaneios do escritor (FREUD, 1996). Então por que nos ambientes infantis se evita falar na formação de escritores? Quando é que nasce um escritor? Alguém “nasce” escritor? Ou um escritor se faz escritor escrevendo?

Talvez seja mais interessante deslocar a questão e indagar sobre a transmissão de um desejo de escritura. É na relação com a escrita que podemos verificar se há um desejo de escritura transmissível, bem como indagar a respeito de como ele se dissemina. O que se transmite é da ordem do não saber.

Além disso, somos “escriturados”, por assim dizer, na medida em que o que nos marca também se torna material de uso nessa artesanaria chamada escrita. Somos escriturados e escrituramos!

Sendo assim, nomeamos provocativamente “Projeto Escriturando” um trabalho que, sob a nossa responsabilidade, circula nas cidades onde deixamos marcas por meio do *fazer*. Não há outra forma de escrever senão desejar escrever.

Escriturando se vai ao longe. Vamos?

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. No filme “Só dez por cento é mentira – desbiografia oficial de Manoel de Barros”. Direção: Pedro Cesar. 2009.
- BARTHES, Roland. Aula. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004a.
- _____. A Preparação do Romance II – A obra como vontade. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. “Escritores-escreventes”. In: Crítica e verdade. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectivas, 2007.
- _____. “Variações sobre a escrita”. In: Inéditos vol 1 – teoria. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- DERRIDA, Jacques. A escritura e a diferença. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- DURAS, Marguerite. Escrever. Trad. Rubens Figueiredo. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- FREUD, Sigmund. “Escritores criativos e devaneios”. In: Obras Completas. Vol. IX. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- LANGE, Mariana De Bastiani. Escriturando. In: www.projetoescriturando.com.br/annotacoes.html. Acesso em: abril 2012.
- ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Uma experiência de produção literária com alunos de áreas rurais em territórios da cidadania

Marília Crispi de Moraes (UNISUL/IELUSC)
jp_mariliamoraes@hotmail.com.br

Introdução

Os resultados apresentados neste artigo referem-se a um projeto executado de janeiro a julho de 2011. A proposta foi selecionada pela Bolsa de Circulação Literária Funarte (Fundação Nacional das Artes), em 2010, e resultou na publicação do livro “Semeando nossas histórias”, com 130 páginas, composto de textos escritos por alunos com idade média entre 12 e 14 anos, de três escolas públicas. A realização das oficinas de produção de crônicas, com duração de oito horas/aula cada uma, teve por objetivo principal levar os estudantes a se apropriarem do gênero crônica como meio de expressão de suas experiências, levando-os a compartilharem essas vivências do meio rural com outros adolescentes, através da publicação de seus textos em livro.

O projeto partiu da hipótese de que, apesar da valorização do meio urbano - em detrimento do rural - pelos meios de comunicação de massa, sobretudo a TV, as experiências locais, as narrativas ligadas à tradição e à memória das comunidades rurais viriam à tona nos textos desses adolescentes.

Nas três escolas onde se desenvolveu o trabalho, ao saberem que seus textos poderiam compor um livro a ser lido por outras pessoas, os alunos manifestaram temor generalizado, pois declaravam-se incapazes de dominar a norma padrão da língua. Além do medo de cometer “erros de português”, os estudantes também alegavam não ter nada interessante para contar. Para superar essa barreira inicial, prevista, porém não em tamanha proporção, a estratégia adotada foi a leitura de crônicas de autores consagrados, como Fernando Sabino, Clarice Lispector e Luís Fernando Veríssimo a respeito de temas banais, como a queda de uma folha seca ou a angústia do escritor sem assunto que encontra inspiração numa cena qualquer. A narração oral de causos e de acontecimentos do cotidiano também ajudou a demonstrar que as vivências desses adolescentes eram sim interessantes e poderiam render boas crônicas.

A partir das leituras e narrativas orais, os alunos foram estimulados a escrever e produziram, em média, quatro textos cada um. Desde o primeiro contato, os participantes souberam que haveria uma seleção de textos para o livro, por conta do número limitado de páginas e que uma das condições para publicação seria a participação em todas as etapas da oficina. Os pais ou responsáveis pelos estudantes preencheram e assinaram autorizações para a publicação e também se envolveram nas atividades, pois foram instigados a contar aos filhos histórias de sua infância e adolescência.

Conforme prometido aos alunos, todos os textos passaram por uma revisão que buscou adequar as narrativas à norma padrão da língua portuguesa. Essa etapa do trabalho demandou mais tempo do que o inicialmente previsto, comprovando que os adolescentes estavam, de fato,

cientes de suas dificuldades. O grande desafio nesse estágio do trabalho foi interferir o mínimo possível na produção de sentido das narrativas, mas é óbvio que a própria presença de uma pessoa estranha ao meio escolar e a condução das oficinas acaba por determinar alguns direcionamentos discursivos, tais como a abordagem de costumes locais, exploração de narrativas de memória e de experiências cotidianas, próprias da crônica.

As seções deste artigo estruturam-se de modo a apresentar o cenário onde se desenvolveu o projeto e características do público atingido; detalhamento das estratégias adotadas; relação dos conteúdos abordados pelos adolescentes com aspectos abordados por teóricos dos Estudos Culturais e conclusões. Conforme Silva: 2002, p.134, “os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social.” É sob tal perspectiva que o projeto “Semeando nossas histórias” foi desenvolvido, isso é, com o objetivo de promover na vida dos estudantes envolvidos e de suas comunidades rurais a percepção de que a produção literária também lhes é possível.

1 Cenários

O projeto propôs a realização de oficinas de produção de crônicas para estudantes de áreas rurais. O edital da Funarte determinava a obrigatoriedade de se realizar a ação em territórios da cidadania, de distintas regiões do país, por isso a escolha das escolas recaiu sobre os municípios de Campo Alegre e São Bento do Sul, integrantes do Território da Cidadania do Planalto Norte de Santa Catarina, região onde resido, e Mirante do Paranapanema-SP, por estar na região Sudeste, mais próxima ao Sul.

Territórios da Cidadania são áreas escolhidas pelo Governo Federal como prioritárias para receber ações de promoção ao desenvolvimento econômico e de universalização de programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. Essas áreas possuem baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Segundo dados do Governo Federal publicados no site www.territoriosdacidadania.gov.br, a população total do território Planalto Norte/SC é de 349.402 habitantes, dos quais 23,89% vivem na área rural, com 12.909 agricultores familiares, 460 famílias assentadas e duas terras indígenas. Seu IDH médio é 0,79. A população total do território Pontal do Paranapanema-SP é de 563.675 habitantes, dos quais 54.884 vivem na área rural, o que corresponde a 9,74% do total. Possui 12.349 agricultores familiares, 5.853 famílias assentadas e IDH médio de 0,80.

IDH é um índice que varia de 0 a 1,0 e compõe-se de dados sobre educação, expectativa de vida e renda. Ambos os territórios onde se desenvolveu o projeto estão abaixo do IDH médio de seus estados, 0,840, no caso de Santa Catarina, e 0,833, em São Paulo (PNUD: 2005).

A primeira etapa do projeto foi desenvolvida em março de 2011, na Escola Municipal Paulo Fuckner, localizada no distrito de Bateias de Cima, a 18 km do centro de Campo Alegre, cidade com 11.740 habitantes (IBGE: 2010). Os estudantes são, em sua maioria, filhos de agricultores. Nem todos moram no distrito, pois a escola recebe alunos de 12 comunidades rurais. Alguns percorrem até 40 km de ônibus para estudar, por isso, em vez de uma merenda simples, recebem uma refeição reforçada, com produtos orgânicos fornecidos pelos agricultores e também colhidos na horta da escola. A oficina ocorreu no contraturno escolar.

A segunda etapa foi realizada nos dias 30 de março, 5 e 6 de abril, na Escola Municipal Emílio Engel, no Bairro Rio Vermelho Estação, em São Bento do Sul(SC). A comunidade é formada essencialmente por famílias descendentes de poloneses. Os adolescentes convivem com a realidade do campo, mas também têm contato frequente com o meio urbano, pois o bairro fica a apenas 9 km do centro da cidade, com acesso asfaltado. As famílias mesclam o trabalho na lavoura com empregos nas indústrias e comércio da cidade. São Bento do Sul possui 74.801 habitantes (IBGE:2010) e sua economia é essencialmente industrial, com poucos redutos rurais.

A terceira e última etapa das oficinas ocorreu nos dias 9, 10 e 11 de maio, em Mirante do Paranapanema-SP. A cidade tem 17.059 habitantes (IBGE:2010), fica a 557 km da capital paulista e concentra 32 assentamentos de terra estaduais e 4 federais. Para chegar à Escola Estadual São Bento, local da oficina, é necessário enfrentar 25 km de estrada de chão, caminho percorrido no ônibus do “Beto”, que sai por volta de 5h30 da manhã de Mirante. A maioria dos passageiros são professores e, mais próximo da escola, também entram alguns estudantes. O trajeto compõe-se de uma paisagem constante: canaviais de um lado da estrada e pastagens de outro. A escola São Bento recebe alunos de vários assentamentos próximos.

Antes de iniciar a oficina, os alunos preencheram um questionário da Funarte. Uma das perguntas referia-se a atividades culturais a que os participantes tinham acesso frequente. A televisão foi a alternativa mais assinalada em todas as escolas. Dos 250 estudantes, apenas 14 não assinalaram “assistir TV” como atividade cultural mais frequente. Ao longo da oficina, ao conversarem sobre aspectos culturais de sua comunidade e a abordagem da programação televisiva sobre o meio rural, ficou evidente que os adolescentes percebem uma supervalorização do urbano em detrimento das questões rurais e estas, quando aparecem na TV, são diferentes da realidade, portanto estereotipadas. Tal constatação pode ter influência sobre a ideia inicial dos alunos de que não tinham nada importante que merecesse ser narrado em um livro.

2 Enfrentando os medos

Conforme já mencionado na introdução, houve necessidade de amenizar dois temores dos estudantes: a falta de domínio da norma padrão da língua e o receio de que não tivessem assuntos importantes a explorar em suas crônicas. Para tanto, a primeira estratégia adotada foi aproximá-los do gênero crônica através de leituras de textos de cronistas já consagrados da literatura brasileira, levando-os a perceber que qualquer fragmento da realidade cotidiana, por mais banal que pareça, pode se transformar em assunto para o cronista. Outro texto lido foi “Aos novos cronistas”, do escritor catarinense Rubens da Cunha, em que ele relata a visita feita a alunos de uma escola pública de Joinville que se preparavam para participar de um concurso literário. No texto, Cunha recomenda “a observação da vida, do cotidiano mais ínfimo, menos espetacular”, tarefa que ele considera das mais difíceis tanto para adolescentes quanto para qualquer pessoa presa ao ritmo frenético da vida moderna. Um texto escrito pela própria oficina também foi lido, como forma de mostrar aos alunos que a crônica é uma das expressões literárias mais democráticas e abertas ao diverso.

A fim de estimular a curiosidade e o espírito de observação dos estudantes, uma estratégia lúdica também foi adotada. Eles foram estimulados a imaginar que estavam em casa quando um entregador misterioso aparece com uma caixa. A proposta era que descrevessem sua ansiedade e travassem um diálogo com o entregador para, ao fim, desvendar o que havia no embrulho. Um pacote verdadeiro foi levado para a sala de aula e passou de mão em mão para que os adolescentes tentassem adivinhar o que havia lá dentro. Depois dos textos entregues, o pacote foi aberto. Nele havia bombons e livros de crônicas distribuídos para os estudantes.

Outra estratégia para vencer o medo de não ter assuntos importantes a abordar foi a narração de causos e fatos ocorridos na comunidade. Os adolescentes também foram estimulados a conversar com os pais ou avós sobre narrativas de memória e a contá-las para os colegas no encontro seguinte.

Quanto ao temor de não conseguir adequar os texto à norma padrão da língua, os alunos foram convencidos de que suas crônicas passariam por uma revisão antes de serem publicados. Assim, aos poucos, os adolescentes deixaram de lado sua resistência inicial e começaram a escrever. Ao final, alguns chegaram a produzir textos extras e todos queriam ler suas histórias para os colegas. A preocupação dos jovens cronistas passou a ser com os possíveis leitores do futuro livro. Frequentemente manifestaram a intenção de escrever sobre aspectos típicos de sua região para que os outros coautores pudessem ter uma ideia da terra que não conheciam.

3 Sob o olhar dos Estudos Culturais

O resultado da produção textual dos estudantes das três escolas públicas rurais demonstrou que, apesar de terem a televisão como principal instrumento de percepção do mundo globalizado, e apesar da TV supervalorizar os costumes urbanos, a valorização do local, das tradições e da ruralidade predomina nas crônicas escritas durante a oficina. Os temas abordados pelos adolescentes e a forma como são tratados deixa claro que esses jovens brasileiros praticam a “tradução” de que trata Hall (2003), ou seja, mesclam o tradicional e o novo. Ao mesmo tempo em que são marcados pelas influências da globalização, pelo incentivo ao consumo generalizado, pela idealização dos centros urbanos como paraíso de possibilidades de uma vida confortável, esses adolescentes não deixam de valorizar a sua própria realidade, as suas experiências na lida do campo, sua vida em comunidades que, apesar de imaginadas, como pressupõe Anderson (2008), ainda são compostas por um pequeno contingente de pessoas que se conhecem pessoalmente, mantêm relações de convivência direta, não mediada por meios de comunicação.

A tendência homogeneizante da globalização, evidenciada pela programação de veículos de comunicação de massa como a TV aberta, não aniquila o interesse das pessoas pelo local. Canclini (1997, p.22) observa: “hoje existe uma visão mais complexa sobre as relações entre tradição e modernidade. O culto tradicional não é apagado pela industrialização dos bens simbólicos.” Para Hall (2006), a identidade, em tempos de globalização, pode não estar caminhando nem para a homogeneização nem retornando às raízes e sim, por meio de uma “tradução”, alcançando novas formas híbridas de identidades culturais. Os textos produzidos pelos estudantes no projeto “Semeando nossas histórias” comprovam a percepção de Hall de

que, ao contrário do que previam os mais pessimistas teóricos da globalização, não estamos diante de uma dissolução do local e da tradição nem de sua substituição por atitudes mais universalistas.

Causos de assombração, narrativas de memória, brincadeiras e jogos foram temas presentes em todas as escolas participantes do projeto. Em Campo Alegre, os textos também abordaram aspectos bem característicos do local, como a colheita do pinhão, a geada, a criação de ovelhas e a produção de erva-mate. As diferenças culturais também foram exploradas, pois na turma havia um garoto de 16 anos, Josias Loubach, recém-chegado de Goiânia. Com sotaque bem marcado e ainda se adaptando à vida no interior, Josias procurou mostrar no seu texto os conflitos culturais pelos quais estava passando. A oficina proporcionou a Josias e aos colegas um momento para discutir tais diferenças e melhor compreendê-las. O “olhar estrangeiro de Josias” trouxe à tona, para os colegas, novas razões para gostar do lugar onde vivem. “*Lá em Goiânia eu não conseguia ver um céu azul assim, porque é muita fumaça*”, descreveu no segundo dia da oficina.

Ao discorrer sobre as transformações na concepção de identidade, Hall (2006) descreve o sujeito pós-moderno como fragmentado, composto de várias identidades, por vezes contraditórias. Diversos são os textos produzidos pelos estudantes que manifestam essa fragmentação. A evidência mais frequente nas crônicas está na valorização do meio rural misturada à vontade de desfrutar de “benefícios” próprios da visão idealizada dos centros urbanos. Em “É permitido sonhar”, o personagem criado por Kevin Alisson Cubas, 14 anos, sonha com um carro *tunado*⁹⁹, mas reconhece a impossibilidade de realizar seu desejo se continuar morando no interior de Campo Alegre: “Onde ele mora não é possível ter um carro tão rebaixado, pois as ruas não são pavimentadas e são cheias de barro. Onde ele mora não há posto de gasolina nem supermercado.”

As crônicas da escola de São Bento do Sul refletem a maior proximidade e contato dos moradores de Rio Vermelho com a cidade, afinal, apenas 9 quilômetros separam a localidade do centro e a maioria dos moradores mantém a atividade rural como uma segunda ocupação das famílias, além do trabalho em indústrias e comércio. Para esses estudantes, que já vivenciam uma tradução mais completa e cotidiana da cultura urbana e rural, a produção das crônicas assumiu, muitas vezes, um tom de desabafo pessoal que gira em torno de conflitos como separação dos pais, mortes violentas e acidentes. No texto “Somente tristeza”, o autor expõe o desapontamento por ter que se submeter a um exame de DNA para comprovar sua paternidade. Ele descreve sua reação à dúvida do pai: “Naquele dia, chorei, chorei muito. Minha avó tentou me consolar, mas isso não mudaria o fato de que ele estava duvidando de que era meu pai”. O relato é tão contundente que, mesmo contando com a prévia autorização da mãe para publicação dos textos produzidos, achou-se por bem apresentar a crônica a ela para saber se a veiculação em livro não causaria algum constrangimento familiar.

⁹⁹ Expressão derivada do inglês *tuning*, que corresponde à personalização extrema do veículo, alterando as características originais de vários itens, como rodas, suspensão, pneus, motor, carroceria, sistema de som, etc.

Temas mais amenos, como animais de estimação e brincadeiras próprias da região, como o *schlitz*¹⁰⁰, também aparecem nas narrativas. Ainda assim, a ocorrência de tantos “desabafos” nos textos são-bentenses parece evidenciar que os adolescentes angustiam-se com os mal-estares da pós-modernidade. Bauman (1998: p.10) observa que “a liberdade sem segurança não assegura mais firmemente uma provisão de felicidade do que segurança sem liberdade”. Através de suas crônicas, diversos alunos apontaram sinais de que a insegurança já ameaça Rio Vermelho, lugar onde outrora podiam se sentir protegidos. Diante dessas incertezas, parece natural que os adolescentes busquem nas memórias de sua própria infância, nas lembranças contadas pelos pais, nas narrativas mais tradicionais e nos usos e costumes locais a sensação de pertencimento a um modelo de comunidade que vai se esvaindo, como se tentassem voltar, por meio da produção de seus textos, a um tempo perdido no passado. Bauman aponta:

É o tribalismo miraculosamente renascido, que injeta espírito e vitalidade no louvor da comunidade, na aclamação de fazer parte, na apaixonada busca da tradição. Neste sentido, pelo menos, o longo desvio da modernidade levou-nos aonde nossos antepassados outrora principiaram. Ou assim talvez pareça. (Bauman: 1998, p. 101)

Os alunos da Escola Fazenda São Bento, em Mirante do Paranapanema, trataram de temas mais ligados à atividade rural, como a lida no canavial e com o gado leiteiro, manifestaram certa revolta com a legislação que impede o trabalho infantil, refletindo o discurso dos pais e baseando a argumentação na tradição local de “os filhos ajudarem nas atividades do campo”. A valorização da conquista da terra é recorrente nos textos, como em “Antes do assentamento”, de Diego Amaral:

Nossas famílias moravam no acampamento, em barracas de lona preta. Sem energia elétrica, as carnes precisavam ser charqueadas para não estragar, pois não havia geladeira. [...] Muita coisa mudou. Hoje as terras são loteadas no assentamento e quase todas as famílias têm um carrinho ou moto para andar. (AMARAL in MORAES: 2011, p. 84)

O contato dos adolescentes do interior paulista com uma pessoa do Sul do país durante a oficina rendeu uma boa discussão acerca da diversidade cultural brasileira. Mesmo as regiões Sul e Sudeste sendo vizinhas, muitas são as peculiaridades culturais. Já no primeiro encontro foi necessário acordar que tanto os estudantes quanto a oficina estavam livres para interromper as atividades se não entendessem alguma expressão regionalista empregada. Desse modo, a curiosidade aflorou e surgiram perguntas sobre chimarrão e tereré, ambas bebidas à base de erva-mate, mas a primeira serve-se quente e a segunda, fria. Chamei a atenção para o costume local de beber refrigerante de canudinho, em sacos plásticos; eles quiseram saber mais sobre o pinhão e o rigoroso inverno com geada. Por iniciativa própria, duas alunas foram à sala de informática pesquisar na Internet mais informações sobre São Bento do Sul e Campo Alegre. No final, restou a mesma expectativa das outras duas escolas: aguardar o recebimento do livro.

¹⁰⁰ Consiste em utilizar folhas secas de coqueiro para escorregar pelo gramado, colina abaixo, como se fosse um trenó.

Conclusão

A experiência de produção de crônicas com os alunos catarinenses e paulistas demonstrou que, apesar da relação dialética entre local e global, a que Giddens (2002: p.27) se refere, já que, segundo ele, não há como escapar da influência globalizante, há também um reforçamento das identidades locais, como sugere Hall (2006). Mais do que isso, há uma “tradução”, uma formação cultural híbrida capaz de estar sintonizada ao mesmo tempo com os aspectos mais localizados e tradicionais e com os produtos e hábitos pós-modernos, como novas tecnologias e a fragmentação identitária.

A reação de insegurança dos estudantes em relação à falta de domínio da norma padrão da língua portuguesa é uma espontânea demonstração do quanto o preconceito linguístico, como consequência de relações de poder, pode interferir na livre manifestação do pensamento por meio da escrita. É também uma evidência de que, como alerta Anderson (2008), toda nação não passa de uma “comunidade política imaginada”, ou, como propõe Hall (2003: p. 61-62):

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificada” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural.

Ao deixarem de lado o medo de “escrever errado” e ao perceberem que o cotidiano rural também pode motivar narrativas literárias, os alunos de Campo Alegre, São Bento do Sul e Mirante do Paranapanema dão mostras de que não há motivos para temer a ocorrência de um processo de homogeneização cultural, pois a “proliferação subalterna da diferença”, como diz Hall (2003: p.60), continua a ocorrer como efeito colateral à globalização e, num país como o Brasil, pode ser a via para a preservação da diversidade cultural.

Cada escola participante do projeto recebeu um livro para cada aluno matriculado. As coordenações regionais de educação também receberam exemplares para enviar às bibliotecas das demais unidades escolares da rede pública. No total foram 2000 exemplares impressos com recursos da Funarte. A oficina acabou tomando outros desdobramentos inesperados, como a publicação de notícias em jornais de São Bento do Sul e Mirante do Paranapanema e a apresentação da obra na Feira do Livro de São Bento do Sul. Tudo isso contribuiu para valorizar as histórias dos alunos-cronistas. Na opinião do professor de Língua Portuguesa da Escola Paulo Fuckner, Luís Valério, o projeto trouxe novo ânimo aos alunos em relação à produção textual, algo parecido ao que já havia ocorrido na escola, em relação à Matemática, quando uma equipe obteve destaque nacional com um projeto para uma feira, no qual se analisavam os custos da produção de milho.

O receio de não ter nada importante para contar transformou-se em desabafos, relatos bem-humorados, narrativas de lembranças, recortes do cotidiano, incursões ficcionais ou retrato do banal, como no texto “Flores”, da aluna Letícia dos Anjos, transcrito abaixo.

Andava pela rua perto da minha casa, o vento batendo em meu rosto, as folhas e os espinhos dos pinheiros caindo sobre o chão. Tão bom respirar o ar puro e ver a paisagem. Adiante, um canteiro cheio de flores. Eram de uma beleza que não se descreve. Uma das cenas mais bonitas que já vi em minha vida.

Descansei debaixo de uma árvore, perto de rosas vermelhas. Voltei para casa olhando o lindo pôr do sol e levando uma flor na palma da mão. Aquilo era a pura felicidade. Coloquei a flor em um vaso, mas com o passar dos dias ela se foi. Restaram as outras, guardadas na memória. (ANJOS in MORAES: 2011, p.15).

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas*. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Ao Paulo: Cia das Letras, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998
- CANCLINI, Nestor García. *Culturas Híbridas*. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: USP, 1997.
- CUNHA, Rubens da. *Aos novos cronistas*. Disponível em: <http://poetasnosingular.blogspot.com.br/2010/07/uma-chronica-de-rubens-da-cunha.html>, acessado em 29 de abril de 2012.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002,
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte-MG: UFMG, 2003.
- MORAES, Marília Crispi de (Org). *Semeando nossas Histórias*. Blumenau-SC: Nova Letra, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade - uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- Censo 2010. Disponível em www.ibge.gov.br, acessado em 29 de abril de 2012.
- Portal da Cidadania. Disponível em www.territoriosdacidadania.gov.br, acessado em 29 de abril de 2012.
- Ranking do IDH dos Estados. Disponível em www.pnud.org.br, acessado em 29 de abril de 2012.

Leitura de moças: formas, temas e representações sociais

Mirian Hisae Yaegashi Zappone
mirianzappone@gmail.com

1 Apontamentos sobre a leitura para jovens no Brasil nas décadas de 1940-1960

Entre as décadas de 1940 e 1960, a literatura infantil e juvenil brasileira já está plenamente estabelecida enquanto objeto relevante de nossa cultura. Este fato se deve, especificamente, a dois fatores: 1) à formação de públicos específicos, arregimentados junto às classes intermediárias que se gestavam no país; 2) à presença de um cenário econômico e cultural que patrocinava a figura tanto de escritores quanto a produção/publicação de textos voltados para o público infantil e jovem. Além disso, alguns textos e autores como Olavo Bilac, Francisca Júlia, Manoel Bonfim, Monteiro Lobato, Graciliano Ramos e outros perfilavam já o rol de escritores infanto-juvenis, acenando uma incipiente história do gênero. De forma inegável, se esta literatura nem sempre se distinguia pelo estético, fazendo sobrepor-se o pedagógico, ela se constituía pelas vias do consumo, já que seus públicos só aumentavam e constituíam demandas cada vez mais intensas. Como assinalam Lajolo e Zilberman (1985), baseadas em levantamento feito por Lourenço Filho, em 1942, entre os títulos voltados para o público infantil e juvenil, constavam mais de 605 trabalhos em diversos gêneros, sendo que 434 consistiam de traduções e adaptações¹⁰¹, evidenciando a forte presença da cultura estrangeira no país e a avidez do público:

Se a quantidade não conferia atestado de qualidade, mostrava ao menos que a indústria do livro para crianças se afirmara como consequência do trabalho da geração modernista. Para os autores novos, a tarefa não era mais de conquistar um mercado, mas de mantê-lo cativo e interessado. (Lajolo, M.; ZILBERMAN, R. 1985, p. 86)

Além da constituição dos públicos, este momento também foi marcado pela profissionalização, acompanhada da especialização por parte de escritores e de editoras que passam a aprimorar seus produtos ao público jovem e infantil como é o caso das editoras Melhoramentos, Saraiva e Companhia Editora Nacional e Quaresma. Por esta razão, florescem obras e escritores novos: Ofélia e Narbal Fontes, Jerônimo Monteiro, Maria José Dupré, Lúcia Machado de Almeida, Ivan Engler de Almeida, para mencionar os nomes mais recorrentes e responsáveis pela profusão de títulos infantojuvenis que aparecem no período em tela. Em quase todos, algumas constantes: a repetição de temas, de personagens e de cenários, fato que associou a produção literária para a infância e juventude aos moldes da produção em série, afastando-a do reconhecimento artístico e dos autores consagrados, embora muito próxima de seus leitores.

¹⁰¹ Lajolo, M.; Zilberman, R. *Literatura infantil: histórias e histórias*. São Paulo: Moderna, 1985, p.85.

Nestes textos prevalecem, como destacam Lajolo e Zilberman (1985), temas e enredos visitados em momentos anteriores (décadas de 1920-30), tais como os escolares ou pedagógicos de que são exemplo as obras de Maria José Dupré (Coleção Cachorrinho Samba, *Atíria, a Borboleta*), de Jerônimo Monteiro (*Bumba, o boneco que quis virar gente*), as narrativas de aventuras do mesmo Jerônimo Monteiro (*O ouro de Manoa, A cidade perdida, Corumi, o menino selvagem*) ou *Aventuras de Xisto* e todos os demais livros da série, de autoria de Lúcia Machado de Almeida; os temas relacionados ao mundo rural como *Histórias da mata virgem* ou *Na fazenda do Ipê Amarelo*, ambos de Ivan Engler de Almeida, *A caminho d'Oeste*, de Batazar de Godói Moreira para ficar apenas em alguns. Farto material que abunda em quantidade, sem contudo adentrar de forma mais efetiva no universo de seu leitor, como se pode observar pela leitura de vários textos nos quais são evocados cenários e situações quase inexistentes – o rural ou imaginário – sem que a vida urbana que cravava fundo suas marcas no leitor pudesse ser observada pelos narradores de textos para jovens e crianças, causando um certo hiato entre a vida real e a vida representada. Tal fato pode explicar o porquê de os textos da literatura infantil e juvenil terem sido amplamente divulgados na escola e lá terem estabelecido seu lugar, já que, no plano da vida social, outras leituras permeavam a vida dos jovens, como apontam alguns estudos que abordaremos na seção seguinte.

2 O boom editorial e a leitura “flor de laranjeiras” no Brasil das décadas de 1940-60

A crescente movimentação do mercado editorial nos decênios de 1940-60 relacionada ao aumento da produção de títulos e ao lançamento de novos autores - não pode ser visto como um fato restrito apenas ao caso das obras destinadas ao público infantil e juvenil. Assim, se um fato chama atenção no período, é que havia compradores de livros no Brasil e que eles liam.

Este movimento no mercado editorial faz parte de um processo maior no qual se destaca o incremento dos públicos letrados, gerados a partir da ampliação das camadas intermediárias na economia brasileira. Impulsionados por condições econômicas favoráveis, era imprescindível “formar” culturalmente os novos grupos sociais e oferecer-lhes entretenimento, esforço alcançado tanto pela cultura erudita quanto pela cultura de massas. Como exemplo dessa última, podem ser citadas as publicações de revistas como *O Cruzeiro*, *Manchete*, os programas televisivos da TV Tupi, a circulação das revistas em quadrinhos e a própria popularização da literatura (Lajolo, M.; Zilberman, R. 1985).

Tal cenário faz o período ser visto, por alguns intelectuais, entre eles Miceli (2001), como o boom do mercado livreiro, no qual se observam tanto a profusão de textos e autores consagrados quanto de gêneros e autores menores. Ao citar dados sobre o ano de 1937, o autor destaca que Monteiro Lobato foi o maior Best-seller, com 1,2 milhões de exemplares vendidos pela Cia Editora Nacional e que outras editoras também lucravam com a venda de autores consagrados tais como a Civilização Brasileira ao publicar Joaquim Nabuco; a Jackson, ao publicar Machado de Assis; a Brigueit-Garnier, com Aluísio Azevedo e Graça Aranha; a Companhia Brasil Editora, com Agripino Grieco, ou seja, autores de prestígio intelectual da geração de 1870 e os “polígrafos anatolianos em evidência na República Velha”, tais como Lima Barreto, Juarez Tavora, Hermes Fontes, Gilberto Faria, João Alberto de Barros, Luís Carlos Prestes e outros (Miceli, 2001, p.147).

Em *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-45)*¹⁰², o pesquisador discute as intrincadas relações entre poder e atuação artística, em análise que procura mostrar como os intelectuais brasileiros correspondem a expectativas ditadas pelos interesses do poder e das classes dominantes, desmistificando-lhes as posições. Para tanto, Miceli (2001) tece quadros minuciosos das condições de produção e da circulação de livros. Com relação ao quadro de 1940-50, além de evidenciar o boom do mercado editorial brasileiro, matiza tal boom, registrando a importância de autores estrangeiros e gêneros “menores” lidos e apreciados com frequência pelos leitores do período, como se nota pelo longo, mas elucidativo excerto a seguir:

Contudo, esses escritores nacionais com êxito comercial assegurado não eram a única fonte importante de lucro para os editores ao longo das décadas de 1930 e 1940. A lista de autores estrangeiros que ostentam os recordes de vendas em 1937 inclui figuras consagradas em companhia de expoentes nos chamados gêneros ‘menores’, segundo os padrões de legitimidade literária então dominantes. Esse consórcio encontra sua razão de ser tanto nas demandas que fazem as novas categorias de leitores, e que nem sempre se pautam pelos princípios de legitimidade vigentes, como nas mudanças dos critérios que passam a informar as decisões dos editores quanto às obras a serem importadas e traduzidas.

Os livros de aventuras, os romances policiais, os idílios de amor improvável no estilo ‘flor de laranjeiras’ e as biografias romanceadas eram os gêneros de maior vendagem: as obras do criador de Tarzan, os romances épico-históricos de Alexandre Dumas e Rafael Sabatini, os folhetins de Charlie Chan, as obras de Disney, Lee Falk, as novelas açucaradas de M. Delly, Bertha Ruck, as biografias edificantes de Maurois, Emil Ludwig, as histórias de detetive de E. Wallace, Horler, Rohmer, os manuais de viver que difundiam receitas norte-americanas em todos os domínios do estilo de vida concentraram boa parcela dos investimentos editoriais numa conjuntura bastante favorável à substituição de importações no mercado interno de bens simbólicos e, em especial, no setor editorial. (MICELI, 2001, p. 147)

Chama atenção na fala do pesquisador o fato de os maiores lucros das editoras serem resultado não da venda da literatura legitimada, ou seja, aquela produzida por autores consagrados dentro do sistema literário brasileiro e valorizadas pelas agências autorizadas (crítica, historiografia, academia etc), mas pela venda dos gêneros ‘menores’ apresentados na citação, que vão de obras de Disney aos manuais de comportamento vindo dos Estados Unidos. O cenário aponta, portanto, para certas práticas de leitura que, de fato, seduziam leitores, evidenciando um letramento literário não só escolar (no qual os textos valorizados correspondem a padrões de legitimidade pré-estabelecidos), mas um letramento literário social, observado a partir das práticas de leitura realizadas pelos leitores em sua vida cotidiana e balizadas pelos graus de ludicidade e evasão por elas proporcionadas¹⁰³. Ainda sobre tal tema, Miceli (2001) assinala que nos anos de 1940, há uma predominância de produção e de consumo de textos narrativos, sendo que entre eles, a categoria predominante são os romances de amor, as histórias policiais e os livros de aventura, “graças à expansão da parcela de leitores recrutada

¹⁰² MICELI, S. *Intelectuais à brasileira*. Cia das Letras, 2001.

¹⁰³ A respeito de letramento literário, consultar: ZAPPONE, M. H. Y.. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 03, p. 47-62, 2007.

junto a novas camadas médias, que redundou no aumento da demanda por obras de mero entretenimento”. (p.155)

Esses textos não foram produzidos no cenário literário brasileiro, mas circularam efetivamente e foram, acima de tudo, lidos, configurando-se como concorrentes às obras consideradas de valor, embora tenham sido historicamente apagadas no cenário dos bens simbólicos. Entretanto, como formas ficcionais que tiveram relevância junto aos públicos e, acima de tudo, considerando uma perspectiva sociológica, como propõe Escarpit (1969), o âmbito do qual se acerca o literário também envolve questões da produção material do livro e da sua leitura, ambas atreladas, inexoravelmente, ao desenvolvimento da burguesia e das sucessivas classes intermediárias nas quais ela vai se estratificando, produzindo o que se convencionou chamar de massas:

Graças à invenção da imprensa, ao desenvolvimento de uma indústria do livro, à diminuição do analfabetismo e, mais tarde, à ação de técnicas áudio-visuais, o que era privilégio característico de uma aristocracia de letrados, torna-se a ocupação de uma elite burguesa relativamente aberta e mais tarde, recentemente, o meio de promoção intelectual de massas. (Escarpit, 1969, p.13)

Particularmente entre os anos de 1938 e 1943, Miceli (2001) faz, ainda, um levantamento dos textos mais vendidos no Brasil e aponta para a presença mais constante da literatura nacional, mas ainda de forte presença de traduções que circulavam, sobretudo, na forma de narrativas de ficção. Entretanto, assinala o estudioso que a vertiginosa presença deste gênero é facultada graças à ampla vendagem dos gêneros chamados menores, isto é, das coleções menina-moça, dos policiais, dos livros de aventuras, das biografias romanceadas. Os textos narrativos publicados e comercializados neste momento computam 38% entre todos os gêneros entre os quais se enquadram teatro, ensaio, crítica, história literária, poesia, etc (Miceli, 2001, p. 154). Dentre o universo dos textos narrativos ou, mais precisamente, de romances, Miceli (Idem) destaca que um terço era endereçado ao público jovem feminino, evidenciando o público leitor como um grande vetor do mercado editorial ao acenar suas preferências e gostos:

Um terço dos romances – 52 títulos entre 156 publicados em 1942, sendo 62% de traduções e 38% de obras de autores nacionais – foi veiculado pelas diversas coleções endereçadas ao público feminino (Biblioteca das Moças, da Companhia Editora Nacional; Menina e Moça, da José Olympio; Biblioteca das Senhorinhas, da Empresa Editora Brasileira; Romance para Moças, da Anchieta). (MICELI, 2001, p. 154-55)

Leitura superlativa e constante, essas coleções falam não apenas das histórias ou fábulas que entretinham suas leitoras, mas se situam num contexto histórico e social rico que instiga a pensá-las como bem simbólico significativo e que pode desvendar importantes questões no campo da representação tais como a imagem de mulheres nela construídas, as relações sociais nelas apresentadas, noções de família, de corpo, de sexualidade, além, evidentemente, das representações de grupos sociais. Como estão eles nelas representadas? Qual

sociedade se mimetiza em tais textos? Essas são algumas questões que podem ser levantadas a partir destas narrativas.

Ao eleger essas coleções como objeto de pesquisa, pensamos em rastrear uma história da literatura que leva em conta, acima de tudo, a figura dos leitores como importantes agentes do processo de produção, circulação e consumo do livro. Além disso, a perspectiva nomeada, neste trabalho, como perspectiva social da literatura, pensamos ser importante recuperar não apenas o escrito, mas as várias instâncias com as quais ele dialoga quando se transforma em bem simbólico, sem deixar de lado seu contexto de produção e de consumo, tal como aponta Escarpit ao propor sua sociologia da literatura:

De facto, a história literária limitou-se durante séculos, e ainda se limita muitas vezes, ao simples estudo dos homens e das obras – biografia espiritual e comentário textual – considerando o contexto colectivo como uma espécie de decoração, de ornamento deixado à curiosidade da historiografia política. (ESCARPIT, 1969, p.11)

Para Escarpit (1969), o contexto coletivo refere-se a todo sistema literário, no qual os textos vão sendo criados, comercializados, lidos, resenhados num complexo campo no qual a perspectiva essencialista da literatura perde, efetivamente, seu lugar privilegiado, já que os movimentos que levam à consagração ou o fracasso dos textos residem no conjunto das relações estabelecidas com seus públicos.

Neste panorama sumário sobre a leitura de jovens entre os decênios de 1940-50, ressaltamos a constante e fértil presença de autores e textos consagrados como literatura para jovens e crianças, evidenciando que tais textos são assim considerados uma vez que se destinaram à leitura deste público específico. Entretanto, a leitura enquanto prática deixa poucos rastros, de forma que, a propósito deles, sabemos que muitos foram indicados como leituras escolares, como literatura infantil e foram avalizados como textos de valor, uma vez que adotaram valores esperados pela sociedade na qual surgiam, tal como denunciam Lajolo e Zilberman:

É como fruto e motor da ideologia desse período [1940-1960] que os textos destinados à infância e juventude podem ser encarados. Por isso, não denunciam uma realidade, mas a encobrem sem deixar de transmitir ao leitor os valores que a endossam. A postura, por escapista, mostra-se reveladora; contudo, é dela que proveio a eficiência do gênero. Este perdurou e tomou corpo, adquiriu solidez e deu segurança aos investidores, em virtude da utilidade que demonstrou e da obediência com que seguiu as normas vigentes. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p.122)

Entretanto, paralelamente a essas leituras, os jovens, mais precisamente, as jovens brasileiras consumiam, avidamente, os romances “flor de laranjeiras”, na descrição de Miceli (2001) e com eles travavam interlocuções férteis ao ponto de o gênero se constituir no carro chefe das vendas do mercado editorial. De que falam tais textos? Que mundo neles se representa? Como dialogam eles com as diferentes esferas do sistema literário? Essas são

algumas perguntas que nortearão o presente projeto de pesquisa e que pretendemos responder ao final da pesquisa.

3 Observações iniciais sobre a Coleção *Menina e Moça*

Leitura corrente entre moças brasileiras, como se mostrou na seção anterior, a *Coleção Menina e Moça* é composta por um conjunto de textos narrativos traduzidos de autores franceses, pertencentes à famosa *Bibliothèque de Suzette*, coleção também destinada a moças em seu país de origem, tal como se vê na explicação dos editores: “São romances pertencentes à famosa Bibliothèquede de Suzette, tradicional e sempre viva coleção das ocas de França.” (Coleção Menina e Moça, 1947). A coleção circulou a partir da década de 1940, como mostrou Miceli (2001), tendo edições diferenciadas, todas publicadas pela Livraria José Olympio Editora. Em todas estas edições, os textos trazem, impreterivelmente, uma apresentação geral, presente em todos os títulos, na qual os editores fazem a divulgação da coleção, abonando-a como uma leitura apropriada para meninas com idades entre 10 e 16 anos. A opinião dos editores vem acompanhada pela citação de autores consagrados no campo literário, além da figura de Pe. Álvaro Negromonte, educador católico brasileiro que se dedicou à elaboração de textos didáticos sobre a fé, destinados a crianças de várias idades e que exerceu grande influência no quadro cultural das décadas de 1930 a 1960 do século XX. Afiançada pela autoridade de figuras do mundo literário, educacional e religioso católico, os editores enfatizam sua validade moral, literária e gráfica e sua exclusividade enquanto coleção para adolescentes, como se nota a seguir:

Sob o tríplice aspecto moral, literário e gráfico, os escritores Tristão de Athayde, Rachel de Queiroz, Vivaldo Coaracy, Lúcia Miguel-Pereira, Pe. Negromonte, Valdemar Cavalcanti recomenda, vivamente a COLEÇÃO MENINA E MOÇA para idade de 10 a 16 anos. É a única existente no Brasil. (Coleção Menina e Moça, 1947)

Ainda nesta apresentação, os editores observam a importância da boa leitura na formação de jovens leitoras, em contraposição às leituras - talvez perniciosas - nas quais as jovens não poderiam “confiar”:

Nada mais perigoso que a má leitura na formação moral da juventude. Procure ler romances que a encantem, jovem leitora amiga, mas romances de confiança, que contribuam para aprimorar-lhe o caráter, que a ajudem na sua formação moral sadia, que farão do lindo “entre-aberto botão, entre fechada-rosa”, que v. é agora, uma leitora de bom-gosto e uma mãe de família firmemente orientada.

A “Menina e Moça” divulga os romances da famosa Bibliothèquede de Suzette [...] V. os tem, em nossa bela língua, criteriosamente traduzidos e agradavelmente apresentados, fazendo, assim, despertar seu bom-gosto para os preciosos tesouros da literatura, que você, rosa desabrochada, certamente irá saborear. (Coleção Menina e Moça, 1947)

Chama atenção, portanto, o aspecto didático presente na coleção, cuja leitura levaria as adolescentes a uma formação moral e social, tornando-as leitoras que saberiam apreciar a boa literatura, que teriam uma “moral sadia” e que as tornariam boas mães, numa clara orientação da mulher para o mundo doméstico. A imagem da leitora que se configura nessa fala é a de um ser frágil, porque em formação e, por isso, sujeito a influências, entre as quais a *Coleção Menina e Moça* seria a mais saudável, pois não representa o perigo das más leituras. Em contraposição a essas, a coleção oferece, segundo seus editores, “oportuna advertência moral e ricos ensinamentos [...] e o primeiro ensejo de refletirem sobre a existência” (*Coleção Menina e Moça*, 1947)

Outro aspecto interessante é representação da adolescente nesta apresentação. Ela é construída a partir de algumas metáforas de rosa – “rosa desabrochada”, “entre-aberto botão, entre-fechada rosa” – sendo a segunda extraída do poema “Menina e Moça”, de Machado de Assis, título que foi usado para nomear a coleção da José Olympio e que lhe serve de mote. A metáfora da rosa, “símbolo do amor e mais ainda do dom do amor, do amor puro” (Chevalier; Gheerbrant, 1998, p.789) evoca a idéia de transitoriedade da adolescência e da pureza desta fase em que a leitora está em formação, portanto, mesclando traços da criança e da mulher e “ultimando a plasmação do caráter”. (Idem)

Os textos da *Coleção Menina e Moça* são vistos, na apresentação dos editores, como narrativas que tem um compromisso com o entretenimento das leitoras, mesclando o objetivo de formação do caráter e da moral das jovens, traduzindo a ideia do aprender com diversão. Assim, a coleção é caracterizada como “recreio espiritual”, “leituras que encantam, mas que sejam de absoluta confiança”, sua melhor amiguinha; vai distrai-la” (*Coleção Menina e Moça*, 1947).

As narrativas foram publicadas mensalmente, com diversos títulos, entre os quais se observam, com frequência, protagonistas masculinos, muito embora a coleção fosse voltado para o público feminino, como se depreende de alguns de seus títulos: *Sir Jerry, o detetive*; *O inevitável Sir Jerry*, *As estranhas férias de Sir Jerry*, *A perigosa missão de Sir Jerry*, *O misterioso desaparecimento de Sir Jerry*, todos de Mad H-Giraud; *O segredo do velho Martin*, de Claude Sant-Ogan; *Memórias de um gato aventureiro* e *A herança do cigano*, ambos de Roger Dombre.

Sendo textos franceses, todos ganham versões em português, como destacam os editores, ao se dirigirem às leitoras: “Você os terá, em nossa bela língua, criteriosamente traduzidos e agradavelmente apresentados.” (Idem). Entre os tradutores, podem ser citados Maria Lúcia de Azevedo, Angelina Leite Alves e Raquel de Queiroz. Entre os textos já levantados pela pesquisa– um total de 33 – 22 foram traduzidos por mulheres, evidenciando um olhar feminino sobre uma das fases de produção do texto.

Para que se tenha um contato inicial com os textos da coleção, serão apresentadas algumas considerações sobre o texto *Memórias de gato aventureiro* ou *A glória da família* de Roger Dombre, traduzido por Beatriz Vicenzi, com dois títulos diferentes¹⁰⁴.

A glória da família narra a história de um gato que nasce em um apartamento de família burguesa na Paris nas primeiras décadas do século 20, portanto, o universo representado era contemporâneo das leitoras brasileiras. Neto de uma gata de raça já falecida – Chinette - e que pertencera à família, Fogo-Fátuo, o protagonista, mira-se na avó, que se tornara célebre por suas grandes virtudes, e também almeja se célebre. O personagem, com quem as leitoras se identificariam - é movido por uma ambição de tornar-se importante. Sua história se inicia quando a família de seus donos o doam para ser prenda de luxo de festa beneficente, sendo rifado por um aviador muito rico com quem faz sua primeira aventura – uma viagem de avião – na qual acaba se perdendo. Depois do aviador, são narradas as passagens Fogo-Fátuo por diversos donos até ta ao navio Oxus, onde conhece vários marujos. Embora não simpatize com o Ruivo, com quem sempre rivalizava, o gato viverá com ele a mais importante de suas aventuras – a incursão, após um naufrágio – em uma tribo canibal. De lá sairão salvos, graças à esperteza de Fogo-Fátuo que, além de tudo, mostrará sua bondade ao salvar o marujo que o maltratara, alcançado, portanto, a virtude que tanto almejara.

A história é construída como uma espécie bastante incipiente de romance de aprendizagem, na qual o protagonista vive aventuras que o levam a formas de amadurecimento e de conhecimento sobre a vida. No caso do texto em questão, o personagem aprende que a virtude só vem com a vivência e que ela decorre do desejo de praticar o bem e não da ânsia pelo reconhecimento.

Como se nota pela fábula, sob a roupagem de uma narrativa de aventuras, na qual as ações são rápidas e movimentadas, o texto traz em seu bojo um ensinamento, que lhe confere um tom didático, cumprindo o prometido por seus editores: “*A Coleção Menina e Moça* é constituída de pequenos romances que encantam e prendem pelo enredo, oferecendo ao mesmo tempo às suas leitoras oportuna advertência moral e ricos ensinamentos.” (Idem). Assim, podiam divertir e formar o caráter em formação das adolescentes.

Outros aspectos do plano fabular refletem o tom didático da narrativa: Fogo-Fátuo vive, durante boa parte de sua vida junto a famílias burguesas, cujas sociabilidades são apresentadas (festas beneficentes, os jantares familiares, as regras de convivência social etc) com as quais as leitoras podem se identificar. Quanto mais aventuras vivencia, mais o personagem se afasta de núcleos familiares até chegar à tribo canibal. Entretanto, depois de superadas todas as adversidades, Fogo-Fátuo retornará

¹⁰⁴ O texto de R. Dombre, *Un descendant de Chinette*, foi traduzido por Beatriz Vicenzi com dois títulos em português: *Memórias de um gato aventureiro* e *A glória da família*, este último utilizado nesta análise.

para os donos que mais lhe agradaram (um pastor, seu filho e o marujo Ruivo) com quem formará um núcleo familiar no qual todos se cuidam mutuamente, evidenciando a família como um locus privilegiado ao qual nenhuma aventura deve se sobrepor.

Narrado de forma autodiegética e por posterioridade, o gato-protagonista intercala as ações da história com digressões nas quais – em perspectiva do presente da escritura - faz comentários sobre a vida e suas vicissitudes, advertindo a leitora a observá-las:

Uma noite meu coração acelerou-se, quando avistei um moleque alegre. Teria abraçado de boa vontade aquele menino, apesar de tê-lo visto fazer, nas costas do alemão de quem levava a bagagem, e que lhe dera um gorjeta pequena, um gesto que na certa vos é bem conhecido, minhas amáveis leitoras, gesto que minha dignidade e distinção recusaram-se toda a vida a imitar, se bem que minha pata delicada saiba fazê-lo: refiro-me ao “FIAU”. (DOMBRE, R. 1947, p.90)

Na fala de Fogo-Fátuo, o gesto atrevido e deselegante do rapaz fica completamente desabonado quando, por contraste, ele o exclui do repertório daqueles que são dignos e distintos. Assim, o “Fiau”, como outros gestos e comportamentos são comentados durante a narrativa, seja para reforçá-los ou inibi-los junto às leitoras.

Quanto à galeria de personagens presentes no texto, seria pouco produtivo fazer-se uma análise mais delongada, uma vez que nosso interesse reside na amostragem geral a ser feita do conjunto dos textos. Neste sentido, serão pesquisados os grupos sociais presentes nos textos quanto a raça, idade, sexo, religião, tipos de relações sociais por elas estabelecidas nas fábulas e orientação sexual. A partir destes dados estatísticos, pretende-se fazer uma análise do universo representado não apenas na *Coleção Menina e Moça*, mas também de outras coleções destinadas às adolescentes brasileiras (*Biblioteca das Moças*, *Biblioteca das Senhorinhas* e *Romances para Moças*) do período em tela que, certamente, prefiguraram o imaginário de muitas das mulheres brasileiras, hoje, na faixa etária dos 60 aos 70 anos, enfim, de nossas mães e avós, e sobre o que se esperava delas enquanto mulheres e leitoras.

Conclusão

Como se nota pelo esboço anterior da pesquisa, todo o trabalho está por ser feito, uma vez que as narrativas estão sendo adquiridas e lidas. Sendo uma pesquisa em andamento, dados iniciais não podem prefigurar como respostas, mas como pistas sobre os caminhos a serem percorridos. Um levantamento detalhado das fábulas dos textos, da configuração das personagens e das relações sociais por elas vivenciadas poderão nos ajudar formar um quadro no qual se vislumbrem modelos do feminino para aquele momento histórico e se possam



conhecer alguns dos valores culturais, éticos e sociais que permearam a sociedade brasileira entre as décadas de 1940 a 1960.

REFERÊNCIAS

- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Ática, 1985.
- MICELI, S. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
- ESCARPIT, R. *Sociologia da literatura*. Coimbra: Almedina, 1969.
- DOMBRE, R. *A gloria da família*. Trad. Beatriz Vicenzi. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1947.

Literatura e escola: o PIBID Letras/UEM e a formação de leitores literários num contexto de avaliação institucional

Mirian Hisae Yaegashi Zappone (UEM)
mirianzappone@gmail.com

Introdução

Em março de 2010, iniciava-se o projeto PIBID da área de Letras da Universidade Estadual de Maringá. Ele foi elaborado tendo em vista uma situação bastante específica que foi a criação, em 2009, do Programa de Avaliação Seriada desta universidade. O impacto da implementação do chamado PAS foi bastante significativo, uma vez que esta universidade se configura como um importante polo universitário, atraindo estudantes do interior dos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e de todo o Paraná. Sendo um processo muito particular que visa a avaliação dos alunos nas três fases do Ensino Médio, a expectativa dos estudantes e da comunidade em geral era a de que o PAS contribuísse para uma seleção mais restrita de alunos da cidade e região. Assim, as instituições de ensino médio realizaram várias ações para o preparo dos estudantes, sobretudo com relação à disciplina de Língua Portuguesa, cujos conteúdos equivalem a 70% do PAS em suas três etapas.

Tendo como horizonte este quadro social e educacional, o projeto PIBID-Letras da UEM privilegiou o ensino de Literatura, propondo as seguintes metas: 1) efetuar intercâmbio entre licenciandos do curso de Letras e a realidade escolar do Ensino Médio em duas escolas estaduais; 2) propiciar aos licenciandos formação teórico-metodológica com relação ao ensino de literatura e suas relações com a realidade escolar; 3) produzir materiais didáticos para auxílio de professores das escolas conveniadas; 4) realizar ações para formação dos leitores literários pressupostos nas provas de literatura do PAS-UEM; 5) elaborar materiais didáticos para ensino dos textos literários solicitados na prova de literatura do PAS-UEM.

Como se trata de um projeto que se encontra em seu terceiro ano de desenvolvimento, serão apresentados neste texto seus pressupostos teóricos, algumas etapas de trabalho e os principais resultados obtidos, associando-os a algumas problematizações relativas ao ensino de literatura na escola pública brasileira, da qual, cremos, a realidade vivenciada nos colégios conveniados ao nosso projeto são uma amostra bastante significativa.

1 Sobre os objetivos do ensino de literatura no Ensino Médio

Ao analisar os programas, a carga horária e os materiais didáticos utilizados na disciplina de Língua Portuguesa no Colégio Pedro II¹⁰⁵, do Rio de Janeiro no período de 1838 a

¹⁰⁵ O Colégio Pedro II constituiu-se como um colégio modelo, tanto em termos de seu sistema de ensino como em termos dos conteúdos nele ministrados, que se tornavam referência para instituições de ensino em todo Brasil. Sua hegemonia era evidente no final do século 19 quando se transformou em referência por força de decreto. Assim, todas as escolas secundárias, públicas ou particulares deveriam a ele se equiparar.

1971, Razzini (2000) observa que o ensino de literatura em nosso país vai, em passos muitos lentos, fazendo a apropriação do acervo literário nacional, uma vez que eram às literaturas estrangeiras (portuguesa, francesa, inglesa, latim) que a atenção estava voltada. Os autores brasileiros passam a ser incorporados aos materiais (compêndios, antologias, seletas etc) apenas ao final do século XIX, seja pela condição periférica do Brasil, seja pela necessidade de possibilitar aos estudantes um contato com as civilizações modernas, com assinala Razzini:

O ensino da literatura brasileira tinha pequena expressão no currículo do Colégio Pedro II. Além disso, nossa condição periférica nos obrigava a estudar as literaturas européias, quer seja para ter contato com a civilização moderna, cujos expoentes eram Inglaterra e França, quer seja para encontrar modelos para a construção de uma história de nossa literatura, nascida da literatura portuguesa e ainda dependente dela. (Razzini, 2000, p. 49)

A pesquisadora observa, também, que a educação superior e secundária no Brasil – sempre restrita às elites - refletem as condições gerais da aclimatação do modelo europeu no Brasil, reproduzindo os mecanismos de reprodução e autoconservação das classes dominantes. Assim, como mostra por meio da análise dos materiais didáticos utilizados no Pedro II e por meio dos programas nele implantados, o ensino de língua e literatura estiveram comprometidos com alguns objetivos bem marcados. Um deles coincide com os objetivos do ensino de literatura e de língua das nações “desenvolvidas”, a saber, a construção de uma identidade nacional, projeto que se consolidou ao longo processo de estabelecimento dos estados nacionais. Língua e literatura, como se sabe, funcionaram neste processo histórico como ferramentas para a fixação das línguas nacionais e de seus símbolos culturais por meio de uma seleção de textos que fossem deles representativos. Para cancelar este conjunto de valores, a escola é chamada para a tarefa de disseminá-lo junto aos estudantes e, conseqüentemente, à população em geral. Assim, Razzini (2000) procura mostrar que apenas aos poucos os autores latinos e estrangeiros são incorporados aos materiais didáticos até se tornarem quase únicos, ladeados apenas por autores portugueses.

Na Europa e também, mais tarde, no Brasil, a leitura dos clássicos da língua e da nacionalidade passam a ser substitutos do ensino teológico, num processo de laicização da escola, que passa, por sua vez, a ser *locus* de formação do indivíduo, no sentido católico-burguês e liberal. Assim, outro objetivo do ensino da literatura relaciona-se, diretamente, à formação do sujeito social que deveria, ao formar-se leitor, apreender uma compreensão de mundo que passasse pelos pressupostos religiosos, morais, econômicos, sociais e culturais das classes dominantes.

Esses dois objetivos foram, durante muito tempo, balizadores do ensino de literatura em nosso país e nortearam seus programas de ensino e materiais didáticos. Entretanto, Hansen observa que, a partir da década de 1960, tais objetivos deixam de existir, num processo que também se dá em nações mais tradicionais, como a francesa:

A desimportância e a desqualificação objetiva do seu valor-de-uso formador, no velho sentido católico-burguês-liberal do século XIX, e do seu valor crítico, no sentido marxista, confirmam o que foi explicitado por Iser nos anos 1970, e o que Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard demonstraram para a leitura literária da escola francesa: há muito a literatura não é mais o instrumento de formação, como foi na Europa do século XIX, quando a leitura dos clássicos da língua e da nacionalidade substituiu a teologia na educação adaptada à construção dos estados nacionais burgueses, função que ela teve por aqui até os anos 1960. (Hansen, 2005, p. 43)

A partir da década de 1960, com a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, são aprovadas as Diretrizes e Bases da Educação, o antigo ensino secundário ficou dividido em dois ciclos – o ginásial (de quatro anos) e o colegial (de três anos). Com relação ao ensino de literatura, a ênfase recai sobre as diversas “fases” da literatura brasileira e seus principais autores e textos. Com relação à língua, trata-se do fim da longa hegemonia do latim que se torna optativo e da ênfase aos gêneros de textos, já que a finalidade do estudo da língua era a “comunicação e expressão”.

Numa análise das normativas federais e estaduais que vigoram atualmente com relação ao ensino de literatura, o que se observa é certa contradição em termos de seus objetivos e da própria conceituação de literatura, sobretudo no caso das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio enfatizam, como se sabe, a linguagem em perspectiva bakhtiniana, ao concebê-la a partir de sua natureza interacional, sendo compreendida enquanto produto de condições históricas e sociais que condicionam suas formas particulares de circulação e funcionamento, tal como se depreende partir de um dos objetivos nele propostos: “Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.” (Brasil, 2002, p. 127). Não há nos parâmetros orientações específicas sobre o texto literário, podendo inferir-se que é tratado, portanto, como apenas mais uma modalidade de texto ou, como um dos gêneros de textos que devem ser estudados na escola, muito embora tais parâmetros não indiquem quais são suas especificidades.

O texto das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do estado do Paraná (2008) apresentam um item específico para tratar do ensino de literatura, mas enquanto subitem dos “encaminhamentos metodológicos” apresentados para a prática da leitura. Neste item, a leitura é trabalhada também em sua dimensão dialógica, discursiva (portanto, em consonância com os parâmetros federais) e o texto literário ganha um tópico especial de discussão, uma vez que o documento oficial procura particularizar o texto literário em relação a outros gêneros que devem ser lidos pelos estudantes. Ao tratar da leitura do texto literário, as diretrizes paranaenses enfatizam as funções psicológica, formadora e de conhecimento do mundo e dos seres, tal como apresentadas por Candido no clássico texto “A literatura e a formação do homem”. Para sua leitura, apresentam como orientação teórica a Estética da Recepção, de Jauss e a teoria do efeito de Iser. Como se sabe, nestas abordagens, o texto literário é visto a partir de seu conteúdo estético e o leitor neles previsto é um leitor ideal, já que deve atuar, no momento da leitura, como o leitor intratextual construído pelos autores.

Como se nota pela apresentação dessas linhas gerais dos documentos oficiais, as normativas federais não consideram o texto literário em sua dimensão estética ao colocá-lo em igualdade com outros gêneros textuais. Entretanto, embora não o veja como um texto estético, prevê que na leitura de todos os textos, sejam levado em consideração os contextos, a natureza do texto e sua organização particular. Nas orientações estaduais, o texto literário é compreendido em sua natureza estética, possui uma função bastante marcada de formação do leitor e sua leitura é o que se poderia chamar de leitura literária, pois deve levar em consideração as estratégias particulares de criação literária nele previstos, tal como preconiza Iser, um dos autores citados nas diretrizes paranaenses.

Balizadas as orientações governamentais, não se pode esquecer que o ensino da literatura foi e é também normatizado pela própria estrutura do ensino brasileiro marcado, no passado, pelos exames preparatórios e, hoje, pelo vestibular, como limites ou fases para o acesso ao ensino superior. Mais do que as orientações oficiais, eles determinam os objetivos do ensino de literatura, sua função e um modelo de leitura e de leitor, como ironiza Hansen: “O que aparece como efetivamente importante no ensino secundário que valoriza a leitura de ficção como atividade é que as coisas que os estudantes são obrigados a memorizar ‘caem no vestibular’.” (Hansen, 2005, p. 43)

Um exame das provas de vestibular e de livros didáticos aponta para o fato de que os textos escolhidos como literários são aqueles cuja crítica e historiografia considerou de alto valor estético. Além disso, o texto literário ganha em tais contextos, um estatuto diferente de outros gêneros textuais. Com relação à sua leitura, como o demonstrou Gonçalves (2009), são realizadas atividades que pressupõem alto grau de especialização do leitor que deve conhecer os principais artifícios do discurso literário, seus diversos gêneros, os principais estilos de época sinalizados na composição dos textos e outras características do “decoro particular” dos textos literários, termo usado por Aguiar (2000).

Neste sentido, os textos que “caem no vestibular” são os textos selecionados na historiografia literária e a leitura deles solicitada é aquela que podemos, como Hansen (2005), chamar de leitura literária, já que pressupõe um leitor capaz de se situar como destinatário intratextual na comunicação prevista em um texto de ficção, como se verá na seção seguinte.

2 Considerações sobre leitura literária e seus limites

A presença da literatura na escola deveria se justificar em função de sua capacidade formadora, no sentido de levar os indivíduos a serem críticos, já que a ficção é capaz de levar o leitor a um auto-distanciamento de seu vivido imediato ao entrar em contato com os possíveis da ficção, levando à reflexão, à crítica e ao auto-conhecimento. Entretanto, como salienta Hansen, o “movimento objetivo do capital” faz jazerem todos esses ideais, impregnando tudo com o pragmatismo que deve gerar efeitos. Na escola, esta ética também se faz presente, sobretudo nos cursinhos preparatórios para o vestibular que devem preparar seus estudantes para os conteúdos nele previstos. A leitura do texto literário faz parte deste pacote e o que se observa é que o leitor deve ser um leitor capaz de compreender a importância dos principais textos da

tradição literária brasileira e saber lê-los em suas particularidades de estilo e de forma. Enfim, devem ser leitores literários. Mas, em que a leitura literária se distingue de outras leituras?

Ao abordar a questão da leitura literária, Hansen (2005) afirma a necessidade do conhecimento dos códigos que regem a escrita literária e afirma, ainda, que o leitor deve ser capaz de se situar como um receptor apto para refazer os processos autorais que produziram a ficção:

Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado. Essa coincidência é prescrita pelos modelos dos gêneros e pelos estilos, que funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas; mas a coincidência é apenas teórica, quando observamos o intervalo temporal e semântico existente entre destinatário e leitor. Assim, a leitura literária é uma poética parcial ou uma produção assimétrica de sentido. (HASEN, 2005, p.20)

Interessante notar que o autor reforça o fato de que nem sempre há uma coincidência entre o leitor real e o leitor implícito (imaginado pelo autor no momento da produção do texto), uma vez que nem sempre o leitor conhece as convenções dos estilos e dos gêneros a partir dos quais são produzidos os textos literários e muitas vezes estão separados por um intervalo histórico, social e lingüístico maior ou menor. Em função da necessidade de tais conhecimentos por parte do leitor, para que haja uma comunicação mais efetiva entre texto literário e leitor, Hansen afirma que há necessidade de conhecimento por parte deste das convenções simbólicas presentes nos textos literários:

A leitura literária é uma experiência do imaginário figurado nos textos feita em liberdade condicional. Para fazê-la, o leitor deve refazer – e insisto no “deve” – as convenções simbólicas do texto, entendendo-as como procedimentos técnicos de um ato de fingir. (*Idem*, p.26)

Também discutindo a questão da leitura literária, Aguiar defende posição semelhante ao afirmar que a leitura do texto literário implica a observação do que chamou de *decoro particular dos textos literários*, ou seja, a leitura literária tem como condição básica o conhecimento das normativas que regem a produção das composições literárias (o regime dos gêneros, dos estilos, os artifícios particulares de cada gênero). Assim, ler literariamente implica conhecer tais regras e interpretá-las:

Toda obra de arte impõe um *decoro* particular. No nível mais simples, diríamos: de personagens cômicos, esperamos gestos cômicos; de trágicos, trágicos; e assim por diante. Mas há questões mais complexas. Ao lermos um romance, veremos seres – [...] – os personagens – muito parecidos conosco, as pessoas, digamos, reais. Mas eles não são nós. Não agem, no fundo, como nós. Pode-se dizer que são melhores do que nós. Não padecem da incoerência

do nosso cotidiano. [...] Na arte, o vilão mais vilão será sempre mais virtuoso do que o mais virtuoso santo na vida real. Há um comportamento, portanto, que é próprio desse mundo, e que só a ele pertence. A esse conjunto de expectativas geradas e de gestos que com elas estejam de acordo, chamamos *decoro*. Um conceito fundamental para entender o valor de uma obra literária, até porque hoje muitos efeitos surpreendentes derivam de quebras pertinentes do decoro, que geram ironias e despertam a reflexão. (AGUIAR, 2000, pp. 20-21).

A noção de *decoro* apresentada por Aguiar abarca, portanto, as normas ou convenções específicas dos diversos tipos de textos literários. Assim, a leitura literária teria como pressuposto o conhecimento dos gêneros literários e de suas variáveis, de seus modos de composição e de suas marcas específicas. Como exemplo, poderíamos pensar em uma tragédia. Para compreendê-la seria necessário que o leitor conhecesse suas especificidades, tais como o fato de pertencer ao um gênero maior denominado dramática, saber que sua estrutura de composição é a forma dialogal - a fala direta de personagens; saber que em uma tragédia é necessário que se configurem forças contrárias que se embaterão, causando uma tensão até o desfecho; que o herói trágico possui uma configuração específica e outros aspectos que permitirão ao leitor produzir sentidos pertinentes para o texto. Da mesma forma, para compreender um poema, é necessário conhecer as convenções da lírica, saber que são reguladas pela musicalidade, que tal musicalidade é construída por meio da repetição de sons, pelo uso de figuras do nível sonoro como aliterações, assonâncias etc, da combinação de sons semelhantes (rimas); que em um poema, a ficção é construída por meio de um eu que se apresenta de forma subjetiva; que a lírica possui várias formas tais como um soneto, uma canção, um vilancete, uma elegia e outras.

Entretanto, o mero conhecimento dessas convenções não é suficiente para que a leitura literária se efetue enquanto tal. Identificar apenas as características dos gêneros ou tipos de textos não leva à leitura efetiva da literatura. Mais importante do que saber “classificar” os modos de composição literária, as partes constitutivas dos textos ou seu estilo, é relacionar todos esses aspectos a fim de questionar os sentidos ou os efeitos que eles produzem nos textos. É preciso pensar nos sentidos que podem emanar do texto, na visão de mundo e de homem proposta por eles a partir da observação desta ou daquela configuração textual, tal como pressupõe Candido:

Entende-se, agora, porque, embora concentrando o trabalho na leitura dos textos, e utilizando tudo mais como auxílio de interpretação, não penso que esta [a crítica literária] se limite a indicar a ordenação das partes, o ritmo da composição, as constantes do estilo, as imagens, fontes, influências. Consiste nisso e mais em analisar a visão que a obra exprime do homem, a posição em face dos temas, através dos quais se manifestam o espírito ou a sociedade. (Candido, 1985, p. 35)

Ao apresentar, em sua *Formação da Literatura Brasileira* os elementos de compreensão utilizados como critérios para discutir a literatura brasileira, Candido (1981) cita três importantes níveis de compreensão dos textos literários que os críticos devem levar em consideração no momento de apreciar um texto. São eles os fatores externos, ou seja, todos os

aspectos sociais que circundam a produção da obra, tais como o estilo de época segundo o qual ela foi composta, o contexto histórico, social, político etc no qual ela se insere; o fator individual ou aspectos relacionados ao autor da obra, sua inserção histórica, suas marcas individuais de criação literária, seus aspectos biográficos e, finalmente e mais importante do que os outros, o texto, ou seja, os aspectos textuais propriamente ditos, a estrutura interna que regula a construção da obra:

Quando nos colocamos ante uma obra, ou uma sucessão de obras, temos vários níveis possíveis de compreensão, segundo o ângulo em que nos situamos. Em primeiro lugar, os ‘fatores externos’, que a vinculam ao tempo e se podem resumir na designação de sociais; em segundo lugar o ‘fator individual’, isto é, o autor, o homem que a intentou e realizou, e está presente no resultado; finalmente, este resultado, ‘o texto’ contendo os elementos anteriores e outros, específicos, que os transcendem e não se deixam reduzir a eles (CANDIDO, 1891, p. 34)

Segundo Candido, a atividade crítica, que pode ser resumida em produzir leituras literárias não se faz de forma completa sem que estes três aspectos sejam contemplados na leitura do texto literário. Evidentemente, o objetivo da formação de leitores no Ensino Médio não é a formar críticos literários. Entretanto, a leitura dos textos literários será tanto mais completa quanto este leitor puder observar cada uma desses fatores.

Como pontua Hansen (2005), entre o leitor real e o destinatário imaginado pelos autores, há sempre um intervalo temporal que deve ser preenchido por elementos que regulam a recepção do texto, sendo eles os modelos dos gêneros e estilos e que fazem da leitura literária uma atividade que se realiza em liberdade condicional, já que é regida por certas leis de funcionamento do texto de ficção, e por seus modelos particulares de fingimento (de ficcionalização).

Assim, o que se pode concluir é que a leitura dos textos de ficção, ou a leitura literária é uma prática de leitura muito particular que depende de conhecimentos presentes não apenas nos textos literários, mas num conjunto de saberes sobre o literário que devem ser aprendidos pelo leitor. Cabe perguntar, então, se a escola tem conseguido oferecer este conhecimento para o leitor e como ela o pode fazer, discussões que deveriam, ao nosso ver, ocupar lugar de destaque dentro dos estudos literários atuais. O fato é que o leitor pressuposto ao final do Ensino Médio é o leitor literário, ainda que não com toda a especialização aqui apresentada, mas um leitor capaz de se colocar minimamente como o leitor intratextual imaginado pelos criadores dos textos literários.

3 O PIBID-Letras da UEM e a formação de leitores literários nas escolas João XXIII e Colégio de Aplicação da UEM

Tendo como horizonte o quadro anteriormente apresentado, as ações do PIBID-Letras da UEM que objetivavam trabalhar com a preparação dos alunos das escolas conveniadas para o PAS foram organizadas em algumas etapas. Inicialmente, foram estudadas as provas de

literatura do PAS e de outros vestibulares, a fim de verificar o leitor nelas configurado. Observou-se que este leitor, com graus maiores ou menores, era um leitor literário na acepção anteriormente apresentada. Com base neste dado, os alunos bolsistas realizaram uma série de estudos sobre as convenções da escrita literária, o que significou certa revisão e complementação dos estudos de teoria literária. Ao mesmo tempo, houve a preparação de planos de aula específicos sobre estes conteúdos a fim de que fossem apresentados para os alunos das escolas de forma prática a partir de da leitura de textos literários. O que se objetivava era a discussão de aspectos teóricos que pudessem partir da própria estrutura dos textos indicados para leitura. A seguir, foram elaborados materiais específicos sobre os textos constantes da listas de obras do PAS para cada uma das 3 séries do Ensino Médio, totalizando 21 autores, abrangendo desde a literatura de informação até a literatura contemporânea (Milton Hatoum). Neste material foram observadas as convenções particulares do texto em análise (a particularidade de sua forma), seu conteúdo propriamente dito (tema, enredo, fábula, configuração do eu-lírico etc), sua inserção no horizonte histórico e estético de seu momento de criação, sua relação com outros textos da literatura brasileira. As ações específicas de docência do projeto foram aplicadas em aulas semanais, ministradas pelos bolsistas todas as terças-feiras das 13h:30min às 15h:30min nas três séries do Ensino Médio de dois colégios maringauenses (Colégio de Aplicação da UEM e Colégio Estadual João XXIII). Durante o primeiro ano de ações, realizamos uma pesquisa quantitativa entre os alunos das escolas a fim de conhecer minimamente suas condições sociais e as orientações de letramento de suas famílias e sobre as quais falaremos adiante.

A partir de solicitações dos próprios alunos das escolas, o PIBID-Letras UEM passou a trabalhar com produção textual, uma vez que a UEM também reformulara sua prova de redação, passando a exigir a produção de alguns gêneros textuais (carta de leitor, resposta interpretativa, resumo, resenha etc) que precisavam ser trabalhados. Assim, o tempo das aulas de literatura em contraturno ministradas pelos alunos PIBID foram diminuídas, uma vez que os conteúdos de produção textual foram acrescentados ao nosso programa.

Após um ano completo de desenvolvimento de atividades e com a realização, por parte dos alunos, da prova do PAS, é possível discutir alguns limites de nosso projeto em relação aos próprios limites do ensino de literatura na escola pública brasileira da qual, cremos, nossas escolas conveniadas são uma amostra.

Inicialmente, um primeiro dado a ser apresentado diz respeito ao pequeno, mas significativo resultado positivo do projeto, uma vez que a pontuação dos alunos participantes do PIBID na prova de literatura do PAS-UEM em 2011 foi maior do que a dos alunos do mesmo colégio não participantes, como demonstrou o trabalho de Matsushita, Jardim e Capeloto (2012), alunos bolsistas que realizaram o levantamento das notas obtidas pelos alunos que frequentavam o projeto. É importante ressaltar que no caso do Colégio de Aplicação houve um número significativo de alunos que realizaram o PAS enquanto que no colégio João XXIII, apenas 14 alunos fizeram a prova.

Este dado nos leva a discutir outro aspecto importante: o das condições econômicas que cercam os alunos. Um primeiro dado diz respeito ao número de matrículas ao longo das séries do Ensino Médio. Tanto no Colégio de Aplicação quanto no Colégio João XXIII as matrículas sofrem decréscimo, evidenciando uma grande evasão, sobretudo no último colégio, em que o

terceiro ano (135 matrículas) chega a ter quase a metade das matrículas do 1º ano (274). Considerando a renda familiar declarada pelos alunos, a maioria entre 1 e 3 salários, pode-se inferir que muitos desistem de estudar a fim de contribuir com o orçamento familiar. Soma-se a isto o fato de que a maioria dos pais possuem baixa escolaridade (ensino fundamental e médio completos ou incompletos), configurando uma orientação de letramento precária e que acaba por se refletir na escolha (?) do trabalho em detrimento da escola. Por esta razão, cremos, ao serem questionados sobre o interesse em prestar vestibular, muitos afirmam que não o farão, já que precisam priorizar questões econômicas e não acadêmicas, pois o dado bruto da miséria é primeiro. Por este conjunto de fatores, embora houvesse grande interesse pelos alunos do 1º ano, as aulas do PIBID se esvaziavam nas duas últimas séries, de forma que não foi possível uma continuidade e regularidade entre os alunos que freqüentavam o projeto. Além disso, a distância entre os estudantes e a universidade, evidenciada pelas condições econômicas, não produziam o interesse necessário para as aulas de literatura. Qual a finalidade de tornar-se um leitor literário num contexto em que a tradição literária brasileira tem tão pouca aplicabilidade na vida prática, em virtude da barbárie neoliberal que rege nossa sociedade? Para além do vestibular, como salientou Hansen (2005), esta tradição parece não ter sentido algum, quanto mais fazer dela uma leitura adequada, que possa respeitar a convenção particular de sua forma.

Esses aspectos foram observados em ambos os colégios, com ênfase maior para o Colégio João XXIII, dos quais se abordou as condições econômicas. Soma-se a eles um dado de ordem institucional: o reduzido número de aulas de Linguagens, nome sob o qual aparece o ensino de literatura, produção textual e língua portuguesa. Para ceder lugar a disciplinas como artes, sociologia e filosofia (evidentemente importantes), as cinco horas-aulas concedidas à Língua portuguesa no estado do Paraná foram reduzidas a três¹⁰⁶. Assim, a pergunta que se pode fazer é como ensinar a produzir textos, a ler literariamente e analisar criticamente a língua com apenas três horas aulas semanais?

Minimamente, o que se pode depreender deste quadro é que existe uma contradição entre os conteúdos exigidos para aluno de literatura e o ensino a ele oferecido: ao final do Ensino Médio, a ética escolar construída a partir do exame vestibular pressupõe que se tenha formado um leitor literário. Entretanto, de um lado, a escola não possui as condições institucionais (horas aulas suficientes e professores e materiais adequados - que sequer poderiam ser mencionados neste texto que é absolutamente incapaz de abordá-los); de outro, as condições sociais e econômicas que submetem os alunos à ética do mercado, desvalorizando os bens simbólicos, entre eles a literatura, cuja essência não se reduzem ao capital e impelem os alunos ao mundo do trabalho. Neste quadro, que é relativo às duas escolas conveniadas, mas representativo do ensino de literatura na escola pública brasileira, a formação do leitor literário torna-se um faz de conta, no qual autores, obras e estilos são consumidos como “matérias que se deve decorar”, cumprindo um objetivo bem pragmático: acertar as questões do vestibular.

Conclusão

¹⁰⁶ Alguns colégios no estado do Paraná tem aplicado uma organização semestral de conteúdos, de forma que a disciplina Língua Portuguesa fica com um total de seis horas aulas semanais em apenas um semestre, ficando os alunos sem esta disciplina durante outro semestre.

O desenvolvimento do projeto PIBID por alunos do curso de Letras patrocinou um contato direto e efetivo entre os licenciandos e as escolas e, pelas etapas de trabalho desenvolvidas, permitiu uma problematização das questões mais prementes do ensino de literatura.

Os alunos bolsistas entenderam a leitura literária como uma das práticas possíveis de leitura de textos de ficção, demarcada por um contexto muito particular: a escola. Esta, marcada pelos objetivos apresentados nas diretrizes governamentais, mas também, pelas práticas de uso dos textos literários entre as quais o vestibular se coloca como uma das principais (contexto institucional de avaliação). Entre os discursos oficiais e as práticas efetivas, fica o trabalho da escola que, lutando contra suas limitações e a de seus alunos, tenta cumprir o estabelecido, mesmo que ele não leve aos efeitos desejados. Para cobrir as fendas deste processo, no qual as licenciaturas perdem devotos, o governo cria programas, entre eles o PIBID que, cremos, ao sinalizar e pensar os problemas da escola brasileira, ajude a formar novos professores que possam pensar para ela caminhos alternativos e, quem sabe, algumas soluções.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, F. As questões da crítica literária. In: MARTINS, M. H. et al. *Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes*. São Paulo: Itau Cultural, 2000, pp. 19-35.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2002.
- CANDIDO, A. Introdução. In: *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981, pp. 30-7.
- GONÇALVES, M. L. B. Leitura literária: um estudo de propostas de leitura de poemas em livros didáticos. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.
- HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, pp.13-44.
- MATSUSHITA, B. A.; JARDIM, M. U.; CAPELATO, V. A. F. Avaliação do desempenho de alunos participantes do PIBID-Letras no PAS-UEM. In: ENCONTRO PIBID DA UEM – LICENCIATURA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS, 1., 2012, Maringá. Anais... Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação básica – Língua Portuguesa*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de educação Básica. Paraná, 2008.
- RAZZINI, M. P. G. Breve histórico do Português e da literatura no ensino secundário: a ascensão do Português e da literatura brasileira. In: _____. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 2000. 277f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

Contar histórias em língua de sinais: fatores do processo narrativo

Natália Schleder Rigo (UFSC)
nataliarigo@gmail.com

Introdução

Contar histórias é uma prática tão antiga que é considerada viva desde o surgimento do homem, no tempo das cavernas, onde era narrado para seus pares as caças e os acontecimentos do dia. Embora muitos acreditem que a origem da prática tenha começado nesse tempo, outros afirmam que o surgimento das narrativas orais possui, na verdade, uma origem incerta e bastante difícil de ser definida. Independentemente de onde tenha sido originada, o fato é que a prática de contar histórias compreende todos os níveis e comunidades sociais. Dentre tantas elas, destaca-se em especial nesse estudo as comunidades surdas e suas manifestações literárias. Suas formas de apresentar e contar histórias criadas, recriadas e adaptadas por surdos e usuários da língua de sinais.

Visando investigar os processos envolvidos na narração sinalizada de histórias literárias, bem como os aspectos presentes e influentes nesse contexto, esse estudo pretende demonstrar que os aspectos considerados na prática de narração em línguas faladas, são também possíveis de serem pensados na narração em línguas sinalizadas. Nesse sentido, a partir de um corpus constituído por vídeos gravados de três diferentes narrativas e a descrição das etapas do processo de contação das histórias, foi possível chegar a resultados significativos que, além de corroborarem com o objetivo dessa pesquisa, contribuíram para o desencadeamento de outras reflexões acerca do tema.

Com relação aos estudos literários surdos já podem ser observadas inúmeras pesquisas a respeito, porém, poucos são as investigações que versam especificamente sobre a prática de contação de histórias em línguas de sinais numa perspectiva de processo de construção da narrativa. Vale considerar que são inúmeras as produções literárias que implicam muitas práticas de narração, porém, poucas dessas produções e apresentações são teorizadas. Há um escasso registro teórico-científico que aborda esse tema na área dos estudos surdos e estudos de literatura surda. Nesse sentido, essa pesquisa se faz bastante pertinente no sentido de poder agregar mais reflexões e diálogos de autores para a área. Além disso, em seus possíveis desdobramentos, essa pesquisa pode vir a colaborar para os estudos do fenômeno da linguagem, bem como para os estudos de interação social entre sujeitos surdos.

Referenciais Teórico-Methodológicos

Betty Coelho (2009); Cléo Busatto (2003); Celso Sisto (2001) e Sutton-Spence (2011) apontam em seus estudos as etapas que a prática da contação de história deve passar. São etapas que constituem o processo de elaboração da narrativa e afirmam que para uma contação plena e

eficaz é preciso se atentar ao *o que é contado, para quem é contado, por que é contado, por quem é contado* e, finalmente, *como é contado*.

O que é contado são as histórias, os contos de fadas, as fábulas, as lendas, os mitos. Nesse estudo, como objeto de análise foram escolhidas três histórias correspondentes aos seguintes gêneros literários: conto de fadas, fábula e conto de ensinamento. O conto de fadas e o conto de ensinamentos que esse estudo contempla são, na verdade, recriações. Histórias recriadas em cima de obras originais que, adaptadas para uma determinada cultura e contexto, foram selecionadas nessa pesquisa para objeto de análise. Com relação às recriações e adaptações literárias é válido lembrar que no Brasil o registro por Câmara Cascudo¹⁰⁷ de vários contos europeus foi devidamente adaptado à realidade brasileira. Em suas versões de obras clássicas eram utilizadas cores tropicais e demais elementos condizentes com o contexto do país nativo (BUSATTO, 2003, pg. 22). Essas recriações e adaptações também ocorrem nas produções literárias surdas, onde muitos clássicos literários são recriados e adaptados de acordo com sua cultura. É o caso da história da *Cinderela Surda* escolhida para análise nessa pesquisa. Com relação à adaptação, COELHO (2008, pg. 26) considera que essa atividade não consiste em simplesmente modificar o texto aleatoriamente, mas sim tornar a história mais atrativa, mais espontânea e mais próxima ao leitor.

Essas recriações e adaptações implicam na possibilidade de abarcar novos horizontes e o leitor conhecer novas literaturas, novas identidades e novas culturas. Muitas delas - como as produções surdas (STROBEL, 2008, pg. 56) - traduzem a memória das vivências surdas através das várias gerações e trazem consigo os registros das experiências pessoais do seu povo. BUSATTO (2003, pg.. 28) afirma que o conto pode se moldar e as histórias se recriarem de acordo com o contexto onde é narrada. “Como um camaleão, o conto vai se adaptando às cores e aos tons de cada povo, de cada corpo e suas emoções”.

Ler ou ouvir uma fábula africana nos coloca não apenas em contato com aquele exemplar de literatura oral, mas também com a maneira do africano ver o mundo. Estes contos possibilitam enxergar as etnias e suas diferenças, e constatar que a diversidade é saudável, amplia os nossos conhecimentos e a nossa percepção diante do mundo. Auxilia na expansão da nossa consciência ética e estética. (BUSATTO, 2003, pg. 38)

Sobre *quem conta* a história é possível pensar no contador de histórias enquanto sujeito que sempre esteve presente em todas as partes e percorreu todos os caminhos existentes no mundo. Sacerdotes, pescadores, camponeses, lavadeiras, amas, etc. Os contadores de histórias, historicamente, já receberam diferentes nomes nos vários lugares por onde passaram: *rapsodo* para os gregos, *bardo* para os celtas, *griot* para os africanos. Eram os narradores das aldeias que passavam a diante os ensinamentos

¹⁰⁷ Luis Câmara Cascudo apresenta contos genuinamente brasileiros como é o caso do caipora e do curupira, autênticas criações dos povos indígenas que habitavam estas terras quando os portugueses chegaram trazendo os seus mitos e lenda. (BUSATTO, 2003, pg. 22).

ouvidos por seus ancestrais ou por seus mestres, assim como fizeram os tantos discípulos de Cristo e Buda. (BUSATTO, 2003, pg. 26).

O contador de histórias é o agente que faz a mediação entre a história lida, ouvida e/ou assistida e a história recontada. É, porque não, um intérprete intralingual que traduz um texto (oral/escrito/sinalizado) para outro texto (oral/sinalizado). É o sujeito da narração responsável pela criação e expressão da história, condutor de seu público para o mundo que se esconde no texto. É o possuidor da chave de entrada para o mundo do encantamento e imaginação e dono da palavra, agente da sua língua (SISTO, 2011, pg. 35).

O contador de histórias, conforme BUSATTO (2003, pg. 9) cria imagens materializando o verbo e transformando-se em palavra, em matéria fluida. É aquele que faz o espectador sonhar simplesmente por conseguir parar o tempo e apresentar outro tempo. O contador de história, ainda conforme a autora é o sujeito que empresta o corpo, a voz e seus afetos ao texto que narra e deixa de ser signo para se tornar significado atuando muito próximo da essência. O contador é aquele que descobriu que brincar com as palavras é prazeroso (SISTO, 2001, pg. 25).

Com relação ao fator *para quem e por que conta* é válido trazer os apontamentos de SISTO (2001, pg. 36) que afirma que antes mesmo da história está aquele que conta e que reflete para quem conta. Por de trás de uma história sempre há o contador, suas preferências, sua paixão pela palavra e, sobretudo, o público que deve ser considerado e respeitado. Contam-se histórias para o homem poder explicar a origem das coisas (BUSATTO, 2003, pg. 21). Contam-se histórias para formar leitores (SISTO, 2001, pg. 16). Contam-se histórias para possibilitar diferentes leituras do mundo e das realidades. Para encantar, para provocar, para informar, para comunicar, para instruir, para influenciar, para dialogar, enfim. Contar histórias é uma arte, uma arte rara, pois sua matéria-prima é imaterial e o contador de histórias um artista que tece os fios invisíveis desta teia que é o contar (BUSATTO, 2003, pg. 9).

Sobre o aspecto de *como* contar uma história inúmeras são as sugestões trazidas por vários autores. SISTO (2001, pg. 31) comenta que quando se conta uma história começa-se a abrir espaço para o pensamento mágico. A palavra, com seu poder de evocar imagem instaura uma ordem mágica e poética, que resulta do gesto sonoro e do gesto corporal, embalados por uma emissão emocional capaz de levar o ouvinte a uma suspensão temporal. Não é mais o tempo cronológico que interessa e, sim, o tempo afetivo. Ele é o elo da comunicação. O envolvimento afetivo com a história narrada aponta BUSATTO (2003, pg. 48), permite maior flexibilidade ao narrador, pois ele poderá perceber como ela atua junto aos ouvintes, e assim conduzir a narrativa para que aquelas demandas sejam atendidas.

Como garantia de uma narração viva estão elementos como: originalidade, surpresa, conflitos instigantes, questionamentos nas entrelinhas, a agilidade da contação

e a expressividade. (SISTO, 2001, pg. 24-25). Conforme Sisto faz-se necessário saber evitar o didatismo e a lição de moral; o maniqueísmo e os preconceitos; o óbvio, o modismo e o lugar comum. Para o autor, “em geral, na escola, a escolha de um texto para ser contado tem quase sempre o poder de determinar conteúdos a serem estudados. Mas, quando a história contada vem em função de instaurar um espaço lúdico, ela pode gerar outro tipo de expectativa: não mais a da cobrança, mas a do encantamento”. Ou seja, contar por si só já possui uma função significativa e não depende de no fim da história trazer algum tipo de ensinamento ou moral.

BUSATTO (2003, pg. 48) defende a ideia de que contar com o coração significa estar inteiramente disponível para a narração doando o que se tem de mais genuíno. A autora afirma que, antes de sensibilizar o ouvinte, o conto precisa sensibilizar o contador. Além disso, cada narrador imprime sua personalidade ao conto, priorizando passagens que mais lhe impressionaram, reforçando alguma imagem que lhe toca de uma maneira especial, uma intenção que considera primordial, e isto é natural, se a narrativa for pensada como uma atividade dinâmica que atua sobre os diferentes níveis de realidade. Quem se propõe contar histórias e a estuda tendo em vistas as características dos elementos que a compõe, adquire maior confiança, familiariza-se com os personagens, vivencia emoções e poderá transmitir fazendo as adaptações convenientes e trabalhando cada elemento com sua devida técnica (COELHO, 2008, pg. 26).

Metodologia

Buscando analisar os processos que envolvem a prática de contar histórias a partir de narrações em língua de sinais foram escolhidos para sujeitos dessa pesquisa: um surdo usuário nativo da língua brasileira de sinais de 27 anos, contador de histórias e cinco crianças, também surdas, sendo dois meninos e três meninas com idades entre 11 e 12 anos. Já o critério de escolha por sujeitos nativos de uma mesma língua, constituídos possivelmente sob uma mesma realidade identitária, foi definido pela intenção de se poder observar com mais precisão a produção espontânea das narrativas e reações em língua de sinais, bem como prováveis marcas culturais nas interações entre os sujeitos. Já a escolha por um grupo de crianças surdas foi, por sua vez, priorizada pela pesquisadora por se tratar de um grupo constituído por alunos de um mesmo espaço educacional que, além de conviverem entre si e se comunicarem em língua de sinais, possuem contato com professores surdos na escola – mesmo que numa concepção de ensino inclusiva e não bilíngue – que desenvolvem trabalhos relacionados à literatura e outras artes.

O ambiente da coleta dos dados se deu em contexto educacional formal, especificamente, em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São José na grande Florianópolis. Os recursos utilizados para a coleta e análise dos dados foram uma câmera filmadora para gravação dos vídeos (registro das reações, comentários dos alunos, atuação e considerações do contador) e um

software de edição de vídeo para análise e registro detalhado das gravações. Foi usada uma sala de aula para desenvolver a atividade (a própria sala de recursos de AEE da escola) sendo um ambiente favorável contendo espaço suficiente para os alunos se sentarem confortavelmente e o narrador se posicionar de forma adequada para sinalizar, se movimentar e locomover-se livremente. A biblioteca da escola não foi escolhida para a atividade – embora fosse o espaço ideal – pois, no período em que a pesquisa transcorreu não era possível frequentá-la devido a reformas e reparos físicos.

As histórias usadas nesse estudo foram três, são elas: *Arca de Ninguém*, de autoria de Mariana Caltabiano e ilustração de Patrícia Lima, publicado em 2003 pela Editora Scipione; *A lebre e a tartaruga*, fábula mundialmente conhecida de autoria atribuída à Esopo¹⁰⁸ e recontada por Jean de La Fontaine (escritor francês considerado pai da fábula moderna) e a *Cinderela Surda* de Carolina Hessel, Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa publicada pela Editora ULBRA, uma releitura de um dos contos de fadas mais populares da humanidade, baseada num conto italiano popular conhecido também como *A Gata Borralheira* com versões de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm.

A pesquisa procedeu em três momentos: o primeiro se deu no ambiente da coleta de dados através de uma primeira visita na escola na intenção de fazer uma sondagem do espaço e dos sujeitos envolvidos buscando informações relativas ao local, às condições de aplicação da pesquisa e aos alunos. Nessa etapa a pesquisadora conversou com os sujeitos envolvidos, entre eles os alunos, o contador das histórias que acompanhou a pesquisadora na visita de sondagem, os professores e professoras da sala e, também, a coordenadora responsável pelo espaço e pelos alunos.

No segundo momento, houve a coleta dos dados no campo de pesquisa sendo três encontros ocorridos (um a cada semana). Nesses encontros participaram o contador das histórias, as crianças, a pesquisadora (responsável pela sistematização da atividade e filmagem) e um professor da sala que também auxiliou nas gravações. Ocorriam momentos de conversa inicial informal de boas vindas e preparação do espaço, momentos específicos para a prática da contação e momentos finais de conversas entre o contador e os alunos para a troca de ideias, exposição de opiniões e considerações sobre a história assistida e os personagens envolvidos.

O terceiro e último momento da pesquisa foi relativo às análises feitas individualmente pela pesquisadora das gravações e o registro escrito dessa pesquisa em forma de artigo.

Dados

Os dados desse estudo estão aqui registrados em ordem de narração das histórias na aplicação da pesquisa. Os registros de cada processo envolvido na atividade estão organizados conforme os questionamentos necessários para uma prática eficaz, sugeridos por BUSATO (2003); COELHO (2008); SISTO (2001) e SUTTON-SPENCE (2011): *quem, para quem, o que, por que e como contar* uma história.

¹⁰⁸ Da Grécia recebemos as *Fábulas de Esopo*, coletâneas de contos traduzidos por La Fontaine. Esopo foi um fabulista grego que deve ter vivido por volta do século VI A.C., provavelmente na Frágia. Sua existência é envolta por lendas, mas acredita-se que ele seja um dos precursores da fábula (BUSATTO, 2003, pg. 25).

Por se tratar de apenas um sujeito da pesquisa responsável pela narração das histórias, na descrição sobre *quem conta* subentende-se que trata somente da mesma pessoa sempre, o contador surdo (cujas características já foram especificadas). Igualmente, na questão *para quem conta* os sujeitos espectadores das narrações são os mesmos nas três histórias. Sobre *o que conta* é descrito o tipo de literatura, suas temáticas e possíveis adequações, os enredos das histórias (introdução, clímax e desfecho) com seus personagens e a duração aproximada da narrativa. Em *por que conta* os critérios de escolha das histórias são especificados, contudo nesse momento não serão descritas as justificativas de relevância da prática, pois essas já foram mencionadas de forma geral na parte de embasamento teórico.

Já com relação à *como conta* é detalhada a contação de história em si, isto é, os aspectos que constituíram a narrativa. Nesse ponto são descritas as estratégias utilizadas pelo contador, como a forma de apresentação das histórias, a utilização ou não de recursos materiais e o uso da narrativa por si só. Também os aspectos linguísticos apontados por SUTTON-SPENCE (2011): uso de simetria, aspectos não manuais, direcionamento de olhar, soletração manual, referenciação no espaço neutro, *role shift*, classificadores e recriação de personagens. Todos os elementos são registrados e sintetizados no quadro de resultados (em seguida) partindo de uma graduação de emprego (pouco, moderado e muito uso de recursos linguísticos).

História I: *Arca de Ninguém*

O que conta? Trata-se de uma história bíblica, um conto de ensinamento (BUSATTO, 2003), recriado pela autora que narra a história de Noé e seus percalços para convencer os animais – tão diferentes entre si – entrarem na arca. A história é destinada, conforme o livro, a um público de sete anos em diante e traz em seu enredo momentos de tensão, aventura e perigo. Vale comentar que a história é também permeada por diversas rimas e expressões idiomáticas da língua portuguesa, como, por exemplo, os trechos: “As abelhas achavam as formigas o fim da picada” (pg.15) e “As araras e os papagaios não se bicavam” (pg.16), bem como de informações implicitamente presentes nas linhas do texto, exigindo do leitor um conhecimento prévio e determinadas inferências para compreensão integral do objetivo do livro, como em: “O mico-leão-dourado era minoria e tinha mania de perseguição” (pg.12) e em “Ninguém queria dormir com as galinhas, porque elas acordavam muito cedo” (pg.9). Muito desses detalhes foram adaptados pelo contador, porém, outros foram omitidos na narração. Em função de vários fatores linguísticos e tradutórios estarem envolvidos e desencadarem uma série de desdobramentos implicando reflexões mais aprofundadas sobre o assunto, não caberá nesse momento levantar essa discussão.

Por que conta? A história era até então desconhecida pelo contador e foi solicitada pela própria pesquisadora intencionalmente por ainda não ser uma história contada por ele, tampouco conhecida pelas crianças.

Como conta? A história foi entregue um dia antes da apresentação e, portanto, o narrador não teve tempo suficiente para fazer uma preparação mais elaborada e se apropriar do enredo. A narração teve duração de aproximadamente seis minutos e o narrador utilizou apenas a sinalização para contar a história, sem fazer uso de outros recursos. As estratégias de envolvimento usadas pelo contador foram escolhas lexicais e soluções sintáticas como a utilização de marcações não manuais, expressões faciais e corporais, o direcionamento do olhar,

movimento e deslocamento do corpo, classificações e a incorporação de papéis e suas respectivas caracterizações.

História II: *A lebre e a tartaruga*

O que conta? Trata-se de uma fábula de Escopo que conta a história de uma lebre e de uma tartaruga, sua adversária desafiada a competir uma corrida. A história começa com o desafio da lebre lançado à tartaruga para competir uma corrida. No dia da disputa, quando a lebre percebe já estar bastante distanciada da tartaruga resolve dormir. A tartaruga passa por ela sem que seja vista e quando está alcançando a linha de chegada, a lebre acorda. Desesperada, tenta vencer a tartaruga, mas não consegue. A tartaruga vence a disputa. Essa fábula traz uma moral sobre aquele que persiste e segue em frente, mesmo devagar, sempre consegue alcançar sua meta e chegar em primeiro lugar.

Por que conta? Nesse segundo momento a escolha da história ficou por conta do próprio narrador e não houve interferências da pesquisadora. O narrador já havia se apropriado do enredo e a história fazia parte de seu repertório. O critério da decisão de escolha da segunda história ficar a critério do narrador se deve ao contraste proposital possível de ser estabelecido entre a primeira história contada e a segunda cujos processos de escolha e preparação correspondem às atribuições elencadas por COELHO (2008) e SISTO (2001).

Como conta? A história foi contada num tempo aproximado de dez minutos e, como já tinha sido contada inúmeras vezes, não foi preciso uma preparação para sua elaboração. As formas de apresentação utilizadas se detiveram na narração por si só, sem o uso de materiais didáticos e recursos extralinguísticos. O narrador utilizou bastantes marcações não manuais (expressões), direcionamento de olhar e deslocamento do corpo no espaço, também explorou o espaço de sinalização com a construção de classificadores e disposição diferenciada de referentes. O uso de trocas de papéis foi frequente assim como a incorporação de personagens com suas respectivas caracterizações. Não houve o uso de soletrações manuais e o uso de aspectos simétricos foi superficial.

História III: *Cinderela Surda*

O que conta? Uma releitura do conto de fadas Cinderela contada a partir de outra perspectiva, sob um prisma cultural e peculiar relativo aos sujeitos surdos, bem como uma experiência visual que inclui elementos como a escrita da língua de sinais. Conforme os autores, a Cinderela dessa história é uma jovem surda que convive com sua madrasta e irmãs mais velhas que não sinalizam. No decorrer da história a jovem encontra um príncipe que, assim como ela, é surdo e utiliza a língua de sinais. (HESSEL, KARNOPP e ROSA, 2011, pg. 5).

Por que conta? Trata-se de uma história conhecida pelo narrador, porém poucas vezes contada. Foi sugerida aleatoriamente entre várias outras obras¹⁰⁹ que fazem algum tipo de

¹⁰⁹ Rapunzel Surda, Adão e Eva, Patinho Surdo, O Feijãozinho Surdo, Tibi e Joca, A Cigarra Surda e as Formigas, O Som do Silêncio entre outras obras.

referência à cultura surda e língua de sinais. O narrador, mesmo com a opção de escolher outra história, aprovou a sugestão e concordou em contá-la para os alunos. O critério de sugestão foi o de escolher uma terceira história que dessa vez trouxesse algum tipo de enredo envolvendo traços culturais e identitários que, supostamente, pudessem provocar (ou não) determinadas reações nos espectadores.

Como conta? Embora o narrador conhecesse a história e já a tivesse contado algumas (poucas) vezes, não houve uma preparação prévia para a prática. Nessa história, com narração de aproximadamente dez minutos, o contador também não utilizou recursos externos e se deteve em uma contação mais relatada e menos performática. Apesar do uso contínuo de marcações não manuais (expressões mais afetivas do que gramaticais) e o uso do direcionamento do olhar e deslocamento do corpo no espaço, o narrador economizou nas trocas de papéis, incorporações e caracterizações de personagens. Também não explorou tanto o espaço neutro de sinalização, mas utilizou referências e classificadores. Assim como na história anterior, os elementos simétricos foram pouco utilizados e a soletração manual bastante superficial empregada apenas em alguns termos e vocábulos menores.

Análises

Com relação à primeira história contada pode-se considerar que, pelo fato de ter sido sugerida pela autora e narrada sem preparação, foi visível certa insegurança por parte de o narrador no transcorrer da contação. O narrador não conhecia a história, tampouco teve tempo suficiente para elaborá-la e estudá-la. Assim, o resultado da narração não foi plenamente satisfatório. Conforme COELHO (2009, pg. 21) é preciso que o narrador estude a história antes de contá-la, isso não significa decorá-la, mas sim compreendê-la e internalizá-la. Estudar a história significa divertir-se com ela (COELHO, 2009; DOHME, 2010 e SISTO, 2001).

Na segunda história narrada essa insegurança não foi percebida e a contação fluíu naturalmente, isso porque a história foi escolhida pelo próprio narrador que dela já tinha se apropriado. A narrativa de A lebre e a tartaruga foi contada com êxito envolvendo visivelmente os espectadores e revelando a emoção do próprio contador. Se a história não desperta a sensibilidade e a emoção no narrador, então ele não consegue contá-la com sucesso, afirma COELHO (2003, pg. 14). Vale lembrar que essa fábula já tinha sido contada inúmeras vezes pelo narrador e, portanto, fazia parte de seu repertório de histórias. Essa familiarização contribuiu para que o desencadeamento da narração fosse expresso naturalmente e com a mesma veemência de uma estreia. SISTO (2001, pg.22) considera que as histórias devem ser contadas “com jeito de quem viu ou viveu o que fala, e repete a história com emoção renovada a cada vez”.

Embora conhecida pelo autor a terceira história Cinderela Surda foi contada com razoável propriedade, porém com a ausência de uma relação mais íntima do narrador com a história. Ao contrário da segunda história onde o narrador mostrou-se de corpo e coração presente na narração (BUSATTO, 2003), a última história contada não gerou uma ligação significativa entre o contador e o conto. Considera-se que o narrador deva estabelecer uma ligação de fidelidade com o conto, assim como com o espectador. Ou seja, é preciso construir um elo de integração entre todos os agentes envolvidos na prática. Ou existe essa integração,

considera BUSATTO (pg.48), ou a narrativa deixa de ser uma experiência compartilhada e passa a ser simplesmente um repasse de informações.

Sobre o desempenho do narrador na contação das histórias, pode-se considerar a respeito da primeira história que, embora o narrador não tenha analisado e estudado o conto em tempo hábil e, portanto, não ter se apropriado devidamente da história, a performance narrativa empregada foi bem sucedida. O narrador enriqueceu a história com a utilização de recursos gramaticais propícios da língua de sinais. Esses recursos serviram para envolver o público sinalizante contemplando além da troca de papéis (role shift), da incorporação de personagens, do emprego dos sinais e referências bem distribuídos no espaço, o uso de classificadores e descrições imagéticas, bem como o deslocamento e o movimento corporal no espaço determinado para narração. Esses aspectos, apontados por SUTTON-SPENCE (2011), são meios de alcançar o que ela mesma sugere como indicativos para uma narrativa eficaz: prender a atenção do público, levar o público imaginar coisas a partir da história, demonstrar entusiasmo na narração, entre outros. Esses indicativos estiveram presentes na narração da primeira história e foram possíveis de serem observados através dos registros das reações dos alunos.

Se a primeira história pode contar com grande parte desses recursos linguísticos sugeridos por SUTTON-SPENCE (2011), a segunda história narrada contou com praticamente todos, sendo quase que em sua totalidade, empregados de forma intensa e bastante envolvente. Na narração de A lebre e a tartaruga o narrador utilizou-se de todas as ferramentas linguísticas possíveis de envolvimento atrativo do público espectador. Foi permeando uma riqueza de classificadores, de marcações não manuais e referências no espaço neutro de sinalização que a história foi constituída e se desencadeando a partir de grande influência de movimentos corporais e deslocamentos frequentes no espaço.

A história, apesar de longa, não ficou entediante e prendeu a atenção dos alunos do início ao fim. A narração agradou muito os espectadores sendo possível observar isso nos depoimentos dos próprios alunos, sobretudo, na euforia dos mesmos ao recontar a história no momento final da atividade. Nesse momento, muitas vezes, os alunos recontavam várias vezes os mesmos trechos da história e complementavam a conversa expondo suas próprias vivências e externalizando suas relações e inferências com as histórias contadas. O comentário do espectador, afirma COELHO (2008, pg. 57) evidencia o efeito da história contada e oferece condições de avaliar sua maior ou menor repercussão.

Já na narração de Cinderela Surda os recursos linguísticos não foram empregados como nas histórias anteriores. Sem grandes encenações e personificações, a história foi narrada com poucos movimentos corporais e deslocamentos no espaço. As expressões faciais eram mais afetivas do que gramaticais refletindo sentimentos de amor, tristeza, alegria e sofrimento, sensações geradas pelo próprio enredo da história. O conto foi narrado por um período razoavelmente longo e não prendeu plenamente a atenção dos alunos. Contudo, os traços culturais presentes em toda a narrativa, contribuíram para manter o interesse dos alunos pela história. Na conversa que precedeu a narração foi possível observar a atenção de uma das alunas sob o fato de a Cinderela ter perdido uma das luvas e não o sapatinho de cristal como na história original. Nesse detalhe são refletidos traços culturais que geram inferências relativas à comunicação dos sujeitos surdos que se estabelece através de uma língua onde a principal via de transmissão das informações se constitui pelas mãos. Os aspectos observados relativos a cada história são sintetizados e podem ser mais bem observados no quadro a seguir:

ASPECTOS DO PROCESSO	HISTÓRIA I	HISTÓRIA II	HISTÓRIA III
Quem conta?	Narrador	Narrador	Narrador
Pra quem conta?	Alunos	Alunos	Alunos
Por que conta?	Solicitação da pesquisadora	Escolha do narrador	Sugestão da pesquisadora aprovada pelo narrador
O que conta?	<i>Arca de Ninguém</i>	<i>A lebre e a tartaruga</i>	<i>Cinderela Surda</i>
Como conta?	Utilização somente de recursos linguísticos na narrativa: pouco uso de sinais simétricos e soletração manual; uso moderado de recriação das personagens e deslocamento do corpo no espaço e muito uso dos aspectos não-manuais, classificadores, movimentos corporais e <i>role shift</i> .	Utilização somente de recursos linguísticos na narrativa: pouco uso de sinais simétricos e soletração manual; muito uso de recriação das personagens, deslocamento do corpo no espaço, aspectos não-manuais, classificadores, movimentos corporais e <i>role shift</i> .	Utilização somente de recursos linguísticos na narrativa: pouco uso de sinais simétricos, soletração manual, recriação das personagens e deslocamento do corpo no espaço e uso moderado dos movimentos corporais e <i>role shift</i> e muito uso dos aspectos não-manuais e classificadores.
Observações	História até então não conhecida pelo narrador, nunca contada, solicitada pela pesquisadora. Duração aproximada de 6min de narração.	História já conhecida do narrador, muito contada, escolhida por ele mesmo. Duração aproximada de 10min de narração.	História já conhecida do narrador, pouco contada, sugerida pela pesquisadora e aprovada pelo narrador. Duração aproximada de 10min de narração.

Considerações

É possível considerar diante desse estudo, por fim, a importância dos processos que envolvem a prática de contação de história. Os aspectos relativos a *quem, para quem, por que, o que e como* se conta uma história são fatores preponderantes na prática e podem ser pensados também para a narrativa sinalizada. A partir dos dados coletados, viabilizados pela aplicação da pesquisa com sujeitos surdos (espectadores e narrador) e a partir a utilização de um repertório de histórias que contemplaram diversos gêneros literários, foi possível constatar as especificidades que envolvem a prática da contação de histórias em língua de sinais que, assim como a narração oral, possui grande importância para formação de leitores e constituição de sujeitos.

Foi possível demonstrar nesse estudo que a prática da contação de histórias através das línguas sinalizadas pode ser elaborada e pensada conforme suas possibilidades de uso, seu contexto correspondente e seu público alvo contemplado. Para uma narração eficaz e de resultados positivos, foi possível verificar que se faz necessária uma preparação antecipada, uma elaboração estruturada dos processos da prática. Entende-se que o narrador precisa possuir o prazer de contar a história escolhida e doar-se inteiramente ao momento narrado compartilhando integralmente todos os elementos presentes na história e envolvendo os espectadores tanto no clímax e no desfecho como na introdução e no desenvolvimento. Nessa pesquisa observou-se que uma apropriação concreta do conto facilita a familiarização da história pelo contador e, portanto, torna-se possível construir uma produção narrativa mais natural e desempenhada livremente.

Os gêneros literários aqui escolhidos para análise e os contextos em que os encontros estiveram enquadrados, bem como as diferentes formas de organização do processo de contação das histórias em línguas de sinais, foram pensadas estrategicamente pela pesquisadora no sentido de poder observar as variáveis dessa atividade e o quanto um elemento da prática pode ou não influenciar outro. As reações dos alunos com relação às três histórias contadas foram inúmeras e, cada qual correspondente com seu processo de preparação e aplicação, resultou em diferentes análises relevantes no embasamento das reflexões desse estudo.

Enquanto prática que possui valor por si só, sugere-se que a contação de histórias não deva ser tida somente como um complemento ou passatempo educacional, pois além de um importante exercício revelador, a narrativa em língua de sinais é um formidável meio para se estabelecer elos de comunicação e aprendizagem entre usuários da língua de sinais. Pela sua grande contribuição na formação de leitores, bem como para efetivação de uma comunicação mais sólida, seja em ambientes sociais, escolares ou em contextos familiares, a prática da contação de histórias em língua de sinais, deveria possuir um papel mais significativo na sociedade e nas comunidades surdas, devendo ser mais valorizada e difundida entre as pessoas surdas e não surdas usuárias da língua de sinais, assim como mais praticada e produzida por contadores de histórias, escritores, ilustradores, atores, poetas e artistas literários.

Esse estudo veio contribuir para uma reflexão sobre o exercício de contar histórias e sobre a relevância da prática. Serve como instrumento de instigação aos praticantes da atividade e interessados na área, no sentido de instruí-los e instigá-los acerca dos processos envolvidos no exercício de narração, assim como na compreensão dos aspectos básicos implícitos no processo sendo extremamente válidos e necessários para um trabalho eficaz. É visto que essa pesquisa enfoca mais o processo de contação de histórias e como as narrativas sinalizadas se estabelecem, porém, para muitos dos assuntos mencionados nesse estudo, é possível estabelecer desdobramentos e outras discussões bastante pertinentes à temática que, ainda incipientes, não foram aprofundadas e teorizadas. Essa pesquisa vem servir, assim, como portas e janelas a serem abertas por outros pesquisadores e curiosos dispostos a imergir no assunto.

REFERÊNCIAS

- BUSATTO, C. *Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CALTABIANO, M. e LIMA, P. *Arca de Ninguém*. São Paulo: Scipione, 2003.
- COELHO, B. *Contar Histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 2008.
- DOHME, V. *Técnicas de Contar Histórias: um guia para desenvolver suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- HESEL, C., KARNOPP, L. e ROSA, F. *Cinderela Surda*. Canoas: ULBRA, 2011.
- MACHADO, R. *Acordais: fundamentos teóricos da arte de contar histórias*. São Paulo: 2004.
- RODRIGUES, E. B. T e ANTUNES, S. F. *A contação de histórias no espaço escolar: desafios e possibilidades contemporâneas*. Goiás: Governo do Estado de Goiás, 2009.
- SISTO, C. *Textos e Pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2001.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.
- SUTTON-SPENCE, R. *Narrativas e Contação de Histórias em Língua de Sinais*. Manuscritos de aula. Disciplina de Traduções Poéticas, 2011/1. PGET/UFSC.

A formação do leitor e a leitura literária no contexto da creche

Nivia Barros Escouto¹¹⁰

Nelita Bortolotto¹¹¹

O presente texto tem o propósito de apresentar resultados parciais de uma pesquisa que está sendo desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil no município de Florianópolis, pela qual se investiga a leitura literária e a formação do leitor, nesse ambiente de ensino e aprendizagem. Observamos o segmento educacional de crianças de zero a três anos nos momentos de interação da criança com a leitura literária mediada. A professora em seu projeto de trabalho prevê momentos de contação de histórias por ela mesma e por outro profissional da instituição, como também momentos de interação dos bebês com livros de literatura que ficam expostos na sala. A base teórica e a metodologia utilizada na investigação sustentam-se em pressupostos da teoria do dialogismo de Mikhail M. Bakhtin e seu Círculo e na psicologia histórico-cultural, especialmente no pensamento de Lev Semenovitch Vigotski, no que diz respeito a conceitos como aprendizagem, imaginação e criação.

Considerando os estudos de Bakhtin e seu Círculo para compreender os processos e produtos humanos constituídos na e pela linguagem vê-se tal pressuposto como possibilidade para investigar indícios da formação do leitor literário no contexto da creche, pela relação que a criança estabelece com a palavra da vida cotidiana e a palavra literária.

Conforme Bortolotto (2007, p. 37, grifo do autor),

[...] o pensamento de Bakhtin permite compreender processos e produtos humanos naquilo que lhes confere identidade como eventos históricos, sociais e culturais, traços fortes de suas ideias. Entendo que uma compreensão de tal amplitude e complexidade requer o “olhar” teórico sobre o objeto, que não se contente com uma análise que não permita apreender a natureza de fenômenos envolvidos no agir humano: esse espaço de compreensão é aquele das *inter*-relações, do convívio no mundo objetivo, em contexto do *ser* social.

Os estudos realizados por Bakhtin possibilitam, então, aos estudiosos das ciências humanas, compreenderem fenômenos humanos tendo em conta a sua complexidade. Essa complexidade pode ser investigada com base no conceito de *grande tempo* formulado por Bakhtin no conjunto de sua teoria. Para o autor, trata-se de considerar, na observação e compreensão dos fenômenos, “ecos” entre os séculos e milênios, povos, nações e culturas (BAKHTIN, 2010). Nessa perspectiva de entendimento de fenômenos, o pesquisador pode buscar na produção histórica, cultural e social dos atos humanos, elementos que permitam

¹¹⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha Ensino e Formação de Educadores do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

¹¹¹ Professora Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e da Pós-Graduação em Educação – Linha Ensino e Formação de Educadores, do Centro de Ciências da Educação Universidade Federal de Santa Catarina.

compreender a realidade em sua concretude. A compreensão da forma como as crianças se relacionam com a literatura, como apreendem o mundo, passa, portanto, pela interação social, pela relação com o outro, pela relação que se estabelece com as pessoas com as quais se convive, afinal, como afirma Bakhtin “Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior a minha consciência pela boca dos outros [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 373).

Nesta pesquisa, tal forma de compreensão dos fenômenos humanos impõe-nos, ao investigarmos indícios da formação do leitor literário, que o olhar recaia no modo como o bebê constrói sentidos com o outro (professores, colegas de turma, contadores de histórias etc.), com os enunciados seus e dos outros, constituídos no grande tempo, para que se fuja de análises que costumam “[...] desenvolver-se no espaço estreito do pequeno tempo, isto é, da atualidade do passado imediato e do futuro representável – desejado ou assustador.” (BAKHTIN, 2010, p. 407).

Contribui nesse aspecto Bortolotto (2007, p. 144), ao afirmar:

O passado encerra um tempo e inicia outro; o cotidiano nasce também das lembranças deste passado que já não é mais. Os sentidos é que voltam; o ato em si, só retorna nos sentidos reconstruídos no presente. O presente (o tempo vivido) se estende, pois, ao mesmo tempo, sobre o passado e sobre o futuro (o presente é a ponte entre o passado e o futuro).

Entendemos, pois, que o conceito de grande tempo possibilita a compreensão do modo como a literatura passa a fazer parte da vida da criança em creches e como os conhecimentos construídos historicamente são apreendidos por ela na relação entre a palavra da vida cotidiana e a palavra literária, construída nas suas relações sociais educacionais com o outro e pela linguagem.

Bakhtin no texto *Metodologia das Ciências Humanas* (2010) explicita que a produção humana é complexa e assim deve ser considerada nas investigações desse campo de conhecimento. Ainda, o autor, traz o *texto* como sendo o ponto de partida para as pesquisas em ciências humanas. O texto carrega consigo uma gama de sentidos e significados os quais evidenciam a produção social, cultural e histórica do homem. Essa questão aponta para a importância do estudo do texto nas ciências humanas, dado que Bakhtin o apresenta como a real possibilidade de compreender o que é o homem, o seu passado histórico e social. Assim, toda a pesquisa em educação sempre será uma tentativa de entender a complexidade do homem como ser humano produtor de cultura e história.

Cientes dessa complexidade, deparamo-nos com o desafio de tentarmos “enxergar” o que ocorre com as crianças no espaço institucional da creche, de dar visibilidade para os sujeitos da pesquisa de forma a podermos estabelecer com eles uma relação dialógica, tratando-se de pôr em evidência o cotidiano para dar visibilidade aos bebês em suas interações com a literatura.

Contribuem nesse aspecto as autoras Guimarães e Barbosa (2009) quando tratam do papel da interação dos bebês no ambiente das creches e intercorrências.

Diante deste desafio tornam-se relevantes a visibilidade e a invisibilidade das crianças nas relações com os adultos na creche. Parece que, quando interagem com as crianças, os adultos tendem a determinar os sentidos das suas ações, antecipam movimentos, nomeiam atos e sensações, atropelando os sentidos das próprias crianças. Neste contexto, as iniciativas delas ficam invisíveis. Ao mesmo tempo, quando se distanciam, olhando de fora a relação, os adultos podem ver as crianças como outros, observando os seus sentidos na realidade que compartilham. Assim, as crianças vão tornando-se visíveis. (p. 50).

O pesquisador somente poderá dar visibilidade às crianças se adotar uma atitude responsiva perante todos os seus atos praticados em todas as etapas da pesquisa, dispensando cuidado e responsabilidade à relação que estabelece com as crianças. Essa atitude acompanha todos os momentos da pesquisa e não poderia ser diferente, pois a compreensão do homem pelo homem passa pela consideração dos sujeitos situados no tempo e no espaço. A compreensão do humano e, por conseguinte, das crianças que frequentam a creche, passa por algo que é vivo, em movimento de construção, balizado por essa atitude responsiva e na atitude responsiva, como vimos, está o cuidado e o respeito pelo outro.

Consideramos que para entender os homens é preciso haver comunicação legítima e uma das maneiras eficazes para que isso ocorra é pela palavra. Bakhtin/Volochínov (1990, p. 113) menciona que “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.” A palavra sendo ponte será a principal forma de comunicação entre o sujeito pesquisado e o pesquisador; a palavra como território comum entre o pesquisador e o pesquisado permitirá ampliar o olhar sobre as relações entre homens, ou seja, sujeitos que comunicam e expressam por intermédio do seu discurso sua forma de compreender e explicitar a realidade.

Outro conceito que nos é caro para compreender os bebês e as relações que eles estabelecem com a literatura na creche, é o conceito de *exotopia* formulado por Bakhtin (2010) pelo qual permite considerar o pesquisador como o sujeito da interação, com possibilidade de “excedente de visão”, fundamental para compreender as relações que os bebês estabelecem com a palavra literária.

Para Bakhtin (2010, p. 21, grifo do autor):

Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim.

Essa afirmação explicita o lugar que o pesquisador ocupa, um lugar privilegiado que lhe possibilita um excedente de visão porque “O modo como vivencio o *eu* do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio *eu*; isso entra na categoria do *outro* como elemento integrante, e essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética como para a ética.” (BAKHTIN, 2010, p. 35, grifo do autor). O distanciamento possibilita a

compreensão do que ocorre com o outro; na relação dialógica que estabelece, o *eu* pode compreender a si mesmo. Bakhtin (2010) acrescenta ainda que “De fato, só no outro indivíduo me é dado experimentar de forma viva, estética (e eticamente), convincente, a finitude humana, a materialidade empírica limitada.” (p. 34). Poderíamos dizer que a atitude responsiva perpassa pela pesquisa, pois a relação estabelecida entre o pesquisador e as crianças envolve o cuidado, a ética e a responsabilidade não só com a ciência, mas como os sujeitos da pesquisa.

Com base nesse referencial teórico e metodológico fomos construindo a pesquisa na creche. Ao longo do processo de investigação pudemos perceber que a formação do leitor literário depende intrinsecamente da mediação do outro seja ele adulto ou criança que convive com esse leitor e também da interação com as narrativas literárias que são apresentadas às crianças nos momentos de contação de histórias.

Com base na análise de dados da pesquisa de campo de caráter longitudinal, observamos que a formação do leitor no espaço da creche passa pela relação entre as palavras das crianças e as dos outros que participam da construção da história de leitura da criança e possibilitam a assimilação, por parte dela, dos materiais disponíveis na cultura no que se refere à produção literária e a outros enunciados de colegas, professor e comunidade educativa da creche. A leitura ganha o estatuto de conhecimento a ser construído de modo sistemático. Essa construção se dará com base na interação da criança com o profissional que com ela convive e também pela interação da criança com as outras crianças que frequentam a instituição.

Contudo, não ignoramos que a formação do leitor inicia bem antes de sua entrada na creche, mais especificamente no momento de seu nascimento, tendo em vista que o bebê se comunica com o meio que o cerca através da linguagem, pois toda a atividade humana passa pela linguagem e todos os comportamentos humanos são mediados pela linguagem. Tussi e Rosing (2009) afirmam que a criança nasce capacitada a interagir com o mundo que a rodeia. Essa interação é mediada pelo adulto que lhe permite entrar nesse mundo de ações humanas, atravessadas pelo contexto social e pela linguagem.

O ser humano é um ser expressivo e falante, como afirma Bakhtin, ainda que, ao nascer, complementamos, não traga na bagagem a linguagem oral desenvolvida e nem o domínio do código escrito. Entretanto, a formação do leitor literário não está restrita à aquisição do código escrito e nem à aquisição da linguagem oral. A criança, como ser social, inserida no contexto de uma determinada cultura, começará a se relacionar com esse mundo pela leitura que aqueles que a cercam fazem por ela e para ela. Assim sendo, na infância, são construídas suas primeiras memórias de leitura, com base na interação que possa vir a acontecer na relação que será estabelecida com outros, pelo que os outros leem ou leem para ela.

É partindo dessas vivências e primeiras aproximações com a literatura no contexto privado das relações estabelecidas com as pessoas que cuidam dela - sejam seus familiares ou outros adultos responsáveis por ela - que a criança começa a perceber as palavras na sua função e uso social. A palavra literária insere-se nesse contexto.

A criança desde seu nascimento vive em um mundo de palavras do outro. Estas fazem parte de sua formação como ser expressivo e falante. Bakhtin (2010, p. 379) corrobora essa afirmação ao dizer:

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos).

Desse modo, poderíamos dizer que os alicerces sobre os quais a construção da história de leitura da criança vai sendo edificada são as palavras dos outros, cuja mediação possibilita a assimilação, por parte dela, dos materiais disponíveis na cultura no que se refere à produção literária e a outros enunciados de colegas, professor e comunidade educativa da creche. A história de leitura costumeiramente começa na família e seu entorno (pessoas que convivem com a criança) e continua na creche (evidentemente quando esse trabalho é desenvolvido). Na família, os narradores por excelência e responsáveis pela inserção da criança no mundo simbólico da palavra são seus pais ou pessoas que cuidam da criança. São eles os mediadores do acesso da criança ao campo do conhecimento da literatura. Uma criança mesmo antes de nascer já tem uma história construída por seus pais; quando ela nasce e cresce em família é essa história a primeira narrativa que escuta desse interlocutor adulto que está próximo dela. Assim, a criança começa a entrar em contato com as narrativas que nesse momento de sua história de vida não são literárias (podem ser, no entanto, em determinadas relações sociais), mas que assumem um lugar importante em sua constituição como sujeito, pois os seres humanos são constituídos pela linguagem ao mesmo tempo em que esta é por eles constituída. Essas narrativas do cotidiano são, costumeiramente, enriquecidas pelas cantigas, acalantos, contos populares de sua comunidade, costumes, brincadeiras, lendas e pelos livros e narrativas literárias, porque na família ocorrem as primeiras experiências de leitura da criança. Podemos dizer que é nessa experiência de convívio que a criança inicia sua formação como leitor.

Quando a criança ingressa na creche sua história de leitura pode ser ampliada, assumindo um caráter mais formal. A leitura ganha o estatuto de conhecimento a ser construído de modo sistemático, com base na interação da criança com o profissional que com ela convive e também na interação da criança com as outras crianças que frequentam a instituição. Na creche, embora as crianças estejam organizadas em grupos e em salas específicas, há a proposição de atividades que lhes oportunizam o contato com outras crianças maiores e com experiências de leitura diferentes daquelas que fazem em suas salas. Talvez a vivência com adultos leitores e com crianças de outros grupos da creche se constitua em possibilidade de formação de leitores ainda bebês e, por isso, com experiências diferentes de leitura.

Nesse contexto, a atitude do professor como leitor e formador de leitores torna-se importante, pois ele medeia o acesso da criança à leitura na instituição de educação infantil. O professor como “outro” na relação criança-adulto, e que pode contribuir para a ampliação do repertório literário da criança, é, pois, responsável no lugar social que ocupa no processo de ensino e aprendizagem pela aproximação, se for o caso, ou pelo desenvolvimento e aprendizagem do conhecimento literário, com o seu uso e função sociais. A consciência que ele, professor, toma desse seu ato de responsabilidade junto às crianças que atende pode fomentar a formulação de perguntas ou de novas perguntas sobre como incluir, com qualidade educativa, a leitura literária na rotina de crianças com idade de zero a três anos. Segundo Goulart (2007, p.48), “Somente ao formularmos perguntas próprias (próprias de outras formas de ver o

mundo), participamos de uma compreensão ativa de tudo que é outro e alheio e nos constituímos como autores.”

Retomando Bakhtin e tomando como ponto de partida seus estudos, temos a oportunidade de pensar em como as palavras e novos conhecimentos que o bebê constrói, ao entrar na creche, estão atrelados aos conhecimentos produzidos pelos adultos que com ele convivem. Isso porque todo o novo conhecimento e palavras pronunciadas pela criança são palavras dos outros, palavras que foram construídas em uma constante e contínua interação com os enunciados individuais e coletivos dos outros.

Bakhtin (2010, p. 294), ao falar sobre o processo de conhecimento da linguagem, diz que essa experiência

[...] pode ser caracterizada como um processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

Depreendemos daí que não apenas somos constituídos e constituímos os outros pelos enunciados proferidos, mas estes já trazem valores axiológicos. A criança, portanto, ao pronunciar palavras na grande cadeia de comunicação discursiva humana, começa a constituir-se como sujeito da linguagem e na linguagem. A formação do leitor é social e cultural; é atravessada pela história dos enunciados já dados, pelos enunciados produzidos historicamente em determinada cultura e sociedade e pelos novos. Sendo assim, o professor leitor é o outro que confere à criança a possibilidade de entrar em contato com o ensino formal, e, nesse ambiente de ensino e de aprendizagem, de constituir-se como leitor de textos literários, ainda que pela palavra do outro e não a própria. Isso porque o uso da língua é um acontecimento que se dá na relação de diálogo que se estabelece entre enunciados próprios e dos outros, entre enunciados orais e ou escritos, proferidos pelos falantes da língua e pertencentes a determinada comunidade e campo da atividade humana. Portanto, os conceitos de dialogismo, enunciado concreto e gêneros do discurso no contexto da teoria de Bakhtin e autores do seu Círculo, são importantes para a compreensão de como o bebê começa a apropriar-se dos enunciados literários.

No caso desta pesquisa, estamos entendendo a literatura como conhecimento que contribui para a formação do sujeito social na atual sociedade. A criança, que no ambiente privado está imersa em discursos cotidianos e por vezes literários, ao ingressar na creche, com a mediação do adulto que escreve, lê, mas acima de tudo trabalha a pedagogia desse conhecimento, começa então a ter contato com outro discurso, o da pedagogia, e por meio deste o ensino sistematizado da linguagem verbal. Ao menos, este seria um conhecimento a ser construído pela criança quando ingressa em

instituições de Educação Infantil. A apropriação pelo bebê dos enunciados literários no âmbito da creche é uma das possibilidades de trabalhar os conhecimentos construídos historicamente, pois, como nos ensina Bakhtin (2010, p. 376), “O mundo da cultura e da literatura é, em essência, tão ilimitado quanto o universo.” Proporcionar aos bebês esse contato com o mundo da literatura e da cultura oportuniza novas vivências e construção de novos enunciados e sentidos para a aprendizagem do sujeito. Toda palavra proferida pelos sujeitos contém em si um universo de experiências dialógicas, sociais, ideológicas e históricas e é por esse universo das práticas sociais que ocorre a relação da criança com os objetos do conhecimento a que tem acesso, inserindo-a na cadeia da comunicação discursiva humana pelos enunciados produzidos por ela, criança, e pelos outros, como partícipes de quaisquer das comunicações discursivas dela com outros, porque “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva.” (Bakhtin, 2010, p. 289).

A criança ingressa nessa cadeia da comunicação social discursiva e constitui suas experiências de comunicação, estabelecendo relações que são singulares e carregadas de sentido. Isso porque na perspectiva histórico-cultural a criança já tem a capacidade de ir constituindo-se como sujeito com a mediação do adulto e de produzir sua história pela interação com novos enunciados; ela não é um vir a ser; a criança é. Sendo assim, no espaço da creche a criança, ao entrar em contato com a literatura, com os enunciados dos outros irá construir novos enunciados que lhe permitirão participar da experiência estética da linguagem humana provocada pela literatura.

Vimos, portanto, no decorrer desta discussão, que a inserção das crianças em determinada cultura e contexto social fornecerá elementos para a construção de suas memórias de leitura e que esses elementos virão de seu convívio em comunidade, para posteriormente serem ampliadas pelos profissionais da educação, sejam eles da Educação Infantil ou, acrescentamos, do Ensino Fundamental, pois nem todas as crianças frequentam creches e pré-escolas.

Também destacamos que a criança, ao ingressar em um espaço coletivo e formal de aprendizagem como a creche, passa a ter os seus primeiros contatos com a educação formal, com o espaço público, e a estabelecer outros tipos de relação que não somente as estabelecidas com seus familiares ou pessoas responsáveis pela criança.

No caso desta pesquisa, estamos falando de um grupo de crianças com idade de um a dois anos, as quais estão em um momento importante de seu processo de crescimento. É no espaço da creche que a literatura pode se apresentar, para muitas crianças, o único espaço social de acesso a esse conhecimento. Do ponto de vista da instituição, esse conhecimento passa a se constituir como componente importante no currículo de seus participantes, professores e alunos. A literatura na creche entra como um dos componentes curriculares do planejamento e organização do trabalho pedagógico.

Outro aspecto que aqui queremos discutir diz respeito aos processos criativos e à imaginação. Segundo os postulados de Vigotski, a interação da criança com as narrativas literárias contribui para sua formação como sujeito, e para o desenvolvimento dos processos criativos à medida que a literatura ofereça elementos para a criação. Vigotski (2010, p.16) aponta que uma das questões mais importantes da Pedagogia e da Psicologia “[...] é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e amadurecimento da criança.” Para o autor, ainda na primeira infância, pela observação das brincadeiras, é possível identificar os processos de criação presentes no cotidiano infantil.

A criação está presente em todos os atos humanos, sejam grandiosos ou pequenos, e não é privilégio dos gênios. Ao levarmos em conta a presença da imaginação coletiva que une todas as criações, mesmo ínfimas, produzidas ao longo de cada história individual, “[...] veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores anônimos.” (VIGOTSKI, 2009, p.16).

A criação ou os atos criativos em muitas vezes são atribuídos, ao longo da história da humanidade, aos grandes inventores ou a pessoas especiais que tinham o dom de criar. Esse pensamento está atrelado a uma concepção inatista de aquisição do conhecimento e da capacidade criadora do homem, pela qual é atribuída ao sujeito a responsabilidade de criar e adquirir conhecimento. Para Grossi (1994), o inatismo está relacionado com o racionalismo e coloca o sujeito como centro de sua produção intelectual. Por outro lado, temos o empirismo que encontra na realidade exterior a explicação para a aprendizagem e para os processos criativos do sujeito. O empirismo atribui às experiências vividas pelos sujeitos a responsabilidade pela construção do conhecimento e pela possibilidade de criação humana. Segundo as teorias inatistas e empiristas presentes no campo educacional, o sucesso na aprendizagem e na criação seria privilégio de apenas poucas pessoas ou, ainda, estaria na dependência da quantidade de experiências e condições que elas tiveram, condições essas relacionadas com a classe social e com a gama de possibilidades de acesso aos bens culturais que cada sujeito teve.

Importa ainda considerar, amparadas em Vigotski (2009, p. 11), que costumeiramente entendemos como “[...] atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo.” O contato da criança com a literatura proporciona momentos de criação, entretanto essa criação, ao mesmo tempo em que é inédita porque é própria de determinado sujeito, é também uma construção social, pois “[...] a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia.” (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

Com essas considerações acerca da metodologia utilizada para a investigação da formação do leitor literário no contexto da creche e com fundamento nas ideias de

Vigotski sobre a criação e a imaginação na infância é possível observar que a formação do leitor literário na creche se dá na interação entre ele como sujeito inserido em determinado contexto histórico e cultural e os conhecimentos produzidos historicamente.

Com base no que foi observado ao longo do processo da pesquisa podemos afirmar, ainda que de forma parcial, que a formação do leitor literário no contexto da creche passa pela:

- a) Interação com as narrativas literárias nos momentos de contação de histórias por parte da professora responsável pelo projeto denominado *Era uma vez conte outra vez* direcionado para as crianças de zero a três anos que frequentam a unidade educativa.
- b) Interação com os livros de literatura disponíveis na sala, os quais fazem parte do cotidiano da criança. Percebemos que nessa interação as crianças imitam os comportamentos de leitura dos adultos que convivem com ela e também de seus pares.
- c) Mediação realizada pelos adultos seja nos momentos de contação de histórias ou de interação da criança com os livros. Nesses momentos de interação observamos que as crianças algumas vezes pedem para os adultos lerem para ela.

Sendo assim, a forma como o bebê se relaciona com a literatura vai ser determinada pela interação que estabelece com seus pares e com os adultos que convivem com ele. O leitor, como já afirmamos neste trabalho, é formado em seu contexto de relações sociais, à medida que tenha a possibilidade de interagir com as palavras dos outros, possibilitando-lhe o acesso aos conhecimentos produzidos ao longo da história. Então, poderíamos dizer que formar o leitor literário no espaço da creche é fazer com que ele participe da grande cadeia discursiva da humanidade construindo sentidos e significados para a sua história de leitura.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BORTOLOTTI, Nelita. *O sentido da ciência no ato pedagógico: conhecimento teórico na prática social*. Tese de Doutorado – UFSC, Florianópolis, 2007.
- GOULART, Cecília M. A. Questões de estilo no contexto de processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários. In: MARTINS, Aracy; PAIVA, Aparecida, PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia; *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 35-49.
- GROSSI, Esther Pillar. Um novo paradigma sobre aprendizagem. In: BORDIN, Jussara e GROSSI, Esther Pillar (Org.). *Paixão de Aprender*. Rio de Janeiro, Petrópolis, 1994. p. 131- 135.

GUIMARÃES, Daniela e BARBOSA, Silvia. “Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?” – Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In: KRAMER, Sônia (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009. p. 50 – 64.

TUSSI, Rita de Cássia e ROSING, Tânia M. K. *Programa Bebelendo: uma intervenção precoce de leitura*. São Paulo: Global, 2009.

VIGOTSKI, L.S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores/Lev Semionovich; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes*. São Paulo: Ática, 2009.

Histórias infantis em inglês, na escola pública

Rachel Mattos Bevilacqua (UNISINOS)
rachel.343@hotmail.com

1. Introdução

Neste trabalho apresentamos um resumo da pesquisa realizada para dissertação de Mestrado que, sob o título “O Papel da Narrativa do Ensino de Inglês, na Escola Pública, foi defendida em fevereiro de 2012.

O trabalho traz, além de uma revisão bibliográfica a respeito de conceitos como “mediação”, “zona de desenvolvimento proximal”, “sócio-interacionismo”, entre outros, uma análise de dados gerados a partir da própria experiência da pesquisadora em suas aulas de inglês.

Os dados que serviram de base à pesquisa foram gerados a partir de aulas de inglês onde foram contadas histórias infantis, narradas integralmente neste idioma, com o auxílio de alguns materiais (*flashcards*, fantoches) elaborados pela própria professora, com o propósito de facilitar a compreensão da narrativa. As histórias a partir das quais os dados foram gerados são: “Purple hair? I don’t care!” (YOUNG, Dianne, 1995); “The very hungry Caterpillar”(CARLE, Eric, 1970); “The gingerbread man” (NOLTE, Nancy, 2004); “Once together, forever together” (MIYAKAWA, Kenji, 2000) e “The family book” (PARR, Tood, 2003), sendo apresentado, aqui, porém, apenas um recorte da pesquisa, sem maiores detalhamentos.

Este trabalho foca as séries finais do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Porto Alegre (RS), visando à elaboração de uma metodologia de ensino de Língua Inglesa (LI) a partir da prática narrativa, utilizando histórias ficcionais infantis. A pesquisa teve como objetivo discutir a prática social de contar histórias nas aulas de inglês, como forma de tornar mais significativo e eficaz o aprendizado desse idioma. Soma-se a isso o intuito de pensar, planejar, executar e avaliar esse procedimento

A pesquisa-ação, ou pesquisa participativa, discutida a seguir, foi o método escolhido para coleta e análise dos dados deste trabalho. A Pesquisa-ação consiste em uma metodologia qualitativa, ajustada às ciências sociais, que busca compreender a realidade da sala de aula de língua inglesa e a partir daí propor mecanismos de análise, discussão e intervenção.

Ao comentarmos os resultados vemos que há compreensão conceitual da narrativa em língua inglesa por parte dos alunos. Há, também, organização autônoma da participação em sala de aula e, inclusive, a tomada de turno por parte dos interlocutores (alunos). Além disso, a narrativa desperta o interesse dos alunos pela aprendizagem de inglês, mesmo nas aulas em que não ocorre contação de histórias, entre outras constatações, trazidas na sequência do presente resumo.

2. Referencial teórico

Ao iniciarmos nossa pesquisa teórica, então, encontramos as afirmações de Bruner (2001), dizendo que a narrativa imita a vida, já que a vida é uma construção humana assim como a narrativa, logo, a vida também imita a narrativa. Assim, ele diz que parece não haver outra forma de falar da vida a não ser por intermédio da narrativa. Para ele, a vida é uma seleção de fatos guardados na memória que, ao serem contados, são reinterpretados pelo narrador que também é a figura central da história. Ao expor esses fatos, o narrador pode provocar um espelhamento da escuta, fazendo com que seus interlocutores lembrem e reportem outros fatos similares, como forma de demonstrar compreensão e concordância com o que foi narrado, como explica Garcez (2001).

Esse espelhamento da escuta, conceitua o autor, é a tomada de turno após o término da história, para contar outras histórias, o que consiste numa forma de mostrar a atenção que foi dedicada à história contada pelo locutor. Ele diz que é possível que, ao detectar o final de uma história e a possível tomada de turno, o interlocutor possa “lembrar” de algo similar (p. 199) que aparece de forma involuntária em sua mente. Essas segundas histórias aparecem com a função implícita de ampliar o que foi narrado na primeira história ou ainda de “reafirmar um ouvir atento” (p. 203).

Ao colocar-se com personagem principal de suas próprias narrativas, o ser humano coloca em movimento as funções mentais superiores, mostrando suas capacidades de abstração, já que essas narrativas podem ou não condizer com a verdade. Essa habilidade encontra respaldo teórico na Teoria Sócio-Histórico-Cultural do Desenvolvimento das funções superiores, desenvolvida por Lev Vygotsky. Seus estudos sobre a consciência e o desenvolvimento humano fundamentam esta pesquisa, tendo em vista que sua abordagem toma como base a mediação da mental do homem. A formação e o desenvolvimento de uma mente mediada por instrumentos é o conceito que sustenta a ideia de que as funções mentais superiores desenvolvem-se na alteridade, com o uso de instrumentos. Segundo o psicólogo, a linguagem é constituidora do sujeito e, por isso, instrumento mediador fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Esse preceito toma como base a ideia de que pensamento e linguagem têm – na filogênese e na ontogênese – raízes genéticas diferentes, mas se sintetizam dialeticamente no desenvolvimento e quando essas duas linhas se encontram o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. Nesse momento a fala começa a servir ao intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado, o que consiste na descoberta da função simbólica da palavra. Desta forma a relação pensamento e palavra tem que ser considerada como um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras.

O pensamento e a palavra têm mais diferenças do que semelhanças, segundo Vygotsky. Ele nos mostra que enquanto a fala exterior é o pensamento expresso em palavras, a fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. Todavia, como o pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado.

Esse é o processo ao qual o estudante é exposto durante a narrativa de uma história nas aulas de inglês, sendo desafiado a construir significados a partir da relação pensamento-linguagem, relação esta considerada chave para a compreensão da natureza e da consciência

humanas. Nesse intermédio encontra-se a decodificação de valores sociais canônicos e não canônicos inerentes a outra cultura, impregnados na língua em uso no momento da narrativa.

Pensando assim, Vygotsky elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, espaço interacional no qual o aprendiz, ao interagir com parceiros mais experientes, é capaz de desempenhar uma tarefa que anteriormente estava além de sua capacidade. É exatamente aí que o ensino deve incidir, estimulando processos internos de maturação que terminam por se efetivar, passando a constituir uma base para outras aprendizagens. Vemos, então, que os processos mentais superiores só podem ser desenvolvidos e compreendidos através da mediação de instrumentos e signos, sendo a linguagem o representante maior desse processo.

Assim, a partir desse ponto de vista e com o propósito de aproximar cada vez mais teoria e prática, investigamos nossos procedimentos nas aulas de inglês a partir do viés interativo da pesquisa na área das ciências sociais, onde o pesquisador também se torna pesquisado e o ponto de vista êmico auxilia na tomada de decisões, no levantamento de dados, análises e conclusões.

3. Metodologia

Ao escolher a forma de conduzir o presente trabalho, foram levados em conta aspectos referentes à pesquisa na área social, como dito anteriormente, tais como a resolução de problemas, a tomada de consciência e a produção de conhecimento. Além disso, os participantes da pesquisa (pesquisados e pesquisador) desempenharam papéis interativos, considerando suas opiniões, uma vez que todos estão inseridos na mesma realidade observada. Assim, a pesquisa foi tomada como referência metodológica, nos parâmetros constantes dos escritos de Thiollent (1998)¹¹².

Esse método proporciona a reflexão do pesquisador sobre sua própria prática, pois este muitas vezes atua como responsável pelo desempenho de papéis diversos, como o de moderador, facilitador, analisador, intérprete e também pesquisador. Além disso, ele, inevitavelmente, torna-se integrante do grupo pesquisado, para vivenciar determinada situação de vida. Nesse caso, o pesquisador é concomitantemente sujeito e objeto da pesquisa, desfazendo-se, então, a idéia de que ele é o detentor único do conhecimento, já que este tipo de pesquisa, em geral, foca ações coletivas.

Com base nisso e visando a manter em equilíbrio a interação já existente entre professora e alunos (grupo pesquisado), foi feita a opção de não utilizar câmera para gravação de vídeo e áudio, tendo em vista dificuldades de ordem prática (falta de equipamento apropriado). Considerou-se, também, que a presença desse tipo de equipamento poderia ocasionar alteração no comportamento dos participantes, já habituados com a atuação da própria professora. Levou-se em conta, principalmente que a ação limitadora da câmera quanto ao ponto

¹¹² [...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1998, p. 14).

de vista fixo, ou focos não importantes possivelmente eleitos por uma terceira pessoa durante o ato de filmar, poderiam influenciar no levantamento e análise dos dados desta pesquisa.

Assim, a partir desse método, foram observadas e descritas, detalhadamente, as aulas de inglês em que contamos histórias e a geração de dados para realização deste trabalho iniciou com uma pergunta apresentada oralmente aos alunos, com o objetivo de obter respostas espontâneas. Questionou-se o seguinte:

- “O que você acha das aulas de inglês com histórias?”

Dentre as respostas, foram identificadas opiniões que, embora expressas de diferentes maneiras, transmitiam a mesma mensagem. Assim, foram estabelecidas as seguintes categorias, extraídas das próprias respostas dos alunos, para que uma análise mais objetiva pudesse ser realizada:

- Alunos que gostam das aulas de inglês com histórias;
- Alunos que não gostam das aulas de inglês com histórias;
- Alunos que não opinaram;

Na maioria das respostas que afirmaram “gostar das aulas de inglês com histórias”, foi possível encontrar a justificativa de que as aulas são mais divertidas e interessantes e, por isso, eles aprendem mais. Tais depoimentos mostram-se, logicamente, repletos de senso comum, uma vez que as dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem também trazem mérito e valor ao que foi aprendido.

A pesar de ter sido possível estabelecer as categorias acima, na conversa informal que tivemos com os alunos, suas respostas mostraram-se pouco objetivas e pueris, razão pela qual foi elaborado um questionário, composto das seguintes perguntas:

- 1) O que você acha sobre a história que acabou de ouvir, em inglês?
- 2) Você compreendeu a história? Como? Por quê?
- 3) Você acha que aprendeu inglês ouvindo a história? O que você aprendeu?
- 4) Você gostaria que a professora contasse mais histórias em inglês? Por quê?
- 5) Quem você gostaria que também lesse ou ouvisse essa história? Por quê?
- 6) Você ouve histórias em casa? Quem as conta? Com que frequência? Quais são as histórias?

A partir das respostas dos alunos às questões acima, foi possível traçar um perfil da perspectiva de participação e ponto de vistaêmico, comentados na sequência deste trabalho.

Ao ser aplicado na área da educação, mais especificamente nas séries finais do Ensino Fundamental, esse trabalho pretende servir como sugestão para aulas de inglês interessantes e produtivas, em escolas públicas que oferecem dois períodos semanais de 50 minutos para língua estrangeira e pouco insumo. Acima de tudo, porém, visa a dar voz aos sujeitos dessa interação, para que possam compreender a si mesmos e ao próprio mundo, a partir de constituições identitárias distintas, dentre as quais a interação é a base, constatada ao analisarmos os dados e tecermos comentários finais.

4. Os dados

O registro escrito dos dados observados em campo ocorreu sempre após a aula na qual havia sido contada uma história. A condição de pesquisadora e professora exigiu atenção redobrada ao que acontecia em aula, durante os eventos de contação das histórias. Para evitar que as anotações representassem uma variável com excesso de reflexividade, em razão de introspecções da pesquisadora, foram adotados alguns critérios que deveriam ser focados no momento da observação, relacionados a seguir. Também foram feitas algumas combinações com as turmas visando a organizar o trabalho da forma mais produtiva possível e, para organizar a participação dos alunos durante a narrativa da história, combinamos o seguinte:

- A tomada de turno por parte dos alunos poderia ocorrer de forma organizada, para qualquer manifestação durante a narrativa da história;
- Deveriam ser evitadas falas sobrepostas, a fim de que todos pudessem compreender o que estava sendo dito, inclusive durante as intervenções por parte dos alunos;
- Poderia haver perguntas ou comentários por parte dos alunos durante a narrativa, desde que pertinentes ao assunto que estava sendo narrado e que demonstrassem engajamento colaborativo do aluno na atividade.

Tal combinação não foi estabelecida como forma de controle social, demonstração de poder ou dominação da sala de aula, ou mesmo com a intenção de regular ou limitar a fala dos alunos. Pelo contrário, o combinado tinha apenas a função de organizar a forma de participação, a fim de que suas inferências pudessem ser integralmente compartilhadas com os presentes, debatidas ou respondidas adequadamente, de acordo com o caso. Assim, foi possível notar que houve, por parte dos alunos, um gerenciamento autônomo das tomadas de turno, adequado ao que havia sido combinado.

Para observar o que acontecia na sala de aula durante as narrativas, as questões a seguir foram levantadas, como critérios de observação:

- Qual a reação dos alunos ao ouvirem a narrativa em inglês? (manifestações verbais e não-verbais);
- Há interação entre pares ou conversas paralelas com colegas sobre a história (explicações, comentários diversos);
- Que língua os alunos utilizam para falar sobre a história;
- Há interesse por parte dos ouvintes em interagir durante a narrativa e tomar o turno? Como isso acontece? A que se refere?
- Há comentários dos alunos após o término da narrativa? Como acontecem? A que se referem?
- Há alunos dispersos? O que fazem durante a contação da história?

Os alunos que fizeram parte desta pesquisa também foram observados, de forma não sistemática, fora da sala de aula, já que foram percebidas manifestações orais pelas dependências da escola com o emprego da língua inglesa. Para proceder a estas observações e a seu posterior registro, as seguintes perguntas foram elaboradas:

- Os alunos utilizam a língua inglesa fora da sala de aula? Em que circunstâncias?
- Ao empregar a língua inglesa, com quem os alunos falam?
- Sobre o que falam?
- Utilizam apenas a língua inglesa ou há alternância de código?

O pesquisador que, na condição de observador, também tem a função de participar da pesquisa é responsável por tentar manter certa imparcialidade no momento da geração e análise dos dados. Por essa razão e, em função de não ter havido gravação dos episódios de contação das histórias, considero que a anotação dos dados foi uma das partes cruciais deste trabalho, em razão do envolvimento diário com os participantes da pesquisa. Assim, considerada membro do grupo pesquisado, conhecida por todos, consideramos importante mencionar a ansiedade e preocupação constantes da professora no momento do registro desses dados, a fim de manter um grau considerável de objetividade e imparcialidade. Embora tenha sido um trabalho bastante difícil, também foi emocionante e gratificante.

Muitas vezes, detalhes que no momento da anotação não foram lembrados, surgiam na memória ao rever determinado aluno no dia seguinte. Então, as anotações não ocorreram em um único momento, logo após a contação de uma história, por exemplo. Elas foram sendo compostas por itens lembrados em diferentes momentos, durante outros tipos de interação com os mesmos alunos. A expressão não verbal foi o item mais difícil de lembrar no momento de anotar os dados. Apenas após rever o aluno essas expressões vinham à tona e eram anotadas. As intervenções dos alunos e seus comentários após o término das histórias, entretanto, não é possível esquecer. São colocações que os evidenciam como participantes do evento narrativo, na condição de ouvintes e, em seguida, como falantes. Relatos de histórias de experiência pessoal, similares ao assunto tratado na história narrada, são apresentados por eles, como uma maneira de demonstrar compreensão do que foi narrado, por exemplo.

As anotações feitas durante a pesquisa mostram que as histórias incluídas no trabalho foram compreendidas conceitualmente pelos alunos. Os registros mostram que o indivíduo, ao ser levado pela imaginação, vê reveladas nas histórias as verdades da vida. Elas mostram de forma indireta os conflitos, as ansiedades, os medos, os desejos e também, valores como astúcia, amor, amizade, solidariedade. Essa simbologia é que provoca a narrativa de outras histórias e comentários de ordem pessoal, como os que surgiram durante a narrativa da história “Purple hair? I don’t care!”, os quais foram tomados como recorte para demonstrar a efetiva interação dos participantes dessa ação social, conforme segue:

- Sora, minha irmã está grávida, mas ela tem só quinze anos! (Jenifer¹¹³)
- *Very nice, Jenifer!*
- Sabe sora, a minha tia, o nenê dela tem Síndrome de Down, mas a gente ama ele igual!! (Maria Luiza)
- *How do you say that in English, Maria Luiza? (teacher)*
- *Ah... não sei, sora... I love my baby anyway... (Maria Luiza)*

¹¹³ Nomes fictícios.

- *Your baby? Are you sure? Is he your baby? (teacher)*
- *No, teacher... dela ... I love her baby! (Maria Luiza)*
- *Very well, dear. You love her baby anyway! (teacher)*
- *Sora! A minha mãe também está grávida, ela já sabe que vai ser um guri! Ela e o meu pai viram na ecografia! O nome dele vai ser Ricardo. (Henrique)*
- *Congratulations, Henrique!*
- *Obrigado, teacher. (Henrique)*

A troca de turno entre narrador e interlocutor pode desviar o foco da narrativa, aproximando a ação social de narrar fatos do cotidiano à interação de sala de aula. Sabemos que todos os usos da linguagem tomam a conversa cotidiana como cenário básico, como afirma Garcez (2001). Por esta razão, é importante que haja troca de turnos no momento da contação de uma história, pois a voz dos interlocutores é a própria reafirmação de um ouvir atento e também a ratificação do papel de interlocutor, constituído de identidades múltiplas. Além disso, através de um espelhamento da primeira história, segundo o mesmo autor, surgem de forma intuitiva, outras histórias que são trazidas à tona, como forma de ampliar o que foi narrado, como no caso da menina que comentou sobre o primo com necessidades especiais, por exemplo. Relatos semelhantes foram anotados durante a narrativa das demais histórias, tendo sido tomados estes excertos apenas como exemplo.

5. Considerações Finais

Para finalizar, consideramos que contar histórias é uma arte milenar, que acompanha a humanidade desde seus primórdios, sendo passada de geração em geração até hoje. Essa habilidade está envolvida em todas as esferas da atividade humana ao longo dos séculos. Além disso, é através da narrativa que o homem constitui a si mesmo e ao próprio mundo, pois, em geral, é o protagonista das próprias histórias, reafirmando identidades e encontrando seu lugar no mundo.

Ao praticarmos a narrativa das histórias infantis, em inglês, notamos que a comunicação, neste idioma, tem lugar nas demais dependências da escola, onde encontramos alunos recontando as histórias ouvidas para estudantes de outras séries, principalmente das séries iniciais do Ensino Fundamental. Muitas das expressões utilizadas por eles são em inglês, o que demonstra a validade de vivenciar a língua na ação social experienciada através da narrativa em sala de aula.

Vimos, também, que as tomadas de turno por parte dos alunos na co-contrução que ocorre durante e após a contação das histórias evidenciam a utilização da zona de desenvolvimento proximal. Eslarece-nos Vygotsky (1989), dizendo que a ZDP é um espaço interacional no qual o aprendiz é capaz de desempenhar uma tarefa que está além de sua capacidade, através da assistência de parceiros mais experientes.

A linguagem, ação conjunta com um propósito social, é medianeira nesse processo de desenvolvimento da aprendizagem atuando entre o homem e o mundo. Isso faz com que a

narrativa se torne um espaço de construção de conhecimento, de constituição do homem e de suas identidades sociais. Tais idéias estão presentes nos escritos de Bruner (2001), Garcez (2006), Heath (2001), Vygotsky (1989), Zilles e Knecht (2009) entre outros. Contudo, as reflexões de todos os seus participantes nos mostram que não há uma receita pronta para ensinar inglês. Por esta razão, convidamos professores e outros pesquisadores para que vislumbrem a oportunidade de, a partir da narrativa, dar voz aos alunos e continuidade a esse trabalho.

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. CAETANO, A. (trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- BRUNER, Jerome; trad. Marcos A. G. Domingues. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 1978.
- CARLE, Eric. *The very hungry caterpillar*. England: Penguin Books, 1970.
- GARCEZ, Pedro M. *Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana*. IN: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza. (Orgs.) *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: IPUB, 2001.
- _____. *A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento*. *Caleidoscópio*, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.
- HEATH, S. B. (2001). *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. In: DURANTI, A. (org.) *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell. P. 318-342.
- MIYAKAWA, Kenji. *Once together, forever together*. Japan: Shinseken Ltd, 2000.
- NOLTE, Nancy. *The Gingerbread Man*. London: Longman, 2004.
- PARR, Tood. *The Family Book*. New York: Little, Brown and Company, 2003.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- YOUNG, Dianne. *Purple hair? I don't care!* Toronto: Kane Miller Books, 1995.
- ZILLES, Ana Maria; KNECHT, Fernanda. *"Vamos contar, eu e tu?" andamento e cultura na co-construção de uma narrativa infantil*. In: *Revista Oregon*: V. 23, n.46, p. 47- 70, 2009.

Em busca da pergunta perfeita: a questão do ensino de literatura

Rafaella Machado (PPGE/UFSC)

A busca da pergunta adequada, da questão que não tem uma resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica.

Bernadete Gatti

Primeiro passo: a pergunta e suas perguntas

Inicialmente a proposta desse texto era a de apresentar algumas questões acerca do ensino de literatura, pensando na visão dos professores e a necessidade de conhecimento de certos conceitos para se trabalhar efetivamente com o texto literário. Porém, ao ser apresentado em forma de Comunicação, no 5º Seminário de Literatura infantil e juvenil: letramento literário e diversidade, essas questões iniciais se multiplicaram. A proposta continua, mas em consequência disso, foram acrescentadas ao texto outras vozes, mais angústias e mais perguntas.

“Qual a moral da história?” É a pergunta mais comum de se ouvir quando se acaba de ler um texto literário. Quando se reflete acerca dessa pergunta, aceita-se que nem toda história precisa de “uma moral”, mas aí surge a questão “pra que, então, serve esse texto?”. Dependendo da formação e da linha teórica que se segue a resposta para essa pergunta pode ser diferente. No ambiente escolar, a questão da *função* da Literatura é ainda mais discutida e desdobra-se em infinitas outras perguntas. Vem à tona, então, a pergunta que faz Roland Barthes (1988, p.53), em uma Conferência no Colóquio O Ensino da *Literatura*, numa palestra intitulada *Reflexões a respeito de um manual*: “[...] será que a literatura pode ser para nós algo que não uma lembrança de infância? [...] o que é que continua, o que é que persiste, que é que fala da literatura depois do colégio?”

Cabe perguntar: Que tipo de lembrança seria essa? Qual o lugar da literatura na vida das pessoas? Pressupondo que a literatura faça parte da vida de todas as pessoas, por ser feita de discursos do homem, conclui-se que cada sujeito tem sua história de leitura. O primeiro contato com a literatura, portanto, acontece já na infância, seja em forma de contação, de brincadeiras de tradição oral, de contato com o livro impresso, ou somente na escola. É a partir desse contato que se criam relações com o mundo ao qual se está exposto. A literatura, por trabalhar com a palavra - linguagem - faz parte dessa forma de relacionamento. É por meio da linguagem que o indivíduo se relaciona com o outro, tornando-o sujeito.

A minha reflexão acerca dessa afirmação surgiu no início de meu percurso acadêmico, no graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, da Universidade Federal de Santa Catarina. Por se tratar de um curso de Licenciatura, é inevitável pensar a relação entre Ensino e Literatura. Cyana Leahy-Dios (2004) discute a educação literária no Brasil, com foco no ensino médio - período escolar em que a responsabilidade compete a profissionais formados no curso de graduação em Letras - afirmando que

A educação literária tem se caracterizado, acima de tudo, pela dificuldade de mediar a realidade da sala de aula e o saber academicamente criado.

Os professores costumam ver [...] uma utopia social que os decepcionou ao prometer turmas cheias de leitores prontos, hábeis e sensíveis aos poderes literários, competentes e intuitivos, profundamente interessados [...]

[os professores] têm um sério problema consigo mesmos, como profissionais de literatura: sentem que não detêm um cabedal de leitura suficiente, estão insatisfeitos com os programas, os conteúdos, as escolas, os alunos, as provas, sua própria competência.

O aluno regular, que em nada se aproxima do modelo utópico de estudantes de literatura, costuma ser o lado mais fraco do cabo-de-guerra escolar. (p.166-167)

Frente a essa situação, relacionando-a à questão de Barthes, outras perguntas surgem: por que os alunos do ensino médio “não se aproximam em nada do modelo utópico”? Como ocorreram seus primeiros contatos com a Literatura? Como ocorreu o contato com a literatura na escola, antes de chegarem ao ensino médio?

Segundo passo: partindo para a busca de respostas

Com base nessas questões, pareceu-me - por anseios pessoais - necessário buscar apoio em discussões no curso de Pedagogia - o qual compete a responsabilidade dos anos iniciais de ensino. Frequentei, portanto, as duas disciplinas de Literatura Infantil do currículo do curso de Pedagogia da UFSC, uma direcionada a 5ª fase e outra a 7ª fase. Informalmente, constatei a insegurança implícita no discurso dos graduandos de Pedagogia, que se assemelhava à insegurança dos graduandos de Letras. Os alunos de graduação, ainda não nomeados “professores”, sentem que carecem de critérios para trabalhar com a literatura em sala de aula. Esse sentimento compartilhado é demonstrado por diferentes discursos, dependendo do lugar a que pertence. No curso de Letras, um discurso comum é o de preconceito com os profissionais da Pedagogia, atribuindo a eles a “culpa” dos alunos não se interessarem por Literatura, pois afirma-se que os “pedagogos não sabem lidar com a literatura” e, portanto, os alunos já chegariam no ensino médio com defasagem. Já no curso de Pedagogia, o que se pode observar é a vontade de trabalharem mais com literatura durante o curso, mas alguns afirmam “não conseguir dar conta de tantas leituras de literatura, em meio às outras disciplinas”.

Nesse sentido, a questão da Literatura na Escola toma forma. Magda Soares (1999), em *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, discute a literatura no espaço escolar, direcionando a discussão para o questionamento da afirmação de que a Literatura não pode ser escolarizada. A autora aponta que essa visão negativa parece ser compartilhada por um grande número de pessoas, atribuindo ao termo “escolarização” um caráter pejorativo e, portanto, menosprezando o espaço da Literatura na Escola. A discussão trazida por Soares (1999) reflete tanto o discurso de Letras quanto o de Pedagogia. Os graduandos de Letras afirmam não conseguir lidar com a literatura em sala de aula, pois os alunos não possuem uma base para a prática da leitura literária. Do outro lado, os graduandos de Pedagogia afirmam não conseguir

lidar com a literatura, pois as outras disciplinas são privilegiadas em detrimento da importância que lhes é atribuída. A literatura, portanto, é vista como algo “a parte”, separada do que é considerado importante na escola. Para Soares (1999, p.20-22)

O termo *escolarização* é, em geral, tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais; não há conotação pejorativa em “escolarização da criança”, em “criança escolarizada”, ao contrário, há uma conotação positiva.

[...] *em tese*, não é correta ou justa a atribuição dessa conotação pejorativa aos termos ‘escolarização’ e ‘escolarizado’.

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. [...] Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize [...]

Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura [...]

Nesse trecho a autora menciona literatura infantil e juvenil, diferenciando-a das “demais literaturas”, que, em nosso caso, será discutida posteriormente. Em relação ao termo “escolarização”, deve-se ter em mente que a escola é um lugar de sistematização, de estudo, onde se traçam objetivos a serem alcançados. No momento em que se traz a literatura para o espaço escolar, ela - via de regra - tende a se escolarizar. Segundo a autora, são três

[...] as principais instâncias de escolarização da literatura em geral, e particularmente da literatura infantil: a biblioteca escolar; a leitura e estudo de livros de literatura, em geral determinada e orientada por professores de Português; a leitura e o estudo de textos, em geral componente básico de aulas de Português. (SOARES, 1999. p.22-23)

Essas instâncias, portanto, determinam o lugar e o uso da literatura e livros de literatura no espaço escolar. Tanto no ensino médio, como nos anos iniciais, as aulas de Literatura, geralmente, estão incluídas dentro das aulas de Português. A diferença, que deve ser destacada, é a maneira como é abordada a Literatura pelos professores dos dois níveis de ensino. No ensino médio, dentre as maneiras inadequadas de escolarização, o privilégio da exposição da história da literatura falseia os objetivos do ensino, distanciando os alunos do contato direto com o livro literário. Na educação infantil, dentre as maneiras consideradas inadequadas, está presente o uso do livro de literatura infantil com foco exclusivo na temática e único objetivo de expor boas maneiras, ou, como instrumento para exemplificar assuntos das aulas. Nesses dois contextos, a leitura e o contato com o livro de literatura ficam em segundo plano. Afinal, então, o que seria Ensino de Literatura? Segundo a autora, “[...] uma escolarização adequada da literatura será

aquela que se fundamente em respostas também adequadas às perguntas: por que e para que “estudar” um texto literário? o que é que se deve “estudar” num texto literário?” (SOARES, 1999, p.43)

Essas perguntas nos remetem para a discussão de Marisa Lajolo (2009), em *O texto não é pretexto: será que não é mesmo?*. A autora faz uma (auto)crítica a seu próprio texto, nomeado *Texto não é pretexto*, datado de 1982. Com a origem da palavra *texto*, que vem do latim *texere*, que significa tecer, passa por *pretexto*, do latim *praetexere*, algo que venha antes do texto, para ocultá-lo, chegando então na palavra *contexto*, do latim *contexere*, que significa tecer junto. Apesar de muitas ressalvas sobre seu texto antigo, a conclusão é que texto realmente não é pretexto (em sala de aula, principalmente), pois afirma-se que se deve situar o texto para fazer algum tipo de trabalho com ele e assim ter objetivos definidos para tecer uma rede de relações entre os textos, os autores e os leitores (tanto alunos como professores).

Relaciona-se, então, às questões de Soares (1999) a afirmação de Lajolo (2009) e pode-se concluir que a Literatura, ou o texto literário, no espaço escolar não deve servir apenas de pretexto, separando-a/o de seu contexto. Em relação ao “pretexto” da literatura em sala de aula, Edmir Perrotti (1986), em *O texto sedutor na literatura infantil*, discute o utilitarismo da literatura infantil e o caráter moralizante a qual, historicamente, era atribuído às histórias direcionadas às crianças. Nesse sentido, pode-se afirmar que enquanto no ensino médio é privilegiada a história da literatura, na educação infantil é privilegiada a utilidade do texto, do livro infantil. Se espera-se que os alunos de ensino médio sejam “leitores prontos, hábeis e sensíveis aos poderes literários, competentes e intuitivos, profundamente interessados”, como isso seria possível se, anteriormente, na educação infantil, essa sensibilidade não tenha sido desenvolvida?

O livro de Perrotti é datado de 1986, portanto, anterior ao texto de Marisa Lajolo de 2009, no qual ela se revisita e reflete acerca de seus ditos de 1982. Na década de 1980, a discussão acerca do uso da literatura em sala de aula era uma crítica direta às tendências moralizantes dos autores de literatura infantil no Brasil. Para tentar “combater” as tentativas de “moldar” os leitores, partiu-se para outro extremo: a função estritamente estética da Literatura. O autor aponta que

nesse momento, surge na literatura brasileira para crianças e jovens um número grande de escritores, com uma consciência nova de seu papel social: reclamam a condição de artistas e desejam que suas obras sejam compreendidas enquanto objeto estético, abandonando, assim, o papel de moralistas ou “pedagogos”, que até então fora reservado a quem escrevesse para a faixa infanto-juvenil. Em decorrência disso, firmam compromisso prioritariamente com a Arte e não com a Pedagogia, como era norma, e suas narrativas sofrerão alterações impensáveis até o momento, se consideradas enquanto comportamento de geração. [...] O resultado é um quadro literário vivo e rico que, se não consegue eliminar do campo o utilitarismo, consegue fazer-lhe frente, reduzindo-lhe o espaço e colocando-o em crise. (PERROTI, 1986. p. 11-12)

O autor não deixa de mencionar o “fenômeno Lobato”, afirmando que até os anos de 1970 não existiu nenhum seguidor à altura do mestre. Lobato tentou inovar nos anos 20, mas,

sozinho, não conseguiu romper a tradição moralizante, pois outros autores, ao longo desse período, não produziram nada de significativo na literatura infantil brasileira. Afirma que, mesmo que a partir dos anos 70 tenham surgido autores preocupados com um processo de renovação, a literatura infantil ainda continuava ligada a uma perspectiva de ensinamentos. “Dessa forma, somente quando a literatura para crianças e jovens abandona o utilitarismo é que podemos ver nascer uma tendência que se quer comprometida prioritariamente com a Arte e não com a Pedagogia.” (PERROTTI, 1986, p.14)

Novamente se vê a polarização da relação entre as áreas: arte X pedagogia, análoga à literatura X escola. Considerando que a discussão de Perrotti não diz respeito ao trabalho com o livro infantil especificamente em sala de aula, mas sim no âmbito geral, concorda-se que a literatura infantil não deve ter apenas caráter moralizante e/ou pedagógico em detrimento do caráter estético. O autor expõe, ainda, pontos de vista de diversos outros autores sobre a “função” da literatura infantil, afirmando que “[...] em qualquer das perspectivas adotadas, seja na sociológica, na política, na pedagógica ou na estética, o discurso utilitário não corresponde às exigências requeridas pela literatura para crianças.” (p.69)

Mesmo aceitando que a literatura não deva ter um caráter estritamente utilitário, a discussão sobre a literatura e o ensino permanece confusa. A defesa dos autores se fundamenta nas múltiplas possibilidades de leitura que a literatura proporciona e no distanciamento do caráter “pedagógico”.

Como afirma Magda Soares, a escolarização da literatura não é uma coisa ruim. O que se observa, porém, é a contínua utilização dos termos “pedagogização” e “didatização” como pejorativos. *Em tese*, esses termos também estão ligados ao ensino e não poderiam ser utilizados como referência a práticas inadequadas. No próprio texto de Soares, esses termos são colocados como práticas “mal compreendidas”. Supondo que esses termos estejam no mesmo nível, a utilização da literatura pela/na Pedagogia, ou de maneira “didatizada” não deve ser vista como algo a ser temido ou rechaçado. Em cada espaço social se lida de maneira diferente com a Literatura. Deslocar os termos para justificar a maneira inadequada como é tratada a literatura, nos diferentes espaços/situações sociais, parece-me igualmente inadequado.

Terceiro passo: a resposta do outro

Os discursos de meus colegas do curso de Letras, enquanto cursava a graduação, serviram-me de motivação para transitar por outra área, a da Pedagogia. Após ter cursado disciplinas da Pedagogia e ter me formado no curso de Letras, escolhi seguir minha carreira acadêmica no Mestrado em Educação. Para ingresso na pós-graduação é necessário um projeto de pesquisa, que seja norteado por uma questão problema. O maior problema, porém, após o ingresso, é a definição de uma questão. Conforme se tem contato com novas discussões, ou com novos olhares acerca de discussões antigas, a questão, proposta na seleção do mestrado, se transforma em outras questões. Essas novas discussões podem até desestabilizar os pressupostos que fundamentavam o objeto inicial de pesquisa. Se minha pergunta inicial era “como os professores ensinam literatura?”, posteriormente surge: “literatura se ensina?”.

Novamente, de maneira informal, busquei responder a essa pergunta, consultando discursos de outras pessoas. Servindo de pontapé inicial para a escritura de texto de uma disciplina do mestrado, fiz uma enquete em uma rede social da internet. A enquete era constituída apenas da pergunta: “Literatura se ensina?”. A escolha dos informantes não foi direcionada. O objetivo era que a resposta fosse espontânea, sem direcionar à área de estudo, ou campo de atuação de quem respondia. Como nessa rede social as pessoas, que têm acesso às minhas publicações, são pessoas do meu convívio pessoal, a maioria dos informantes era da área de Letras. As respostas foram bastante significativas e, mesmo (e principalmente) os informantes de outras áreas, contribuíram para a reflexão.

Considere as respostas obtidas no período de até 12 horas após a publicação *online* da pergunta, na rede social. Dentre os 10 informantes, as respostas 2, 4, 5, 6 e 8 são de profissionais de Letras, as respostas 1, 7 e 9 são de profissionais de Computação, a resposta 3 é de Psicologia e a resposta 10 de Assistência Social. Percebeu-se a disparidade entre os argumentos, à luz do “lugar” que as pessoas falavam. As respostas dos profissionais de Letras afirmam que o objeto do ensino é o incentivo à leitura de Literatura, já as respostas de profissionais de outras áreas são divergentes, assim como suas áreas de atuação. Para melhor ilustrar essa afirmação, transcrevo as respostas, exatamente da mesma maneira que foram escritas:

RESPOSTA 1: Nao sei, nunca aprendi! Hauahua

RESPOSTA 2: Literatura se incentiva. Ensinar, só os termos que se referem à literatura e sua história.

RESPOSTA 3: Acho que se ensina a literatura produzida e isto se aprende, se curte, mas produzir literatura não tem como ensinar. Entretanto, aprendê-la pode despertar a paixão e a necessidade inerentes à arte de escrever. E paixão não se ensina, se tem ou não.

RESPOSTA 4: a gente lê junto, a gente produz sentidos, a gente pode até ensinar teoria e história literária. mas o tino de produzir literatura, esse não se ensina, no máximo se exercita...

RESPOSTA 5: eu acho que se indica... quem ensina é o próprio texto.

RESPOSTA 6: boa pergunta! Penso que o que a gente faz, como professor, é despertar o interesse pela leitura, ensinar é um verbo forte pra mim. O que o professor pode fazer é incentivar, dar exemplo como leitor, encorajar, estimular, mas ensinar, como já foi dito, o texto é que ensina. A própria literatura ensina.;

RESPOSTA 7: ensina sim. Sei um pouco, sem NUNCA ter pego livro qualquer...

RESPOSTA 8: a literatura a gente não sabe, a gente conhece =)

RESPOSTA 9: discordo. vc pode conhecer e não entender, mas o saber é conhecer e entender...

RESPOSTA 10: Penso que devemos pensar primeiro o que é ensinar? Se ensinar é ajudar alguém a adquirir determinado conhecimento, mesmo que seja o início de uma descoberta, acredito que possa ser ensinado ou incentivado. Se vai gostar ou não, se vai dar continuidade ou não, depende do interesse de cada um. Então acredito que Literatura tbm pode ser ensinado. Apresentar a literatura e revelar seus tempos e contextos pra mim (leiga que sou) isso tbm é ensinar. Produzir é outra história.

Sem ter a pretensão de analisar cada resposta, o que todas me fizeram pensar foi, exatamente, na minha pergunta. As respostas me levaram a refletir sobre o que se entende por literatura e o que se entende por ensino. Alguns interpretaram “ensinar literatura” como ensinar a escrever livros, outros deram ênfase à leitura dos textos, com a ideia de que só se pode ensinar conteúdos.

Ensinar e saber o que é Literatura depende de inúmeras leituras e o conhecimento de inúmeras teorias, para que em meio a uma espécie de caos de argumentos se consiga tirar alguma conclusão (ou, pensar na “pergunta perfeita”). Mesmo nesse embate de teorias, desde estruturalismo até sócio-históricas, o que se pode afirmar é que Literatura está conectada à Linguagem, em diferentes formas. Todorov, em *Linguagem e Literatura*, por exemplo, cita uma frase de Valéry afirmando que “A Literatura é, e nada mais pode ser senão uma espécie de extensão e de aplicação de certas propriedades da linguagem.” (p.31)

Terry Eagleton (1996), por sua vez, em *Introdução: o que é literatura?*, discute as tentativas de definir a literatura apontando que “Talvez a literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou ‘imaginativa’, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar [...] A literatura transforma e intensifica a linguagem comum [...]”. (p.2)

E é nesse contexto do “talvez definível” (mas talvez não definível) que se insere Jonathan Culler (1999), em *O que é literatura e tem ela importância?*, quando afirma que não é importante definir a Literatura, pois a questão central não seria essa e sim lidar com os textos, discutir os textos e que se teria descoberto a “literariedade de fenômenos não-literários”, mas retorna à questão e faz ainda outras perguntas, afirma que a questão “pede não uma definição, mas uma análise, até mesmo uma discussão sobre porque alguém poderia, afinal, se preocupar com a literatura” (p.28) O autor afirma ainda, que é comum “desistir da discussão” e se dizer apenas que literatura é o que uma sociedade considera que é literatura, deslocando a pergunta e, portanto, não discutindo. Se é tão complexo chegar a um consenso do que é Literatura, ensinar Literatura é algo mais complexo ainda.

Pegadas e/ou tropeços: considerações

A complexidade, porém, não deve ser um empecilho para o ensino, ou, para permitir a Literatura na escola. Eliane Debus (2006, p.21), em *De leis e de leituras*, afirma que

Para um trabalho efetivo com o texto literário no âmbito das instituições educativas, é necessário constituir uma tríade produtiva e dialógica, isto é, em primeiro lugar o professor deve conhecer e inventariar o repertório literário que as crianças possuem, aquelas narrativas que trazem do espaço familiar e social; em segundo, deve haver comprometimento do professor para ampliar o repertório inicial delas; em terceiro, que ele assuma a responsabilidade de aguçar nas crianças a criatividade para a construção alargada de um novo/outro repertório.

A autora discute, em *Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil*, desde a história da literatura infantil até os critérios de escolha dos livros a serem trabalhados, pelo professor, com os alunos. A escolha desses critérios remete à discussão de Ítalo Calvino (1993), em *Por que ler os clássicos*, que propõe 14 definições de “clássico”. Na definição 3, o autor estabelece que os clássicos “[...] são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.” (p.9) e na definição 7 diz que

[...] clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (p.11)

Com base nas definições de clássico, afirma-se que a escolha dos livros, a serem expostos aos alunos, reflete a história de leitura do professor e os livros que foram significativos para ele. Nesse sentido é que se introduz a discussão acerca do Letramento Literário. Para Paulino e Cosson (2009, p.67), letramento literário é

[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. [...] Convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire [...] Também deve ficar claro que o letramento literário não começa e nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa.

O sujeito, portanto, está em constante formação leitora, o contato com a leitura literária ao longo de sua vida faz dele participante contínuo desse processo de letramento. Sendo assim, o processo de formação do professor de literatura não começa somente na graduação, pois todo o percurso de leituras e o contato que se teve com a literatura não se deram somente na universidade. Ensinar literatura pressupõe a leitura de literatura e a impressão de marcas de leituras anteriores que dialogam com novas leituras.

Para Nóvoa (1992) citado por Coenga (2010, p.278), em *O professor-leitor: suas identidades e suas histórias de leitura*,

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino [...] Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser. É impossível separar o ‘eu’ profissional do ‘eu’ pessoal.

Considerando todas essas afirmações e questões, poucas certezas nos confortam. As marcas dos discursos do(s) outro(s) permanecem em nossos discursos, mas se reorganizam e se

transformam em questionamentos e reflexões acerca das nossas próprias atitudes, fazem repensar as certezas que se tinham inicialmente. Observar o discurso de colegas na graduação, fez-me refletir sobre o meu papel como professora e o que eu pensava a respeito da literatura e do lugar dela. Analisar as respostas de discursos não acadêmicos me fez repensar as concepções teóricas que fundamentarão minhas práticas. Porém, acredito que ainda não tenha encontrado a pergunta perfeita, pois ao longo de minha caminhada ainda surgirão inúmeras perguntas, que me motivarão a buscar novas leituras e novas discussões a respeito da literatura, da linguagem, do homem.

Enfim, se afirma-se que a literatura é um espaço de embates, de discussões e que, por meio da linguagem, reflete-se sobre ela; se afirma-se que os sujeitos em contato com a literatura estão em um processo contínuo de letramento literário; se afirma-se que os alunos (tanto do ensino médio como nos anos iniciais) se relacionam com o mundo da literatura por meio da mediação do professor de literatura, então fica a questão, que me introduziu à Pós-Graduação em Educação: Como o professor se relaciona com a literatura? Quem medeia a relação do professor com a literatura?

Resumindo: Quem educa o educador?

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. SP: Brasiliense, 1988.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Cultrix, 1993. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/proin/versao_1/porque/index01.html> Acesso em maio de 2012.
- COENGA, Rosemar. O professor-leitor: suas identidades e suas histórias de leitura. In: *Leitura e literatura infanto-juvenil: redes de sentido*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010. (p.271-284)
- CULLER, Jonathan. O que é Literatura e tem ela importância? In: *Teoria Literária: uma introdução*. SP: Beca Produções Culturais, 1999. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/65459093/CULLER-Jonathan-Teoria-literaria-uma-introducao>> Acesso em: maio de 2012.
- DEBUS, Eliane. *Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil*. SP: Paulus, 2006.
- EAGLETON, Terry. Introdução: o que é literatura? In: **Teoria da literatura: uma introdução**. SP: Martins Fontes, 1996. (p.1-22)
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R. & ROSSING, T.M.K. [orgs.] *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. (p. 99-112)
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. 2ªed. SP: Martins Fontes, 2004.
- PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. SP: Ícone, 1986.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, BRANDÃO, MACHADO [orgs.]. *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (p. 17-48)
- TODOROV, Tzvetan. Linguagem e Literatura. In: *Poética da Prosa*. SP: Martins Fontes. s/d. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/54231982/Tzvetan-Todorov-Poetica-da-Prosa-pdf-rev>> Acesso em: dezembro de 2011.

O visível e o invisível para os *pedrinhos*: as representações do negro brasileiro nas obras didáticas infantis de Monteiro Lobato e Lourenço Filho

Raquel de Abreu ¹¹⁴ (UFSC)

Num caldear étnico, algumas vezes citado mas pouco discutido, de entrechoques e confluências apagadas ou estereotipadas, identificamos duas obras pedagógicas dirigidas ao público infantil brasileiro: *Geografia de Dona Benta* e *Série de Leitura graduada Pedrinho*, dos intelectuais brasileiros Monteiro Lobato (1882-1948) e Lourenço Filho (1897-1970), respectivamente. São livros que circularam tanto nas escolas primárias e bibliotecas escolares do País, como na privacidade do lar das famílias brasileiras durante o século XX. Ao considerar que os livros escolares são bens materiais portadores de sistemas de valores culturais, este trabalho procura apontar e discutir como o negro é apresentado no universo das relações humanas da sociedade brasileira representada nos textos escritos e nas ilustrações inseridas no livro de Lobato e na série de livros didáticos de Lourenço Filho.

O recorte empírico elege os textos escritos e as imagens de *Geografia de Dona Benta* - edições de 1935 e 1947 - de onde emergem questões raciais, sociais e étnicas. Nos quatro volumes da *Série Pedrinho*, são analisados textos escritos e imagens que contemplam conteúdos de história e geografia do Brasil, em que o negro brasileiro e questões étnicas e raciais estejam presentes. A reflexão dialógica entre os livros de Monteiro Lobato e Lourenço Filho sustenta-se por algumas observações que revelam aproximações e distanciamentos entre as obras e os autores. Uma aproximação relevante, e que causa curiosidade, é o nome do menino-personagem - *Pedrinho* - na obra de cada um dos autores. Outra aproximação está na organização estrutural de *Geografia de Dona Benta* e *Aventuras de Pedrinho*, o 3º volume da série *Pedrinho*: em ambos, os autores apresentam e representam o Brasil à criança com o recurso de “aventuras” ¹¹⁵.

Na observação atenta aos livros de Lobato e Lourenço Filho, emergem algumas questões relevantes para a compreensão histórica e social de dilemas que constituem a sociedade e a cultura brasileiras. Entre as questões, podem-se destacar: Qual o lugar ocupado pelo negro brasileiro nas duas obras? De que forma a parcela da população negra brasileira do período é representada num livro de literatura infantil com conteúdos “didatizantes”, tanto por Lobato quanto pelos ilustradores? Como essa população é representada na série de livros de leitura de Lourenço Filho destinada exclusivamente ao público da escola primária brasileira? Como as relações sociais e históricas entre negros e brancos é representada nos textos escritos e nas imagens que ilustram os livros?

¹¹⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, doutoranda pelo mesmo Programa de Pós-Graduação. Linha de Pesquisa: Sociologia e História da Educação. raqueldabreu@gmail.com

¹¹⁵ Em 1910, foi editado pela primeira vez no Brasil um livro de leitura escolar, que segue os mesmos padrões: *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bomfim. O texto desenvolve-se em capítulos e de forma episódica: dois irmãos, Carlos e Alfredo, partem numa viagem pelo Brasil em busca do pai. A narrativa é iniciada na Região Nordeste do País, em Recife, e se encerra na Região Sul, no estado do Rio Grande do Sul.

A busca por respostas aos questionamentos pode contribuir para compreendermos como parte do pensamento social da nação brasileira se constrói a partir dos usos sociais que se fazem dos livros destinados à criança em idade escolar. No presente estudo, os livros com conteúdos escolares são considerados veículos portadores de civilidades no rol das leituras que estão na ordem do cotidiano, muitas vezes negligenciadas como fonte de pesquisa histórica ou sociológica.

Os livros

Geografia de dona Benta teve sua primeira edição publicada pela Companhia Editora Nacional em 1935, com uma tiragem de 15.000 exemplares. Desde a década de 1930, apresenta sucessivas edições; a mais recente é a 24ª, publicada pela editora Brasiliense no ano de 1995, com reimpressão em 2005¹¹⁶. O livro apresenta trinta capítulos e, em seis deles, narra uma geografia do Brasil. Nos demais capítulos, apresenta uma geografia geral do planeta Terra. Geografia de Dona Benta faz parte da fase em que Lobato escreve livros infantis com conteúdos didáticos, entre 1933 e 1937¹¹⁷.

O livro, de acordo com Lajolo (2009, p. 110), “é inspirado em *Geography: the story of the world we live in*, de Van Loon, autor que também inspirara as Histórias das invenções, título lançado por Monteiro Lobato no mesmo ano de 1935”. A primeira edição apresenta dimensões de 14,5 cm x 21 cm, e é o volume XXII da seção Literatura Infantil da Biblioteca Pedagógica Brasileira, organizada por Fernando de Azevedo. É ilustrada pelos artistas Belmonte¹¹⁸ J. U. Campos¹¹⁹. Já a edição de 1947 mantém as mesmas dimensões; é ilustrada por André Le Blanc¹²⁰, publicada pela Editora Brasiliense. É o volume 7 – Literatura infantil -, e faz parte da coleção Obras Completas de Monteiro Lobato.

A Série de leitura graduada Pedrinho é uma coleção de livros didáticos publicados pela Edições Melhoramentos entre 1953 e 1970¹²¹. Os livros apresentam as mesmas dimensões: 20 cm x 13,5cm, sendo que o primeiro volume é ilustrado por Maria Böes e os demais, pelo artista plástico Oswaldo Storni. Conforme indica Lourenço Filho (1958, quarta-capa), esta “É a primeira série de leitura escolar a cuidar dos problemas das ‘relações humanas’ no lar, na escola, na vida social”. O autor justifica que os livros não têm somente o objetivo de “ensinar a

¹¹⁶ Para análise de textos escritos e imagens, neste trabalho, escolho as edições de 1935 (Companhia Editora Nacional) e a edição de 1947 (Editora Brasiliense Ltda.).

¹¹⁷ Entre as obras do período estão: *História do Mundo para Crianças*, *Emília no País da Gramática*, *História das Invenções*, *Aritmética da Emília*.

¹¹⁸ Cartunista, Benedito Bastos Barreto (1896-1947), criador do personagem Juca Pato, colunista do Grupo Folha de São Paulo. Ilustrou livros de Monteiro Lobato na Cia Editora Nacional.

¹¹⁹ Jurandir Ubirajara Campos, artista paulistano (1903-1972), residiu nos Estados Unidos onde se tornou desenhista do New York Times. Era genro de Monteiro Lobato.

¹²⁰ André LeBlanc, (1921-1998) desenhista de histórias em quadrinho (1921, Haiti-1998, EUA). Residiu e trabalhou por muitos anos no Brasil e nos Estados Unidos. Ilustrou livros de Monteiro Lobato na Editora Brasiliense. http://pt.wikipedia.org/wiki/Andr%C3%A9_LeBlanc

¹²¹ A coleção apresenta cinco volumes; quatro para leitura graduada e uma cartilha, associados aos respectivos *Guias do Mestre*, manuais orientadores dirigidos aos professores para aplicação das lições em sala de aula. A publicação é inaugurada com o volume 1, em 1953, *Pedrinho*. A seguir, são publicados *Pedrinho e seus amigos*, em 1954; *Aventuras de Pedrinho*, em 1955; *Leituras de Pedrinho e Maria Clara*, em 1956 e a cartilha *Upa, cavalinho!*, em 1957.

ler com compreensão”, mas também cumpre uma função socializadora, pois, utilizando as lições de Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia do Brasil, procura socializar a criança que cursa a escola primária brasileira. De acordo com a editora, a coleção totalizou 4.778.171 exemplares publicados.

Os autores

Em 1921, Monteiro Lobato publica *A menininha do narizinho arrebitado*, que apresenta um importante dado: num ato ousado, Monteiro Lobato edita uma tiragem de 50.500 exemplares, um número igual ao de todas as publicações de sua empresa, a Companhia Gráfico-Editora Monteiro Lobato, no ano anterior. Desse total de livros, 500 exemplares foram doados às escolas da capital paulista. Sobre o fato, relata Hallewell:

O governador do estado, Washington Luiz, durante uma inspeção nas escolas observou como as crianças liam avidamente aquele novo livro e, assim, instruiu seu secretário do interior, Alarico Silveira (tio-avô de Enio Silveira, da Civilização Brasileira) para fazer uma “compra grande”, para possibilitar que outras escolas pudessem usá-lo”. No dia seguinte, Alarico indagou quantos exemplares havia disponíveis. Como Lobato lhe oferecesse quantos quisesse: dez, vinte, trinta mil..., ele considerou aquilo uma brincadeira e pediu trinta mil, percebendo seu erro apenas quando a encomenda foi adequadamente entregue (HALLEWELL, 1985, p. 260).

Este dado pode inaugurar a inserção oficial da obra infantil de Monteiro Lobato no espaço escolar. Na década seguinte, em meio à expansão do ensino primário no Brasil e à considerável ampliação do público leitor brasileiro, Lobato escreve livros com conteúdos escolares. Neste sentido, é importante observar que Marisa Lajolo identifica no autor uma sintonia com seu tempo, quando “não deixa de incorporar às histórias que inventa um lastro sólido de informações muitas vezes coincidentes com o currículo escolar. Assim, em vários de seus livros, encontramos uma escola alternativa, onde Dona Benta desempenha o papel de professora” (LAJOLO, 2000, p. 61). Esse é o caso de *Geografia de Dona Benta*.

Já Lourenço Filho é um intelectual-educador, um dos líderes do movimento escolanovista brasileiro, ao lado de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira e um dos três signatários mais citados entre os intelectuais que subscreveram o texto conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932.

Em 1925, Lourenço Filho se vincula profissionalmente à Edições Melhoramentos, com o objetivo de renovar a *Bibliotheca Infantil* da editora e acaba assumindo outras tarefas, como a de editor da coleção pedagógica *Bibliotheca de Educação* e, especialmente, a de “consultor editorial, emitindo pareceres sobre originais didáticos e para a infância. Ao longo de algumas décadas viria a emitir quase 30.000 pareceres” (DONATO, 1992, p. 82). A relação entre Lourenço Filho e a Melhoramentos se manteve até a morte do intelectual, em agosto de 1970.

O Brasil e os brasileiros que Lourenço Filho apresenta na série didática são o Brasil de um especialista em educação, cuja perspectiva educacional a respeito do povo brasileiro é

autorizada não só por sua boa vontade cultural, mas também pelo prestígio que goza junto ao poder público, fazendo com que sua obra se insira nas escolas primárias do País.

O negro brasileiro em *Geografia de Dona Benta*



Figura 1. *Geografia de Dona Benta*, 1935, p.163. Ilustração: Belmonte. (Acervo pessoal).

Tia Nastácia está entre as personagens humanas que participam da viagem imaginária em *Geografia de Dona Benta*. Conforme Penteado (1997), *Tia Nastácia* é uma ex-escrava de Dona Benta, que passa à condição de empregada doméstica da antiga proprietária. É inspirada numa antiga babá de um dos filhos de Lobato, fato comum e historicamente demarcado entre as famílias brasileiras. Conforme o autor:

Tia Nastácia tem, aproximadamente, a mesma idade de Dona Benta – que a identifica com a patroa nos momentos de tensão ou perigo -, e é o alvo predileto dos comentários críticos de Emília, considerados, hoje, como ‘racistas’. Gilberto Mansur defende a boneca, explicando que, no contexto da época, o tratamento dado a Tia Nastácia por Emília está, ao contrário, ‘impregnado de naturalidade’ e escreve: ‘como, aliás, praticamente tudo na obra infantil de Lobato. Uma naturalidade tão espontânea que pode até soar, às vezes, como agressiva – acostumados que estamos a artifícios verbais e a meias verdades mentais’ (PENTEADO, 1997, p. 210).

Em *Geografia de Dona Benta*, as questões raciais emergem pela primeira vez em *A grande parada*, no capítulo V, quando dona Benta explica que a pigmentação da pele é fator determinante na aparente diferença entre os humanos, que são espécie única. Em outro momento, ao fazer referência às questões raciais específicas dos Estados Unidos, Lobato (p. 99), na voz de dona Benta, assim se expressa: “Mas há lá uma barreira entre os brancos e os pretos, de modo que as duas raças não se misturaram. Quem é branco fica branco e quem é preto fica preto.”

As relações entre brancos e negros e a escravização dos povos africanos nas Américas é discutida em momentos diferentes. Na viagem imaginária, quando os personagens se encontram no Rio de Janeiro, dona Benta explica que aquele estado brasileiro foi um dos que mais sofreram com a lei que libertou os escravos africanos, pois “era uma das províncias que possuíam maior número de negros cativos, de modo que do dia para a noite – [...] os escravos ficaram libertos pela Lei 13 de Maio, abandonando as fazendas [...]” (LOBATO, 1935, p. 60). A avó complementa contando para as crianças que os fazendeiros não encontraram o suficiente de homens livres para substituir a “mão de obra escrava” e a região acabou arruinada, razão por que “O sapé e a saúva tomaram conta das terras”.

Essa relação também é discutida no capítulo XXIV, em que o autor (1935, p. 192), na voz de dona Benta, conta: “Pegar negros na África para exportá-los para a América tornou-se o grande negócio dos tempos. [...] A mortandade era enorme. Só nessa caminhada para a costa pereciam muitíssimos. Às vezes de um lote de 100.000 só chegavam vivos 20.000.” Lobato não deixa de fazer conexões entre a história da escravização dos povos africanos e seus descendentes em território brasileiro, fazendo algumas reflexões sobre eles, como nas palavras de dona Benta, que fala sobre a mãe de tia Nastácia, escrava da família de dona Benta, e do preço que custou. O final do tráfico dos africanos escravizados ganha explicações no “amolecimento do coração dos civilizados” em relação à iniciativa da Inglaterra com suas “leis terríveis contra o negócio” (p. 193).

É possível perceber nos registros de Lobato, na voz dos personagens, o lugar do negro no Brasil ou, mais especificamente, da cozinheira de dona Benta, tia Nastácia, que no navio assumira o papel de *cozinheiro*. Já nos primeiros capítulos do livro, dona Benta fala da importância do domínio da língua inglesa pelas crianças e nos capítulos são apresentadas expressões em inglês, como:

Quem sofreu com a mudança foi o “cozinheiro”, porque os meninos, a fim de praticar, só queriam falar inglês. – Mr. Cook, dizia, por exemplo, a menina, give me a knife. Aquilo era simples, era o mesmo que dizer: “Senhor cozinheiro, arranje-me uma faca”, mas a pobre negra não entendia patavina. – Que moda essa agora! Protestava a coitada, derrubando o beijo (LOBATO, 1935, p. 85).

Na narrativa, somente tia Nastácia não consegue, pronunciar corretamente as palavras naquele idioma *esquisito* (Fig. 2 e 3) e seu protesto ganha um caráter de ingenuidade somado às características da personagem, que carrega elementos de uma religiosidade caricata: “Língua de gente é língua que a gente entende. Essas que vocês deram de falar só o diabo entende; logo, não é língua de gente. Pelo menos não é língua de cristão...” (LOBATO, 1935, p. 85).



Figura 2. *Geografia de Dona Benta*, 1935, p. 85. Ilustração: Belmonte. (Acervo pessoal).



Figura 3. *Geografia de Dona Benta*, 1947, p. 87. Ilustrador: Le Blanc. (Acervo pessoal).

A legenda da imagem de 1935 traz a inscrição: “QUINDIM ENSINANDO INGLÊS A TIA NASTÁCIA”. E a legenda da edição de 1947, a inscrição: *Quindim resolveu dar umas lições de inglês a Tia Nastácia. A preta aprendeu a dizer All right, que saia sempre Ó raio.*

Todos riam-se da pobre, menos Quindim, que resolveu dar-lhe lições. A noitinha, quando estava de guarda, a preta vinha para perto dele e punha-se a decorar palavras inglesas. Aprendeu a dizer *All right*, que saia sempre *Ó raio*.

Aprendeu o Yes, que é sim, o No, que é Não, e mais algumas coisinhas. E com isso declarou que se arranjaria (LOBATO, 1935, p. 85).

Mais adiante, no capítulo XIV, ao avistarem Nova Iorque, Lobato (1935, p. 108), na voz de Pedrinho, dá ordens à tia Nastácia, da seguinte forma: “E você, que não sabe nada de inglês, responda *All right* a tudo quanto perguntarem. Assim não errará muito.” No mesmo capítulo, tia Nastácia associa a cor de sua pele ao idioma por ela dominado e, pelas ruas de Nova Iorque, quando avista pessoas negras, puxa conversa em português, mas constata que não é compreendida e assim protesta:

- E esses negros que só falam inglês? É outra coisa que parece arte do diabo. Ontem criei coragem e saí e cheguei até a esquina. Estava olhando aquelas casas que somem na altura quando passou por mim uma negra tal e qual a Liduina, cozinheira do seu compadre Teodorico. Eu arreganhei uma risada de gosto. Uma negra! Uma patricia minha! E me dirigi a ela dizendo: “Como vai?” Pois há de crer que a diaba não entendeu? Olhou para mim, como quem olha bicho do mato, e disse uma palavra que seu Pedrinho depois me ensinou: Ai donte anderstande que é como quem diz que não está entendendo nada. Já se viu uma coisa assim? Fiquei desapontada, porque nunca imaginei que negro falasse inglês. Desde que nasci só vi negro falando brasileiro [...] (LOBATO, 1953, p. 114).

Nos textos em que tia Nastácia ganha destaque, percebe-se uma associação entre humor, ingenuidade, ignorância, incapacidade de aprendizado e incompreensão do mundo novo que é apresentado à personagem. As atividades exercidas por ela, durante a viagem, são necessárias ao grupo, pois garante a transformação de farinhas, ovos e peixes em *quitutes deliciosos*, porém, sua participação mais característica é marcada pelo servilismo e os conhecimentos relacionados a um determinado mundo do passado, povoados por crenças e que são desvalorizadas pelo grupo.

O negro brasileiro na série de leitura graduada Pedrinho

Entre as 284 lições que totalizam os quatro volumes de leitura graduada, somente duas lições - do volume IV - há como exemplo o protagonismo de dois *vultos históricos* negros para a cena escolar.



Figura 4. *Leituras de Pedrinho e Maria Clara*. 1957, 2ª. ed. p. 77. Ilustração: Oswaldo Storni. (Acervo pessoal).

O primeiro exemplo é a lição 34, *O Aleijadinho* (Fig. 4), um texto de Clarice Almada; o segundo exemplo é a lição 68, *De escravo analfabeto a orador famoso*, texto assinado por Renato S. Fleury. Na lição sobre o escultor Antônio Francisco Lisboa, apesar de a imagem ilustrativa (Fig.6) remeter às representações de um negro, no texto escrito há somente a menção à sua origem paterna: o português Manoel Francisco Lisboa. O nome e a origem étnica da mãe não são mencionados. Vejamos alguns trechos da lição:



Figura 5. *Leituras de Pedrinho e Maria Clara*, 1957, 2ª ed., p.151. Ilustração Oswaldo Storni.

68. De escravo analfabeto a orador famoso:

Renato S. Fleury [...] Luís Gama, filho da escrava Luísa Maim, ele mesmo escravo também, viajou de sua terra natal, a Bahia, vendido para Santos. Na cidade de Campinas, no mercado de escravos, foi de novo vendido... Contava então dez anos de idade. Como se vê, uma criança. Levado para São Paulo, ali trabalhou como sapateiro, e conseguiu, não obstante sua humilde condição, guardar economias. Com esse dinheiro comprou sua carta de

alforria, sua liberdade. Era apenas então um adolescente. Encontrando dificuldade para conseguir emprego, “assentou praça de soldado”. Já por esse tempo resolvera estudar. E começou a aprender a ler. [...] Dotado, pois, de palavra fácil e inflamada, tornou-se um dos grandes oradores populares, transformou-se num ardoroso tribuno para advogar impavidamente a liberdade dos escravos. E, assim, abolicionista dos mais vigorosos e combativos, seu nome figura nas páginas históricas da pátria, ligado a uma das mais belas campanhas que o povo brasileiro soube pacificamente vencer: a abolição da escravatura, determinada pela “Lei Áurea”, que a Princesa Isabel, filha do Imperador D. Pedro II, e na regência do Império, assinou a 13 de maio de 1888 (LOURENÇO FILHO, 1957, p. 151).

Nas lições do volume II e IV, com as quais o autor menciona o evento da Abolição da Escravatura, não há ilustrações representando pessoas negras. Há duas ilustrações, uma representando a princesa Isabel e a outra, uma corrente com um elo partido. Nenhuma imagem referente à população escravizada faz parte das lições.



Figura 6. *Pedrinho e seus amigos*, 1961, p. 46 e 47. Ilustração: Oswaldo Storni.

Quando o autor se refere à temática do cultivo da cana-de-açúcar, no *Guia do Mestre*, Lourenço Filho (1968, p. 101) assim orienta os professores:

“[...] a propósito de certos parágrafos, faça rever as ideias que a classe já possua sobre escravidão de índios e pretos. Procure demonstrar que não se justificam os preconceitos de raça e de cor. Verifique se terão compreendido a expressão casa-grande.”

Na lição *Trabalho escravo*, do livro 2, *Pedrinho e seus amigos*, o autor, no *Guia do Mestre*, orienta o professor da seguinte forma: “*Objetivos.* – Relembrar fatos da história pátria. Insistir sobre a importância do trabalho, que é dever de todos. Esclarecer a noção de lei” (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 45). Nas observações do autor não há menção às questões de preconceitos de *raça* ou de *cor*, como no exemplo anterior. Na sociedade harmônica e consensual pensada por Lourenço Filho, o trabalho escravo é, sem dúvida, uma forma de relação social do passado que deve ser rejeitada numa nação moderna e civilizada. O autor não registra, para a criança e o professor da escola primária, a presença dos descendentes daqueles trabalhadores do passado no Brasil do presente. Apenas destaca:

Hoje, o trabalho é livre para todos. Todas as pessoas têm direito de trabalhar onde queiram, recebendo justo pagamento pelo que façam. Não existe distinção de raça, de cor, ou de qualquer outra espécie. A lei é igual para todos (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 47).



Figura 7. *Leituras de Pedrinho e Maria Clara*, 1957, p.36 e 45. Ilustrações: Oswaldo Storni. (Acervo pessoal).

Na lição 19 de *Leituras de Pedrinho e Maria Clara*, baseado num texto de Pedro Calmon e adaptado por Lourenço Filho, são descritas as riquezas advindas da produção do açúcar no Brasil. O autor relata o aliciamento de índios pelos portugueses para o trabalho nas lavouras canaveiras e a miscigenação entre os homens portugueses e as *mães índias*: “Dessa união nasceram os primeiros mestiços, chamados a princípio de mamelucos, e depois de caboclos. Esses mestiços foram os primeiros brasileiros” (LOURENÇO FILHO, 1957, p. 45). Seguindo a lição, assim estão documentados os dois últimos parágrafos do texto:

Os padres jesuítas vieram com o 1º governador-geral do Brasil, no ano de 1549. Representantes da religião pregavam os bons costumes e a boa compreensão que deve reinar entre os homens. Não podia ser pela escravidão dos indígenas, como de ninguém. Chegaram mesmo a conseguir do rei de Portugal o reconhecimento da liberdade dos índios.

Diante disso, os colonizadores começaram a ir buscar gente na África. Substituíram a escravidão da raça indígena pela escravidão da raça negra, a qual infelizmente existiu em nosso país até 13 de maio de 1888 (Idem, p. 46).

O autor menciona a união entre portugueses e indígenas, mas não menciona a miscigenação entre portugueses e negros. Lamenta a existência histórica do trabalho escravo em nossas terras, mas não cita ou questiona o porquê da defesa dos jesuítas em relação à escravidão dos povos nativos do Brasil e a posição naturalizada pelos mesmos padres que *pregavam os bons costumes*, em relação à escravização da *gente da África*.



As imagens da *Série Pedrinho* eram um fator diferencial na época de lançamento da coleção, pois, de acordo com Pfromm Neto (1974, p. 182), “As ilustrações em cores dos primeiros volumes, a apresentação gráfica cuidadosa, e os cuidados que o autor tomou no planejamento do conteúdo fazem de Pedrinho um marco na história do livro de leitura brasileiro”.

Se a série “cuida” dos problemas das relações humanas no lar, na escola e na vida social partimos do pressuposto de que nela fossem destacados os problemas que permeavam a sociedade brasileira numa linguagem específica para crianças que cursavam o ensino primário naqueles anos. Assim, vejamos alguns dados observados: 1. Nos quatro volumes dirigidos à leitura graduada, são contabilizadas 284 lições permeadas por ilustrações policromáticas, preto&branco, preto&vermelho ou preto&verde. 2. Do total de ilustrações, 193 representam pessoas da sociedade brasileira do período: crianças, jovens e adultos. 3. Dessas 193 ilustrações, apenas quatro representam pessoas negras brasileiras, portanto 2,07% do total de ilustrações. 4. Nenhuma das quatro ilustrações que representam o negro é policromática. 5. Nenhuma das quatro ilustrações representa uma criança negra em idade escolar – faixa etária para a qual os livros eram direcionados.

No período em que a série é escrita e publicada (1953-1970), de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 1950 a população brasileira contava com 51.944.397 habitantes. Desses, 5.692.657 eram classificados como “pretos” e 13.786.742, como “pardos”, totalizando, entre pretos e pardos, 37,50% da população brasileira. Dez anos depois, no censo de 1960, os números oficiais registram que a população brasileira total contabilizava 70.191.370 habitantes. Dentre eles, 6.116.848 eram classificados como pretos e 20.706.431, como pardos, totalizando, assim, entre pretos e pardos, 38,21% da população brasileira.

Mesmo considerando que os dados oficiais possam mascarar questões de pertencimento e identidade em virtude das fragilidades metodológicas inerentes à pesquisa quanto à classificação atribuída à cor/raça da população, que entre os brasileiros está diretamente relacionada à aparência e a pressupostos socioculturais, os números denunciam uma desproporção entre a população negra e parda brasileira registrada oficialmente (38%) e a representação de pessoas negras no total das ilustrações no interior dos livros (2%).

Considerações

Nos livros analisados, podem-se perceber características pontuais do que é apresentado e representado em relação ao negro brasileiro para a criança brasileira em idade escolar por cada um dos autores.

Em Lobato, o negro brasileiro é visível e faz parte do universo experimentado pelos demais personagens de *Geografia de Dona Benta*. A negra Tia Nastácia participa e tem um lugar demarcado nas aventuras idealizadas pelo autor. A imagem da negra retratada em *Geografia de Dona Benta* está associada à caricatura, é estereotipada, marcada por uma personalidade cordata, carinhosa, simplória, ingênua, supersticiosa e resistente aos novos conhecimentos, àqueles que exigem um pensamento lógico, elaborado e moderno.

Tia Nastácia representa, no livro, as marcas de um Brasil arcaico, que teima em se fazer presente. Na personagem, percebem-se as relações sociais mascaradas pelas linhas tênues que envolvem as marcas incômodas de um Brasil agrário, atrasado, assinalado pelas relações de compadrio, o Brasil dos coronéis, dos senhores, dos negros tutelados e da subserviência.

Já na Série Pedrinho, de Lourenço Filho, há uma *invisibilidade naturalizada* do negro brasileiro. Nos livros, não há representações de personagens negros compartilhando o espaço social em que transitam *Pedrinho*, seus familiares e amigos: um Brasil urbano, civilizado e moderno.

Além de tais indicativos revelarem a *invisibilidade* do negro brasileiro nos textos escritos e nas imagens que representam a população do País na época, indicam também que o negro *visível* nos textos e nas imagens faz parte de um passado distante, não contemporâneo nem próximo do professor e da criança leitora da série de livros didáticos. Mais revelador é o fato de não se identificar a representação de crianças negras que dividam o cotidiano com Pedrinho, quer *no lar, na escola ou na vida social*.

A sociedade brasileira representada na série é harmoniosa, consensual e não apresenta conflitos advindos de diferenças de *raça* ou *cor*. Como tais problemas não existem, não necessitam de discussão.

Enquanto que a matriz indígena é registrada e reconhecida historicamente pelo autor como um dos pilares para a formação do povo brasileiro, o caldear de confluências étnicas entre a matriz portuguesa e africana, nenhuma vez é mencionada na *Série Pedrinho*. O negro é identificado, na série, de duas formas: como um dos pilares econômicos da nação, pelo trabalho braçal, injusto, num Brasil do passado. Ou então, como alguém que, por si só, pelo seu próprio esforço, se liberta dos grilhões da escravidão e do analfabetismo e *faz-se jornalista*, trazendo para as reflexões da sala de aula os princípios da emancipação liberal. Nas duas formas de registro, encontramos o mesmo Brasil do passado, distante da criança dos anos cinquenta e sessenta do século XX. O negro brasileiro não está representado na escola, na rua ou no mundo do trabalho do universo que socializa *Pedrinho* de Lourenço Filho. O negro brasileiro representado na coleção não é contemporâneo e não compartilha os mesmos espaços sociais experimentados pelo professor que adota os livros em suas aulas, como também pelos alunos

que gradam seu aprendizado de Língua Portuguesa, Geografia do Brasil, História do Brasil, Ciências e *relações humanas* nas 284 lições ao longo da *Série de leitura graduada Pedrinho*.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Raquel de. *A Série de Leitura Graduada Pedrinho (1953-1970) e a perspectiva de socialização em Lourenço Filho*. 2009. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, CED, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). Livros didáticos entre textos e imagens. In: *O saber histórico na sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- LAJOLO, Marisa. Procura-se Anita. In: *Patrimônio e Memória*. UNESP – FCLAs – CEDAP, v. 4, n. 2, jun. 2009. p. 108-122.
- _____. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.
- LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. São Paulo: Globo, 2010.
- _____. *Geografia de Dona Benta*. Ilustrações: J. U. Campos e Belmonte. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935 (Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. XXII).
- _____. *Geografia de Dona Benta*. Ilustrações: André Le Blanc. São Paulo: Editora Brasiliense Ltda. 1947 (Obras completas de Monteiro Lobato, v. 7).
- LOURENÇO FILHO. *Guia do Mestre 2º volume*. São Paulo: Melhoramentos, 1968. (Série de Leitura Graduada Pedrinho).
- _____. *Pedrinho*. 16. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1968. (Série de leitura graduada Pedrinho, v.1).
- _____. *Pedrinho e seus amigos*. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1961. (Serie de leitura graduada Pedrinho, v. 2).
- _____. *Aventuras de Pedrinho*. 4. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958. (Série de leitura graduada Pedrinho, v. 3).
- _____. *Leituras de Pedrinho e Maria Clara*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1957. (Série de leitura graduada Pedrinho, v. 4).
- FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderley F. *O livro didático em questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- PENTEADO, J. R. W. *Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunia Ed., 1997.
- PFROMM NETO, Samuel. ROSAMILHA, Nelson. DIB, Cláudio Zaki. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL/MEC, 1974.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo. Companhia das Letras: 2006.
- Site IBGE população pela cor: <http://www.ibge.gov.br/brasil500/tabelas/populacao>

El indigenismo como regionalismo: la novela *altiplano* versus diversidad lingüística

Reny Maldonado (UFRN)
renymaldonado@hotmail.com

Soy hombre: duro poco y es enorme
la noche.
Pero miro hacia arriba: las estrellas
escriben.
Sin entender comprendo: también
soy escritura
y en este mismo instante alguien me
deletrea.
Octavio Paz

Introducción

Con intento de comprender algunos aspectos en la narrativa ando-boliviana se ha preparado esta ponencia sobre la novela *Altiplano* del escritor paceño Raúl Botelho Gosálvez, presentando así un estudio de esta literatura para un mejor entendimiento del tema en estudio.

Bolivia¹²², así como Ecuador y Perú ocupan la zona en que se asentó el antiguo Imperio de los Incas. Pero mucho antes de los Incas, una cultura poderosa irradió del Ande Boliviano a todos los territorios vecinos, hoy Sudamérica.

No se puede descubrir América sin descubrir a sus habitantes, sería descubrir una tierra muerta, despoblada, sin alma. El verdadero descubrimiento de América requiere, hoy, comprender al indígena, como historia, como cultura, con toda la desigualdad social que ha sufrido. Es buscar incesantemente la historia de los Kollas¹²³, mirándolos como habitantes imperturbables, silenciosos, con una lengua original, que resistieron la ola quechua y el torrente

¹²² Bolivia, como muy pocos países en el continente americano, es heredera de una tradición cultural cuyos vestigios arqueológicos nos hablan de todas sus grandezas. Su Literatura es la resultante de una serie de factores étnicos, históricos, sociales y culturales que determinan su ser sustancial. Se puede decir que esta tradición, principalmente la indígena, representa la esencia, la base de la actual Literatura Boliviana.

¹²³ Los Kollas, aymaras o primitivos andinos, aunque muchas veces aparecen citados en los modernos textos de historia y de arte, viven todavía en los hábitos ancestrales, y en la propia lengua aymara. Esa cultura remotísima, creadora de las actuales ruinas de Tiahuanaco y de otras fábricas líricas diseminadas por la meseta, generó las formas religiosas, políticas, sociales y artísticas que de ella heredaron las sociedades andinas posteriores.

español¹²⁴, guardando el secreto del pasado esplendor; habiendo que investigar la historia por ser, únicamente, la motivación angustiante que cierra el paso a los que procuran su huella.

Nos proporciona un énfasis sobre esto, el escritor Díez de Medina en su obra *Literatura Boliviana*, que nos indica que hay que conocer el alma andina y esto, sin duda, requiere conocer toda su diversidad cultural y lingüística

[...] ¡Id a la lengua autóctona, despertad sus músicas arcaicas, si queréis comprender el grande pasado andino! Así como el tiempo mítico asoma en el prodigio de las cordilleras, el alma Kolla se amuralló en la penumbra sinfónica del idioma. El indio que dura, su lengua que perdura, encierran el enigma Kolla. (MEDINA, 1981, p.82)

La figura del hombre andino resiste ante todo, vivir sigue siendo un gran desafío, al honor y al nombre de los grandes dioses. Para él, el hombre es un ser transitorio, un ave de paso, momentáneamente en su individualidad. Como nos dice Miguel Ángel Asturias (1970):

[...] vive aspirando liberarse para volver a unirse al Todo, ve su autonomía como un angustioso enajenamiento. Su idea de sí mismo es tal que emigra, trasmigra, fácilmente en sus pensamientos para entrar en otros seres o retroceder a través del tiempo a sus orígenes legendarios. (ASTURIAS, 1970, p. 15)

El origen de esos habitantes primitivos de la meseta ando-boliviana, que son llamados de Kolla o aymara, oscila entre el mito y la prehistoria. Para muchos su origen es un gran misterio: para unos, son oriundos del lugar, para otros, son frutos de migraciones y trasplantes raciales; Kolla, según la filología, quiere decir “el primero, o cosa primera”. Cuando Kryserling dijo de los habitantes “*estos hombres son muchísimo más viejos de cuanto se ha supuesto hasta ahora*”, lo ha dicho todo. El gran Imperio Aymara, con todo su poderío andino mantuvo ciclos sucesivos de prosperidad, lo que más tarde sería dominado por varios siglos por los quechuas. Comprobamos esto, en las palabras de Medina (1981, p. 79), “*lo primero que se debe aprender para un estudio consciente del pasado andino es esto: en el principio fue el aymara, después el quechua.*” El espíritu andino tiene un pasado fabuloso por excelencia, que no conoce término, que siempre se remonta a los tiempos geológicos, a la mitología principalmente, adoraba montes y astros, piedras, árboles, ríos y lagos, tuvo concepción totemística de la naturaleza. Para ellos la palabra “Pacha”, palabra sagrada, el más remoto dios del Ande inmemorial: “Pacha”, deidad que baja de la montaña, el Señor del Mundo, palabra primordial del mito andino, la fuerza absorbente y coordinante, la gran deidad telúrica que lo comprende y lo resume todo. Garcilaso de la Vega¹²⁵ (1609), maravillosa y sutilmente, en sus *Comentarios reales*, demuestra que la

¹²⁴ Hablamos de resistencia porque mismo con la dinastía quechua ya dominando el Imperio Incaico - se ha mantenido la cultura aymara, además con la llegada de los españoles también ha sobrevivido esta cultura.

¹²⁵ El Inca Garcilaso de la Vega es una de las figuras más representativas de la literatura hispanoamericana. Su obra cumbre, *Los Comentarios Reales de los Incas*, relata y retrata de manera singular, la idiosincrasia, costumbres y forma de vivir de la gloriosa época de los Incas. Su nacimiento, en el Cuzco el 12 de abril de 1539 marca de manera inequívoca, el surgimiento de una figura literaria de magnitud incomparable.

vida está tejida de realidad y fantasía, e indaga hasta qué punto la historia es sólo un sueño hecho de verdad. Esto nos remonta a la pareja mítica *Manco-Cápac y Mama-Ocillo*¹²⁶, que no es foránea sino autóctona. Podemos imaginar que, ¿aymara, quechua, son sobrevivientes de otra cultura extinta? Naturalmente, según la historia los fundadores del Imperio Quechua son andinos y, que los dos apellidos culminantes de la raza se nombran *aymara* y *quechua*, o en otros vocablos *kolla e Inca*, respectivamente. Cornejo Polar (2000) cuando habla de suturar las hendiduras de la heterogeneidad nacional, defiende que, sobre la obra de Garcilaso Comentarios Reales,

Como é sobejamente conhecido, a obra íntegra de Garcilaso é um empenhado e mesmo obsessivo trabalho em torno de sua condição mestiça; ou melhor, uma laboriosa semiose destinada a produzir a legitimidade dessa condição, pessoal e socialmente, começando pela legitimidade de uma escrita – a sua própria – que se autopropõe como articulação harmônica do vários e do mesclado: como escrita mestiça, em suma. Certamente, ela o é, em muitos sentidos. Basta recordar que vincula tradições hispânicas e quéchuas, que supõe o constante trânsito da oralidade à escrita notável sobretudo quando se trata da oralidade quéchua transvasada à escrita em espanhol. (CORNEJO POLAR, p. 60)

Gruzinski (1991) delinea una especie de poética del mestizaje y de hibridación, donde el mestizaje es como un “embate de civilizaciones o de conjuntos históricos diferentes”, como en el caso entre españoles y los habitantes andinos, e hibridación como los “embates en el interior de una misma civilización o de un mismo conjunto histórico”, como en el caso de los aymaras y quechuas.

El Imperio de los Incas es formado con el declinar del Imperio Kolla, es como si fuese su hermano menor. Los dos idiomas *aymara* y *quechua*, idiomas-madres, se mezclan, son parte de una cultura híbrida, como afirma Gruzinski (1991), con raíces y desinencias, sonidos y significaciones; llegan a ser criaturas de una misma sangre. El aire que respiran ambos pueblos es idéntico, tradiciones y costumbres también es semejante. La línea aymara-quechua siguió su curso, con extrema identidad andina, con la misma proeza antropológica.

Se ha decidido exponer lo más importante del contexto histórico-cultural, que Bolivia ha evidenciado en todos estos siglos, reviviendo el aspecto mítico en el pensamiento del hombre andino, con sus creencias metafísicas sobre el mundo, su devoción a los fenómenos de la naturaleza, explicaciones que siempre demuestran un elevado respeto por sus deidades. Deidades estas, que advienen de una sociedad milenaria y, que al leer la narrativa boliviana, vamos siempre a confrontarnos, encontrándolas, muchas veces, por ejemplo en formas de personajes, como en la narrativa *Altiplano* de Botelho Gosálvez (1996):

No se detiene aquí la historia de los Villca, por que en verdad sólo se ha dicho la parte que concierne a su fortuna, pero su sangre, su origen, ¡ah!, en el magín de ambos hermanos nacieron dos extrañas leyendas, la de Huayna Kapaj y la del **Condor Mallku**.

¹²⁶ Pareja mítica de la Civilización Inca y tronco adámico del Incario.

Una decía que sus antepasados fueron hijos naturales del Inca Huayna Kapaj, de tal manera que por sus venas corría noble sangre de monarcas del Kosko, sangre imperial, sangre **del Inti-Pachakamaj**. La otra contaba que el primer Villca había sido engendrado por un Cóndor blanco que solía ir a la Isla de la Luna donde vivían las Vírgenes. Allí poseyó a la más bella de las **Escogidas** del Inca la cual al ser descubierta fue expulsada por la **Coya**. La bella Ñusta fue a parar en un ayllu¹²⁷ de indios del Kollasuyo, en las márgenes del Titicaca. Allí nació el hijo del **Cóndor –Mallku**. (GOSÁLVEZ, 1996, p. 35-36)

Hay apuntado en el apellido Willka una figura legendaria, como si fuese algo temible, de la obra de Ramiro Morales “*Zárate, el temible Willka*”. Ya en *Los comentarios reales*, de Garcilaso de la Vega, Willka es corrupción española de Willka, que significa grandeza o eminencia, cosas dignas de admiración. Según Ludovico Bertonio, Willka es arcaísmo aymara, que es denominativo de sol.

También aparece explícito esta característica en el cuento *Demasiado Tarde* de Antonio de la Quintana (1966), la devoción a sus deidades, de esta vez a la Madre Tierra, conocida en el lenguaje andino como “Pachamama”:

Luego, ‘challaba’ sorbiendo el alcohol que había llevado como los otros en una botella cualquiera que pasaba de boca en boca, mientras se cumplía con el convite ceremonial a la **Pachamama** y se repetía las palabras sacramentales: ‘sumaj horapi cachun’, ‘jallalla Mallcu’¹²⁸. (QUINTANA p.120)

Por lo tanto, hacer un estudio que favorezca el entendimiento del aspecto mítico de esta sociedad, pasando a comprender de dónde y cómo ha surgido esa característica en el hombre ando-boliviano - unas veces con coraje, religiosidad, determinación, firmeza u otras veces miedoso, humillado, desilusionado, tímido, sumiso - será fundamental para la comprensión de este estudio. Se sostiene que esas características en el hombre boliviano, su modo de pensar, de hacer y resolver las cosas, influenciaron de forma decisiva, a la creación de una narrativa llena de ficción, rica en realismo fantástico, habiendo así una existencia muy fuerte de este estilo en la narrativa boliviana, que llega a ser peculiar a ese medio literario.

Encontramos aún en *Altiplano* un pasaje que nos ilustra, en ese sentido, los orígenes valiosos, revelaciones acerca de los mitos y la historia de los primeros aymaras y sus descendencias. Hablando de su origen de sangre, de la ascendencia de la familia de los Vilca, donde están representadas “extrañas leyendas”:

[...] por que en verdad sólo se ha dicho la parte que concierne a su fortuna, pero su sangre, su origen, ¡ah!, en el magín de ambos hermanos nacieron dos extrañas leyendas, la de Huayna Kapaj y la del **Condor Mallku**.

¹²⁷ El ayllu se regía por un Consejo de Ancianos que precedía un Curata; este Consejo elegía, para emprender y dirigir las acciones guerreras, a un Sinchi, Sapano o Mallku: jefes guerreros.

¹²⁸ Su traducción – el vocablo en pretérito imperfecto *challaba* del verbo challar, que quiere decir *ofrendar* con coca, licor o chicha; *Sumaj horap cachun* Sea buena la tierra; *Jallalla Mallcu* Viva el Cóndor.

Una decía que sus antepasados fueron hijos naturales del Inca Huayna Kapaj, de tal manera que por sus venas corría noble sangre de monarcas del Kosko, sangre imperial, sangre **del Inti-Pachakamaj**. La otra contaba que el primer Villca había sido engendrado por un Cóndor blanco que solía ir a la Isla de la Luna donde vivían las Vírgenes. (BOTELHO GOSÁLVEZ, 1996, pp.35 -36.)

Se sabe que Manco-Cápac y Mama-Ocillo, aterrados de ver consumirse su linaje en el ostracismo y miseria, sintieron en sus venas el llamado de la raza: se propusieron reconstituir el imperio de sus antepasados, buscando ámbito nuevo para sus hazañas. El saber repentino de los primeros Incas, que deslumbraban muchedumbres con su culto esotérico y su saber administrativo; saber ese, que era creído, como manifestación súbita de la deidad solar en los reyes Hijos del Sol, es decir el Inca, Hijo del Sol, es la deidad encarnada para gobernar el mundo, esto nos comprueba un profundo resultado de la experiencia acumulada por culturas anteriores.

Pasado los doce Reyes Incas, el duodécimo se llamaba Huayna-Cápac, era conocido como Mozo Rico, de hazañas extraordinarias, pero en ese tiempo su imperio era tan extenso que su gobierno se tornó muy difícil “estallaron grandes rebeliones que Hayna-Cápac reprimió duramente, lamentándose después de lo sucedido”, como nos afirma Medina. Sin tener grandes esperanzas, vinieron los temores y como no podía ser diferente, también los presagios, llegaba el “chasqui”, que era el mensajero-correo del Inca, trayendo una nueva terrible – hombres extraños y barbados – suben de la costa septentrional al imperio. Eran los españoles que ya se aproximaban al gran territorio andino. En este escenario llegan los españoles y encuentran un clima de descontentamiento, discordia, codicia, envidia, ansias por el poder y sobre todo un ambiente fragilizado.

El choque de la conquista española produjo el aniquilamiento de la civilización autóctona, que segundo Gruzinski sería un proceso de mestizaje ya que se trataba de culturas e conjuntos históricos diferentes.

Ilustramos este choque bajo anhelos y nostalgia, con un pasaje de la obra de Gosálvez (1992) en *La Lanza Capitana*, donde sus personajes General Muyupuraca, General Apasa y Tupaj Katari comentan:

Esta guerra la continuarán nuestros hijos; y si ellos no vencen, la seguirán nuestros nietos; y bisnietos hasta lograr la victoria.[...] Nosotros queremos que los enemigos de nuestro pueblo, los que nos están aniquilando, arrebatando nuestras tierras, sepultando en vida en las minas y condenando nuestra raza a un destino de exterminio y sumisión, ‘se manden a su patria’.

[...] Seguiré el asedio, extremaremos los ataques hasta el momento propicio en que como fruta madura, la ciudad caiga en nuestras manos y hagamos justicia... [...] ¿Qué vale – pregunto a vosotros –, la pérdida de una vida, la muerte de mi corazón, ante la perspectiva de obtener la libertad de este suelo? Mirad esos campos que se extienden de un confín a otro de la cordillera y que empieza a anegar la fría noche; antes fueron nuestros. El magro fruto que producíamos con el esfuerzo de nuestras manos pertenecía a todos y sustentaba el esplendor de la civilización incaica. Ahora estas tierras a cuyo destino nos une ancestral ligazón, no nos pertenece porque el rey extranjero

se atribuye un injusto derecho de conquista por el cual distribuye la tierra y sus frutos entre los vasallos de su credo y de su raza, disponiendo de nosotros como de bienes mostrencos. [...] La tierra es nuestra, pero nos faltó coraje para defenderla. (BOTELHO GOSÁLVEZ, 1992, p. 49-52)

Tenemos en otro fragmento en la misma obra, también muy interesante, cuando Botelho Gosálvez (1992), de forma espectacular, nos narra los momentos finales de Tupaj Katari, personaje protagonista, ya aprisionado y condenado a muerte por los españoles, no confiesa arrepentimiento de sus actos y de modo enfático contesta al fraile:

Antes todo era puro, simple y claro como el agua de los torrentes que bajan de las cumbres lamiendo las lustrosas rocas. Vosotros habéis enturbiado esas aguas. Amábamos la luz; nuestros dioses eran el sol que resplandece en el día y la suave luna que ilumina la noche y despeja sus terrores. Los tuyos trajeron, entonces, como símbolo de amor y sumisión, un Dios crucificado, hecho de oscura sangre y de gemidos, en cuyo nombres nos hicieron esclavos de lo que no comprendemos. (BOTELHO GOSÁLVEZ, 1992, p. 96)

Su religión, sus instituciones políticas y sociales, su arte militar, su economía agraria socializada tuvieron que ceder al racionalismo científico de los españoles. Haber destruido la economía agraria del nativo, convirtiéndola en otra de explotación para servicio exclusivo de una minoría dominante, destruir sus monumentos de religiosidad imponiendo la suya¹²⁹, explotar las grandes fortunas a costa del despojo y la miseria del pueblo andino eso ha sido como dicen los historiadores: *gran masacre*¹³⁰.

Por recompensa, la historia también nos relata que a través de la conquista, ya en proceso de colonización, es importante destacar, que a diferencia del inglés - que coloniza sin confundirse con el nativo -, el español une sangre y espíritu con el nativo, comienza un latido español a germinar en los misterios de un vientre autóctono, como en las palabras de Medina (1981), luego “*una nueva planta humana extraña, temible, fascinadora, imprime su genio y su locura al mundo americano: ha nacido el mestizaje*”. En espíritu de aventura, respaldado por la fusión teológica, económica y política, hicieron de la hazaña su meta: la conquista por cualquier precio.

De acuerdo con DUSSEL (1993) la conquista es un proceso militar, práctico violento que incluye dialécticamente el otro como “si- mismo”, es decir, este otro le es negado como ser, pasa a ser sometido al otro y, este como opresor impone que se incorpore a la totalidad como si fuese un instrumento, es oprimido a condiciones de “encomendado”. (ENRIQUE DUSSEL, 1993, p. 44)

En el texto “*Encontro*” de dois mundos?, de Enrique Dussel (1993, p. 64) corrobora en decir que es un eufemismo hablar de un “encuentro” de dos mundos, dos culturas (inca y española). Esto porque oculta la verdadera destrucción del mundo

¹²⁹ Para construir los templos cristianos utilizaron las piedras y los metales de los templos del sol y la luna.

¹³⁰ *Entre os incas também o “fim do mundo” se expressa de maneira clara na expressão já indicada de pachakuti. Em todo o império rapidamente correu o boato de que o tempo dos incas terminara com a chegada dos invasores.*(ENRIQUE DUSSEL,1993, p.145)

indígena y de su cultura. Ya que este encuentro más fue una gran masacre, devastador en su totalidad. De ello ha nacido una nueva cultura en latinoamérica, ya sincrética, híbrida, cuyo sujeto es la raza aún mestiza.

Quer dizer, nenhum “encontro” pôde ser realizado pois havia um total desprezo pelos ritos, deuses, mitos, crenças indígenas. Tudo foi apagado com um método de tabula rasa. É evidente que, no claro-escuro das práticas cotidianas, iniciava-se uma religião sincrética, que a mais pura Inquisição (quando houve) não pôde evitar.

O conceito de “encontro” é encobridor porque se estabelece ocultando a dominação do “eu” europeu, de seu “mundo”, sobre o “mundo do outro”, do índio. (ENRIQUE DUSSEL, 1993, p.64, 65)

En cualquier caso cultura compuesta, doble raíz, fusión de contrarios, así está mezclado el carácter del hombre boliviano, traen en las venas lo telúrico y lo humano. Hugo Buero Rojo (1966) afirma “el hombre sigue el mismo, a pesar de que nuevos credos le han sido inculcados por jesuitas y franciscanos: se arrodilla delante del Cristo entre tanto derrama coca o chica para la Pachamama – diosa de la tierra” intenta conciliar la verdad del Cristo con el fulgor de Inti – el Dios Sol, no olvida la veneración de la Pacha Mama y otras deidades, como también cree en la religión heredada por los conquistadores. Eso hace parte de su mayor tesoro, la unión de culturas ha dado lugar a un pueblo que vive de lo imaginario y de lo real a un mismo tiempo.

Como herencia la civilización andina nos ha dejado el “Kollasuyo”, el lugar o el Imperio de los Kollas, entra ya en la historia universal. Es el hito más lejano en la explotación del alma andina. Y nadie que pretenda estudiar a fondo los orígenes de la cultura en el planalto continental, podrá prescindir de esta *cosa primera* que como un sol nocturno dispara sus pálidos rayos a través del mito y la leyenda. Suelo, raza, idioma, arqueología son las puertas fundamentales para llegar y zambullirse al mundo Kolla.

Zambullirse en este mundo kolla significa sistematizar un conjunto de conocimientos, muchas veces en las propias leyendas, fábulas, narraciones, intentando comprender o rastrear lo que ya se ha estudiado por otros estudiosos. Y para corroborar con este estudio es necesario conocer muchas de esas costumbres, creencias que poseen esta gente de sangre mestiza, tornándose imprescindible investigar sus raíces, Canclini (1997) ya nos decía justificándose la preferencia de sus estudios por el mundo indígena

os antropólogos lembram que continuam existindo na América Latina trinta milhões de índios, com territórios diferenciados, línguas próprias (cujos falantes aumentam em algumas regiões), histórias iniciadas antes da conquista, hábitos de trabalho e consumo que os distingue. (CANCLINI, 1997, p.247)

El presente estudio avanza para desentrañar lo que Bolivia tiene en sus misterios, mitos, costumbres, deidades, cultos, tradiciones y la realidad que muchas veces cruje, duele y hiere. Para que pueda servir al logro de una realización de más un pueblo, donde se puede decir que los cóndores miran desde las alturas.

GLOSARIO DE PALABRAS AYMARAS Y QUECHUAS ENCONTRADAS EN NOVELA ANDO-BOLIVIANA “ALTIPLANO”.

ACHACHILA Abuelo.//Anciano, patriarca.//Progenitor.//Antepasado, antecesor, ancestro.

ACHACHILA Espíritu ancestral, divinidad encarnada en las montañas.

ACHACHILANKIRI Ancestral, de los antepasados.

ACHACHILAN TATAPA Bisabuelo, el padre del abuelo.

ACHILA (Sur) Diminutivo de abuelo, expresión usada por los niños para dirigirse a sus abuelos.

ACHURI Fructífero, productor, fértil.

AISIRI: Yatiri. Brujo.

AJAYU Alma, ánimo, espíritu.

AKULLI Acción de mascar coca.

AKULLIÑA Mascar coca, solo o en compañía de otros.

AKULLT'A Cocada, cantidad de hojas de coca que se pone en la boca.

ALALAW (y también Alalay). Interjección de una persona que siente frío.

ALAPATA Feria, mercado pequeño.

ALAXPACHA Cielo, espacio indefinido donde se mueven los astros.

ALIRAÑA Germinar.//Nacer lo sembrado, brotar las plantas de la tierra.//Volver a crecer el cabello o la barba.

ALITA Sumiso, obediente, dócil.//Propenso, inclinado, que tiene propensión a una cosa.

ALWA Alba, amanecer, madrugada.//De mañana muy temprano.

ALLCHHI Nieto, nieta.

ALLI MARA Año fértil.

ALLPACHU (y también Alipaqa.) Alpaca.

ALLU Pene, miembro viril.

AMAJASIÑA (Sur) Memoria, acordarse, recordar.

AMARU Tierra seca y dura.//(Sur) Duro, fuerte.

AMAWT'A Sabio, entendido, docto.//Prudente.//(Nor.) Adivino.

AMAYA Anima, alma.//Cadáver, muerto, finado, difunto.

AMAYP'EQEÑA Calavera.

ANSUÑA Sacar los animales del corral.//Llevar afuera, ya sea personas o animales. Empollar el ave sus huevos.

ANTUTJAÑA Soltar, desatar, desasir, dejar caer.//Libertar.

ANU QALLU Cachorro, perro joven.

APACHITA Cordillera.//Lugar de tránsito en las cordilleras.

- APNAQAÑA Regir, administrar, gobernar.//Emplear, usar, utilizar.//Manejar traer entre manos.//Dirigir, conducir un automóvil.
- APU Señor, noble, distinguido.
- APHALLA (Nor.) Espíritu maligno.
- ARJA Pronóstico.
- ARJAÑA Predecir, agorar, presagiar, vaticinar.
- ARSUTA Oral, hecho de palabra.
- ART'AÑA Clamor, grito.//gritar llamando.//Invocar, llamar en su auxilio.
- ARU KATUÑA Obediencia, acción de obedecer.
- ARUMA Noche.
- ARUMANTHI Mañana por la mañana.//(Sur.) De mañana.
- ARUMAN URUNI Noche y día.
- ARUMARAKI Alba, muy de mañana.
- ARUMATA Muy de madrugada.
- ARUMT'AÑA Hacerse de noche.//Quedarse haciendo algo hasta muy tarde.
- ARUNTAÑA Saludar.
- ARUÑA Habla, facultad de hablar.//Cantar los pájaros, el gallo, etc.//Sonar la campana.
- ARUSKATAÑA Rezongar, protestar por las órdenes recibidas.
- ARUSIÑA Habla, facultad de hablar.//Despotricar, refunfuñar, rezongar.//Referir, relatar.
- ARUTA Verbalmente, de palabra.
- ARUWAKJAYANA Contrato, pacto, convenio.
- ARUYATIÑA Aviso, noticia
- ASKI Bien, bueno, útil.//Propicio, favorable, aprovechable.//Beneficio, bien hecho o recibido.
- ASKINI Útil, beneficioso, provechoso.
- ASNOQ PAMPA Planicie muy llana.
- ASXARAÑA Temor, miedo, aprensión.//Horrible, que causa temor.//Tener miedo.//Respetar, tener respeto.
- AWATIWI Campo de pastoreo.
- AWICHA Abuela, bisabuela.//Mujer anciana.//Antepasada, antecesora.
- AWICHA Espíritu ancestral femenino que se encarna en el fuego.
- AWILA Anciana, caduca, envejecida, de mucha edad.
- AWKCH'I Suegro, padre del esposo o de la esposa.
- AWKI Papá, padre, progenitor.//Patriarca, anciano respetable.//Tío, hermano del padre.
- AWKILI Anciano, viejo.
- AWTI Tiempo de sequía.//(Fam.) Tiempo de carestía.//(Fam.) Hambre, penuria.
- AWTIPACHA Temporada seca, estío.//(Fam.) Tiempo de hambruna.
- CHALLAR: Celebrar, regando aguardiente.

- CHALLWA KATUÑA Pescar, coger peces con redes, cañas, etc.
- CHANA Hijo menor, hijo nacido a la postre.
- CHAPAQA (y también Chhapaqa) Germen, parte de la semilla del maíz quinua, etc., que ha de formar la planta.
- CHAPUÑA Mezclar con agua cosas como harina, tierra, etc.
- CHARANTASIYANÑA Hacer que se traben bien los adobes, ladrillos, etc.//Hacer que otros traben sus piernas.
- CHIWANKU (y también Chiwaku) Mirlo, ave de plumaje negro.
- CHIWCHI Pollo, pichón, cría de las aves.//Abalorio, cuentecilla de vidrio agujereado.
- CHUJCHU (y también Chhujchhu) Fiebre palúdica, paludismo.
- CHUKA Se dice de las llamas que tienen el rostro de varios colores.
- CHUKA JINCHUNI Llama con las orejas de distintos colores.
- CHUKKATAÑA Sentarse de cuclillas al lado de alguien.
- CHULLT'ANÑA Remojarse el chuño, etc.
- CHULLU Dícese de la persona o animal que por una enfermedad o por la edad ha enflaquecido y perdido el vigor.
- CHULLUNKHAYA (y también Chhullunkhaya) Hielo.
- CHUÑIT MARKA Pueblo abandonado, desierto.
- CHUPIKA Color rojo, carmesí, colorado.
- CHUSPA: (qu. ch'uspa). Bolsa pequeña para llevar hojas de coca. Cigarrillos y lejía (pasta amasada de cenizas vegetales).
- CHURASIÑA Darse unos a otros.//Sacrificar, ofrendar.//Conceder la mano de la hija.
- CHUSI Cobertor, colcha, cobija, manta.
- CHUWI Frejol.
- CHUYKU Mata o planta de la coca.
- CHHAXTANÑA Ruido que hace la lluvia.
- CHHLQHA Ala, parte del cuerpo de las aves que les sirve para volar.//Capillo, vestidura que se pone a los niños que se acaban de bautizar.
- CHHOXLLU Choclo, Mazorca de maíz tierno.//Mazorca de maíz maduro y seco.
- CHHUCHHULLI Pie o pata de los animales mamíferos.//Pata de res.
- CHHUJLLA Cabaña, choza para cuidar sembradíos.
- CHHULLU Parte blanca de la totora próxima a la raíz que es comestible.
- CH'ANKHA Hilo de lana.//Débil, sin fuerzas.
- CH'ITI Pequeño, niño muy pequeño.//Lleno, repleto.
- CH'IWA Las hojas tiernas de la quinua que se comen como espinaca.//Las hojas comestibles de cualquier legumbre u hortaliza.
- CH'IYA Trabajo de quitar las mazorcas de maíz dejando con la planta seca todas las hojas.//Pedazo de leño abierto longitudinalmente.//Rajadura, hendedura que se hace en una cosa.//Rendija, abertura entre dos maderos.

- CHOQE (Solanum tuberosum L.) Papa o patata.
 CH'UÑU Papa pasada por la helada y secada.//Helado, muy frio, gélido.
 COPAGIRA: Agua mezclada con residuos minerales, de color amarillento o plomizo, proveniente de los relaves.
 ILLA Amuleto, talismán, objeto al que se le atribuye virtud mágica.
 ILLACHASIÑA Guardar amuletos que le traigan buena suerte.//Atesorar, reunir dinero.
 IMILLA Niña, muchacha, chiquilla.
 INTI Sol, el astro rey.
 INTI JALSU Oriente, punto por donde sale el sol.
 INTI JIWAÑA Eclipse de sol.
 IÑAQA Joven doncella.//Princesa.
 IPA Tía, hermana del padre.
 IRJASIÑA Compartir, repartir con otro.
 IRJASIN UTA Casa de consejo o Cabildo.
 JACH'U La coca mascada que se echa de la boca.
 JAKA La vida.//Lo que uno posee, sus bienes.
 JAKARAÑA Cobrar salud.//Cicatrizarse ha herida.
 JAKATATAÑA Renacer, volver a nacer.//Resucitar, volver a la vida un muerto.
 JAKIRI Existente, que existe o vive.
 JAK'ANT ARUMA La noche siguiente.
 JAK'ANT URU El día siguiente.
 JALANT SUNAQE Cuarto menguante, luna menguante.
 JALAKIPAÑA Pasar volando.//Saltar.//Favorecer, socorrer.
 JALJIRI Juez, árbitro de una discusión.//Vaticinador, que vaticina.
 JALSURI Naciente, que nace.//Cosa que se zafa o disloca.//Manantial, lugar donde hay un manantial.
 JALSU SUNAQE Cuarto creciente, luna creciente.
 JALLPIPTAÑA (y también ALLPIPTAÑA) Podrirse las papas dentro de la tierra a causa de la mucha humedad.
 JALLTHAPIÑA Juntarse la lluvia de todas partes.
 JALLU MARA Año lluvioso.
 JAMP'ATIÑA Adorar, reverenciar con sumo honor.//Bendecir, celebrar a Dios.//Besar, tocar con los labios una cosa.
 JANCH'U Lo mascado (ya sea coca, caña de azúcar, etc.)
 JAN JAQOKIPKAYA Intraducible, que no se puede traducir.//Irreversible, que no se puede poner del revés.
 JANQ'O LARAMA Celeste, color celeste.
 JAN UKAX Sino. (conjunción adversativa).
 JAN WALI SAMKA Pesadilla, sueño angustioso.

- JANIRA Era, espacio donde se trilla la quinua, cebada, etc.
- JAPU LAQ'A Tierra muy seca, como ceniza.
- JAQTHAPIÑA Matizar, juntar colores.//Comparar.
- JARIÑA Baño, acción de bañar o bañarse.//Lavable, superficie que puede lavarse.//Allanar, vencer una dificultad.
- JARKT'AÑA Atajar al que huye.//Impedir la entrada, impedir el paso.//Bloquear.
- JARK'IRI Espantajo para alejar los pájaros.//Vigilante, cuidador.
- JARU Acido, picante, acre.//Áspero y picante al gusto.//Guiso que tiene mucho ají.
- JASA KANKAÑA Blandura, calidad de blando.
- JATJATA Hijo bastardo.//Hijo, hija que no tiene padre.
- JATHA Semilla, simiente, semen.//Alcurnia, ascendencia, linaje, casta.
- JATHASIÑA Semen, semilla.//Obtener, acrecentar la cantidad de semilla seleccionada de cualquier producto.
- JATHA WILLIÑA Sembrar, echar la semilla.
- JATHIR AWKI cabeza de linaje.
- JAWAS CHAQALLU Habas verdes como legumbre.
- JAWAS MUT'I Mote de habas, habas cocidas.
- JAWI Vellón, lana de carnero que sale junta al esquilarlo.//Aluvión.
- ¡JAWILLA! Interjección que se emplea para dar la bienvenida.
- JAWIRA Río, corriente de agua.//Arroyo.
- JAWIR JIKISIWI Confluencia de dos ríos.
- JAWIR THAKI Cauce del río.
- JAWSAÑA Alojarse, hospedar, aposentar.//Citar, señalar a un día y lugar para tratar algo.//Convocar, citar, hacer reunir.//Llamar hacer reunir.
- JAYANI Antiguo, que existe desde hace mucho tiempo.//Añejo.//Arcaico.
- JAYAPACH JAQE Persona de tiempos antiguos.//Anciano, viejo.
- JAYA URAQUE Tierras lejanas.
- JAYPT'AÑA Anochecer, entrar mucho la tarde.
- JAYRI La conjunción de la luna.
- JAYU Sal, sustancia blanca empleada como condimento.
- JAYUK'ARA Resalado, muy salado.//Comida salada.
- JEQ'ECHAÑA Aromatizar, perfumar.//Quemar cosas sacrificando a los dioses.//Ahumar.
- JIK'IÑA Cosechar quinua, habas, etc.//Deshojarse, quitar las hojas.//Hipar, tener hipo.//Pelar arrancando.
- JIK'SUÑA Arrancar, sacar de raíz.//Deshincar, arrancar lo clavado.//Extirpar.
- JILAQATA Jefe, la primera autoridad de la comunidad o ayllu.//Sobresalido, lo que sobresale, lo que se destaca.
- JILATA Hermano.//Camarada, compañero.

- JILIRI Mayor, más grande.//Hijo primogénito, el mayor.
- JINTILI Torbellino, viento, remolino.//Tumba bajo tierra de los antiguos Aymaras.
- JIPI Granzas, residuos de paja que quedan cuando se avientan las semillas.//Hollejo de la quinua.//Rastrojo.//Tamo, paja menuda.
- JIRIÑA Emboñigar, untar con boñiga la semilla de papa.
- JISKHA Orina de las mujeres y de los animales hembras.
- JIWAKIPAÑA Morir muchos a consecuencia de una peste.
- JIWANOQAÑA Gran mortandad, morir mucha gente o animales.
- JULLUÑA Macarse, echarse a perder la fruta.//Podrirse las papas dentro de la tierra.
- KISWARA: Arbusto que crece en el altiplano.
- KOSÑI: (qu. q'osñi). Humo. Polvo.
- KUTICHE: (qu. kutichi). Volver lo suyo a su dueño.
- KUYUNAS: (qu. k'uyunas). Cigarrillos.
- LLIJLLA: Tejido de lana de colores vivos que usan las mujeres indígenas.
- MALIGNO: De carácter pernicioso y propenso al mal. Demonio.
- MAMAY: Mi madre.
- PACHAMAMA: Madre Tierra.
- PAHUICHI: Choza de mampuesto y techo de paja.
- PALLIRI: Mujer que a golpes de martillo tritura y escoge los trozos de roca mineralizada en los desmontes.
- PARAJE: Sitio abandonado en una galería en el interior de la mina.
- PESADO: De mala suerte.
- PICCHAR: (qu. pinchar). Acción de mascar hojas de coca.
- PIJCHU: Hora de mascar hojas de coca.
- PIQUE: Excavación de forma circular que se descende casi verticalmente en el subsuelo.
- PUCHO: Resto, sobra.
- PUNTA DE NOCHE: Turno de trabajo en la noche.
- QUEMAPECHO: Aguardiente con muchos grados de alcohol.
- RAJO: Hendidura abierta hacia arriba para extraer el mineral de la veta.
- SUPAY: Diablo. Demonio.
- TALADRO: Perforación hecha en la roca, donde se coloca el explosivo.
- TATA CKACCHA: Padre bello. (s. tata, padre. Por antonomasia, cura) (qu. ad. Ckaccka o K'acha, bello elegante, etc.).
- TINKA: (qu. t'inka). Intuir algo.
- TÍO: Diablo, deidad tutelar que reina en el interior de las minas. Los mineros bolivianos le temen y le brindan ofrendas.

REFERÊNCIAS

- ALCÁZAR, Reinaldo V. Paisaje y Novela en Bolivia. La Paz: Ed. Difusión, 1973.
- ASTURIAS, Miguel Ángel. Latinoamérica y otros ensayos. 2ª ed. Madrid: Guadiana de Publicaciones, Vol. I, 1970.
- AYALA, Juan Luis. Diccionario español-aymara aymara-español. Lima: Mejía Baca, 1988.
- BALDRAN, Jaqueline. Recuperación Antropológica Europea de las Literaturas Indígenas. In: PIZARRO, Ana (org.). América Latina. Palavra, literatura e cultura. Vol. 2. Ed. Unicamp, Campinas, 1994, p. 429 – 435.
- CANCLINI, Nestor García. Culturas Híbridas. Tradução Ana Regina Lessa. Heloísa Pezza Cintrão, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.
- CORNEJO POLAR, Alberto. O Condor voa. Literatura e cultura latino-americanas. Tradução Ilka Valle de Carvalho. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- DUMÉZIL, Georges. Do Mito ao Romance. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- DUSSEL, Enrique. 1492 O encobrimento do outro. A origem do “mito da Modernidade”. Tradução: Jaime A. Clasen. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- GOSÁLVEZ, Raúl Botelho. Altiplano. La Paz: Ed. Juventud, 1996.
- _____. Los toros salvajes y otros relatos. 2ª ed. La Paz: Ed. Juventud, 1994.
- _____. La Lanza Capitana. La Paz: Ed. Juventud. 1991.
- _____. La novela en Bolivia. Cuadernos Americanos, México: CXII, nº 5, 1960.
- GRUZINSKI, Serge. La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI – XVIII. Fondo de Cultura Económica, México: 1991.
- LABAYEN, Juan B. Olaechea. El Indigenismo desdeñado: la lucha contra la marginación del indio en la América Española. Col. Realidades Americanas. Madrid: Ed. Mapfre, 1992.
- LARA, Jesús. Mitos, leyendas y cuentos de los Quechuas. Cochabamba: Los Amigos del Libro, 1987.
- LEZAMA, José Lima. La Expresión Americana. Madrid: Alianza, 1969.
- MEDINA, Fernando Díez de. Literatura Boliviana. 4ª ed. La Paz: Ed. Los Amigos del Libro, 1981.
- OTERO, Gustavo Adolfo. Figura y carácter del Indio. 4ª ed. La Paz: Ed. Juventud. 1985.
- QUINTANA, Antonio de la. Demasiado tarde. Editorial Los Amigos del Libro, 1966.
- RAMA, Ángel. La crítica de la cultura en América Latina. Venezuela: Biblioteca de Ayacucho, 1985.
- _____. Transculturación narrativa en América Latina. México: Siglo XXI, 1982.
- UREÑA, Pedro Henrique. Las corrientes literarias en la América Hispánica. Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- VARGAS-BARÓN, Anibal. Altiplano: Novela India. Massachussets: Hispania, XXXIX, nº 1, 1956.

As noções de trabalho e nacionalismo dentro da literatura infantil da era vargas: um estudo de caso de *os grandes benfeitores da humanidade*

Ricardo Cidade Sombrio (UNESC)
kado_225@hotmail.com

Introdução

O presente estudo terá como objeto de análise o livro *Os Grandes Benfeitores da Humanidade* de Francisco Acquarone em 5ª edição datada de 1945. Este livro foi produzido durante o governo conhecido como Estado Novo (1937-1945), portanto a leitura que faremos neste artigo levará em consideração o período no qual foi concebido. Sendo o objetivo principal deste estudo analisar no livro as relações de nacionalismo e trabalho dentro da ideologia estadonovista fazendo inferências de que forma este tipo de literatura poderia funcionar como propagando do governo Vargas.

Como o levantamento de dados ocorreu em um livro especificamente considera-se esta pesquisa como um estudo de caso, ou seja, é um estudo aprofundado de um *corpus* específico, seja pessoa, grupo social ou obra de arte.

1 - Ideologia do Estado Novo

O conceito de ideologia contido neste artigo se pautará no estudo de ideologia lavrado pelo linguista russo Mikhail Bakhtin, que partiu de uma visão do marxismo mais ortodoxo para estudar a ideologia por meio dos signos, ou seja, os sinais. Para ele, a ideologia contida nesses signos se dá de forma social:

[...] não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. (BAKHTIN, 2006, p. 33)

Logo no início do capítulo destinado à ideologia em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin deixa bem claro sua postura quanto ao que é ideológico:

Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia. (BAKHTIN, 2006, p. 29)

Como se vê, torna-se necessário que haja uma carga de significado para que tenhamos um signo e, conseqüentemente, a ideologia. E para que haja sentido, a busca pelo signo é situada fora de si, ou seja, o signo é social, está sempre inserido em um determinado contexto que determina sua carga ideológica, como vemos no exemplo de Bakhtin (2006, p. 29-30):

Em si mesmo, um instrumento não possui um sentido preciso, mas apenas uma função: desempenhar este ou aquele papel na produção. E ele desempenha essa função sem refletir ou representar alguma outra coisa. Todavia, um instrumento pode ser convertido em signo ideológico: é o caso, por exemplo, da foice e do martelo como emblema da União Soviética. A foice e o martelo possuem, aqui, um sentido puramente ideológico. Todo instrumento de produção pode, da mesma forma, se revestir de um sentido ideológico: os instrumentos utilizados pelo homem pré-histórico eram cobertos de representações simbólicas e de ornamentos, isto é, de signos. Nem por isso o instrumento, assim tratado, torna-se ele próprio um signo.

Pensando do ponto de vista político, os governos geralmente utilizam-se de alguns meios para a disseminação dos valores que consideram fundamentais. Logicamente, do ponto de vista bakhtiniano, há sempre resistência, haja vista que o sentido é construído de forma que abranja todo um contexto social e não pelo simples repasse de ideias. Mas os governos utilizam os mais variados modos para tentar esse repasse, concentrando-se principalmente na esfera da comunicação. Seja pela propaganda em meios de comunicação como rádio, televisão, jornal; seja por agremiações trabalhistas como sindicatos; organizações não-governamentais, enfim, todo e qualquer ambiente onde se estabeleçam relações interpessoais, há a propensão de utilizar mecanismos ideológicos.

O Estado Novo também teve um forte apelo ideológico. Esse período da nossa história política foi marcado por contradições, pois ao mesmo tempo em que teve seu líder e maior expoente Getúlio Vargas conhecido pela alcunha de “pai dos pobres”, também foi um período em que as ações contrárias ao regime, como greves, por exemplo, foram combatidas com violência e repressão. Assim também foi procedido com os grupos que cultuavam princípios considerados “perniciosos”, como o comunismo.

Nacionalismo e trabalho dentro do Estado Novo

O Estado Novo, conforme Luiz Koshiba e Denise Manzi Frayze Pereira (1996), foi um período ditatorial de 1937 a 1945, governado por Getúlio Vargas, que chegou ao poder por meio de um golpe de Estado que deu fim ao período conhecido como República do Café-Com-Leite. Seu governo esteve permeado por agitações na esfera política. Getúlio Vargas deixou seu nome na história como um dos mais conhecidos presidentes que o Brasil já teve. Algumas medidas populares foram tomadas nesse período, como a Consolidação das Leis Trabalhistas, conquistas como férias, 13º salário, entre outros avanços. Velloso (1982) fala sobre o caráter enigmático e contraditório do período, qualificando-o como uma experiência de sucesso que conseguiu, apesar dos conflitos, elaborar um projeto político-ideológico eficaz, bem articulado que se aproveitou das diferentes ideologias vigentes para construir uma base forte de governo.

A ideologia do Estado Novo se tornou contraditória, pois negou a maioria das correntes teórico-políticas da época, fazendo severas críticas ao comunismo, ao fascismo, apesar das semelhanças entre as duas correntes. Entretanto, segundo Oliveira (1982), seu maior antagonista na esfera econômica sempre foi o liberalismo, que era vigente no pré-30. O Estado Novo preocupou-se constantemente em opor-se a tudo o que se caracterizasse como liberal, pregando a maior participação do Estado em todas as instâncias: economia, cultura, educação.

Pela inspiração no regime fascista o Estado Novo foi um regime extremamente patriótico e estabeleceu a ideia de nação e o trabalho os grandes meios de fazer com que a nação progredisse.

O nacionalismo da ideologia estadonovista não era aquele romantizado que enaltecia as belezas dos recursos naturais, mas um Nacionalismo mais centrado na figura do homem brasileiro. Era comum retomar a história nacional, enfatizando as figuras heróicas, contrapondo-as às de outros países e colocando as nossas como superiores, como vemos na fala de Mário Sete (*apud* Velloso, 1982, p. 85):

Em contraste com a história das grandes civilizações que nasceram de violentas guerras de conquistas, a nação brasileira é fruto do pacifismo: “A um Alexandre, que conquista pelas armas, preferimos um Cabral, que planta uma cruz; a um Lincoln que assiste à emancipação dos negros de sua pátria depois de um caudal de sangue, contrapomos uma princesa Isabel, a redimir a raça negra com uma penada”.

Outro aspecto importante para a disseminação do patriotismo estadonovista é a defesa de um forte apego ao trabalho, sendo ele a grande causa para os problemas da nação. Segundo Gomes (1982b), pela primeira vez no país a pobreza é vista como um problema social, até então a pobreza era tratada como algo natural e necessária para o equilíbrio da sociedade. Nesse momento histórico, o trabalho será a válvula de escape para se ascender ao ideal de riqueza e cidadania almejado por todos, e o Estado seria facilitador dessa conquista, enfatizando a dimensão humana do trabalho.

Muitas medidas foram tomadas durante o governo Vargas que contribuíram para o fortalecimento do apego ao trabalho. É neste período que foram criados o Ministério da Educação e Saúde e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Além de benefícios com férias e 13º salário, houve também a preocupação com a formação do trabalhador que habitaria o chão da fábrica e, para isso, a educação foi bastante importante. A criação de escolas técnicas deu um salto nesse período, bem como a criação de órgãos como SENAI e SENAC.

O governo assegurava a produtividade e, conseqüentemente, o lucro das empresas com medidas que não só formavam trabalhadores, mas cuidavam deles, fazendo das fábricas lugares mais acolhedores, absorvendo, assim, possíveis conflitos. Segundo Gomes (1982a), para garantir essas condições é que entrava o trabalho da saúde, por exemplo, com a ampliação do sistema de assistência e previdência social e a criação dos refeitórios nas grandes empresas, garantindo alimentação de qualidade e maior produtividade.

2 - Análise de *Os grandes benfeitores da humanidade*

Esta análise se pautará em dois eixos principais da ideologia estadonovista que são nacionalismo e trabalho, tendo como pano de fundo o livro que foi escrito e ilustrado por Francisco Acquarone (1896-1954), que segundo Nelly Novaes Coelho (1995) foi um ilustrador, jornalista, professor e escritor, tendo sido formado nos anos de 1910 na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro. Sua produção infantil, aspecto que mais interessa para esta pesquisa, inicia-se nos anos 1930 como ilustrador em livros de grandes escritores infantis, alguns já citados nesta pesquisa, como: Malba Tahan, Viriato Correia, Lourenço Filho, entre outros.

Um dos aspectos da obra de Acquarone citadas por Coelho (1995) que se pode observar como algo em comum a toda a literatura infantil produzida nos anos 1930 e 1940 é a abordagem do nacional, assim como a preocupação com uma literatura que divertisse, como se vê em Lobato, mas também que informasse, que tivesse a presença de alguns valores.

Como o nome da obra já nos diz, o livro relata vida e obra de alguns nomes que marcaram a história por suas descobertas. O próprio nome do livro *Os Grandes Benfeitores da Humanidade* já traz uma mensagem implícita, pois ao nomeá-los benfeitores o autor dá uma carga de altruísmo aos nomes citados na obra.

Os grandes benfeitores citados no livro são basicamente inventores, homens que realizaram descobertas que serviram de auxílio à humanidade, como a lâmpada, por exemplo, ou de amenização do sofrimento, como a anestesia. Eles são Gutenberg, Ambroise Paré, Benjamin Franklin, Ricardo Arkwright, João Henrique Pestalozzi, Edward Jenner, José Maria Jacquard, Samuel Frederico Hahnemann, Roberto Fulton, Jorge Stephenson, abade L'Epée, Luis Braille, Horacio Wells, Williams Morton, Louis Pasteur, Francis Galton, Alexander Graham Bell, Thomas Edison, o casal Curie, Santos Dumont e Guglielmo Marconi.

Outro aspecto a ser observado na lista do autor é que, apesar do forte caráter nacionalista do Estado Novo, há apenas um brasileiro: Santos Dumont. As inferências que se podem fazer é que Acquarone foi coerente com os critérios de seleção dos benfeitores: como privilegiou cientistas que efetuaram descobertas que viessem a contribuir para o progresso da humanidade, o Brasil, pátria em desenvolvimento, ainda engatinhava na ciência, se comparado aos Estados Unidos e aos países da Europa. Portanto, o teor nacionalista do livro se revelará de forma latente no capítulo destinado a Santos Dumont.

A análise que realizada neste capítulo está fundamentada em correntes teóricas de cunho marxista que foram citadas na conceituação de ideologia realizada no primeiro capítulo, principalmente na teoria do russo Mikhail Bakhtin que engendra um conceito de ideologia que traz para esta discussão o aspecto social que enriquece o papel dos signos e os sentidos que deles podemos depreender.

Os signos também são objetos naturais, específicos, e, como vimos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. (BAKHTIN, 2006, p. 30)

O cenário onde acontece a narrativa é a citada casa do Doutor Vilaça. Adultos como ele e sua esposa dona Jovelina são apenas mencionados na narrativa, não tendo papel de personagens nela. A personagem de destaque que vive na casa é Lêda, filha do casal. Logo no início da história aparecem as outras duas personagens que dividirão com Lêda os ensinamentos sobre a vida dos benfeitores, Ernani e Edison, seus primos que aparecem para visitá-la. Os adultos que os acompanham, o chofer do automóvel e sua mãe dona Emília, também não têm nenhum papel de destaque na narrativa.

A narrativa se dará sempre dentro da biblioteca casa do doutor Vilaça. Lá as crianças citadas terão encontros com uma personificação da História que relatará a vida dos supracitados benfeitores. O recurso de Acquarone de utilizar a figura da própria História como contadora das biografias dá mais peso de veracidade às narrativas, pois não há a possibilidade de contestação. É a História contada por ela própria e não por alguém dando a sua versão a partir de determinado contexto sociohistórico. Outro aspecto interessante em relação à História é sua descrição, feita de forma bastante clássica por Acquarone:

Figurava uma mulher bonita, envolvida em amplas roupagens e sentada em uma cadeira de espaldar muito alto. Sobre os joelhos mantinha aberto um grande livro. A mão direita sustentava uma grande pena de pato, no gesto de quem acabasse de escrever o livro. (ACQUARONE, 1945, p. 12)

A narração da História começa com a curiosidade das crianças em relação ao grande livro que ela carrega e que relata a história dos grandes homens, os quais ela já classifica entre bons e maus, sendo os primeiros os que se preocuparam com a preservação da vida e o bem-estar das pessoas, enquanto os segundos são comparados a furacões que, com má índole, destruíram tudo o que viram pela frente.

Novamente é exposta de forma caricata a visão da criança em relação ao caráter do herói, tendo esta uma visão equivocada, segundo Acquarone, do verdadeiro heroísmo.

– Heroísmo é a gente ir para a guerra, brigar e matar o inimigo! – concluiu o Ernani assíduo freqüentador das fitas de “mocinho”...
– Não, meu filho, - disse brandamente a História. O verdadeiro heroísmo não é esse. O homem, bem como os povos, não se engrandece apenas com o heroísmo que espalha a morte; mas, sim, pelo heroísmo que cria a vida. (ACQUARONE, 1945, p. 16)

Na fala da História está descrito um posicionamento que é constante nos discursos dos ideólogos do Estado Novo, os doutrinadores procuravam disseminar valores pacifistas, elucidando a serenidade do povo brasileiro em comparação aos conflitos sociais de outros países, ressaltando também, como se pode observar na afirmação do historiador Kazumi Munakata (*apud* BERCITO, 1990, p. 1), o papel do Estado de provedor do povo e conciliador nas relações de classes, absorvendo, assim, possíveis conflitos:

O Brasil é mesmo um país engraçado [...] tudo aqui é diferente [...] cordial, de índole pacífica, o povo brasileiro nada tem a ver com essa prática

alienígena e hedionda que é a luta de classes [...] o Estado, na ausência de agentes históricos (as classes), acaba por assumir a função de sujeito da história [...] E deu-se o Brasil. (MUNAKATA *apud* BERCITO, 1990, p. 1)

Um dos argumentos mais correntes para convencer o leitor de que os benfeitores listados no livro são realmente exemplos de vida a ser seguidos é o empenho com que se doaram ao trabalho, apontado como degrau de ascensão a uma melhor condição tanto financeira (o que não é o mais importante) quanto moral e/ou espiritual (esta vista como admirável). É comum na narrativa da História sobre os benfeitores o relato da infância pobre que tiveram, encarada até como uma qualidade dela, e como suas famílias, muitas vezes numerosas, não puderam oferecer-lhes uma educação de qualidade que os viesse a preparar adequadamente para a vida. Apesar disso os benfeitores, representados nas próximas citações pelo médico Ambroise Paré e o inventor da máquina de fiar algodão, Ricardo Arkwright, são sempre descritos como estudantes e trabalhadores determinados.

Bem como os demais amigos da Humanidade, o seu princípio, na vida, foi o mais duro possível. A família era numerosa; e o velho Paré trabalhava sem descanso, afim de poder sustentar toda aquela gente. Ambroise, por isso – coitado! – não pôde contar com o pai, que nem ao menos lhe poderia dar a mais elementar educação. (ACQUARONE, 1945, p. 36)

Seus pais tiveram treze filhos, dos quais Ricardo era o mais moço. Toda a família viveu em completa miséria, razão porque Ricardo não pôde freqüentar escola de espécie alguma. Durante toda a sua vida, de resto, conseguiu aprender sempre à própria custa. (ACQUARONE, 1945, p. 58)

Pode-se perceber nestes dois excertos uma intenção que os caracterizam como ideológicos, pois se prestam a inculcar nos leitores, por meio dos exemplos, que a condição de pobreza pode ser favorável, pois apesar dela esses notáveis benfeitores tiveram a determinação necessária para as realizações por eles alcançadas. Ao apontar que grandes nomes da humanidade também foram pobres, dá-se às classes menos favorecidas certo *status* que as deixa mais conformadas e mais determinadas a dedicar-se ao trabalho, pois dessa forma também podem ascender socialmente da mesma forma que os benfeitores.

Segundo Bercito (1990, p. 13), possíveis conflitos de classes foram absorvidos durante o Estado Novo por meio da disseminação de ideias corporativistas, ou seja, o ajuntamento de trabalhadores em grupos conforme suas categorias profissionais sob a tutela do Estado, pregando a colaboração entre as classes visando, assim, ao engrandecimento da nação e desorganizando os sindicatos de operários. Além da defesa da colaboração entre classes por meio do corporativismo, outras formas de valorizar o papel do trabalhador e amenizar o descontentamento deles com as condições ainda precárias giraram na tentativa de engajamento do trabalhador com a sua condição como tal.

Uma questão que vale destaque também é o estudo. Assim como o trabalho, é categoria de extrema importância no discurso estadonovista. O estudo, por ser o primeiro trabalho da criança, tem, portanto, que ser encarado com extraordinária responsabilidade e dedicação. No

decorrer das biografias, sempre que possível Acquarone destaca o espírito investigador dos benfeitores, que apesar de muitas vezes não terem sido estudantes exemplares dentro das escolas, sempre foram brilhantes autodidatas, como neste excerto que relata a difícil estadia de Benjamin Franklin em Londres: “Dezoito longos meses, passou ele na capital inglesa, trabalhando e procurando estudar nas horas vagas, cada vez com mais persistência. Lia muito, lia sempre [...]” (p. 50).

O nacionalismo ganha espaço no livro de Francisco Acquarone no capítulo destinado ao brasileiro Santos Dumont. Por ser o único brasileiro que ganha uma biografia detalhada no livro, o autor usa de vários artifícios para demonstrar a magnitude que pode o povo brasileiro alcançar, se seguir os caminhos trilhados por Dumont. No início do capítulo o autor demonstra o interesse das crianças pela história do brasileiro: “– Agora chegou a vez do Brasil!... – declarou solenemente a História. A criançada ficou em alvoroço, mexendo-se nas poltronas” (ACQUARONE, 1945, p. 213).

A História não fugiu à regra geral ao narrar a vida de Santos Dumont, exaltando logo no início da explanação as glórias que viriam a ser conquistadas por ele: “Começa nesta data, a vida gloriosa do grande inventor patricio, que iria fazer, mais tarde, a Europa curvar-se ante o Brasil” (ACQUARONE, 1945, p. 217). Como ocorreu com os outros gênios, Dumont também não logrou sucesso nos estudos, sendo o único dos irmãos a não graduar-se em Engenharia: “Sem desmentir a regra geral, não revelou grandes aptidões durante o curso; nem mesmo se destacou de seus colegas...” (idem).

É recurso corrente na narração da vida do pai da aviação a comparação com os outros benfeitores por meio dos mesmos recursos utilizados nas suas biografias, ou seja, há um esforço do autor em colocar em pé de igualdade o grande benfeitor nacional e os grandes homens dos países de destaque como os Estados Unidos e países da Europa. É comum no capítulo de Dumont a referência à constante perseguição que ele sofreu pela sociedade da época, assim como ocorreu a Jenner, Jacquard e outros. Acquarone, ao dar voz aos argumentos usados pelos opositores do brasileiro, usa termos bastante pejorativos (brasileirinho, maluco) para contrastar com os momentos em que deixa transparecer a sua opinião, nesses momentos, usando adjetivos sugerindo louvor, sempre fazendo menção à sua nacionalidade: “grande inventor”, patricio.

O “maluco”, porém, não deu ouvidos aos “sábios” da época e continuou a parafusar o assunto, desenhando cuidadosamente o projeto, experimentando peças ou calculando a resistência do material a empregar. Consumiu meses nesses estudos; finalmente entregou o seu plano ao construtor Lachambre. Ainda desta vez a opinião geral se insurgiu contra o brasileiro franzino. Este, porém, era obstinado. Teimou, teimou, e não houve jeito de contrariar. E no dia 18 de setembro de 1898, encheu-se novamente o Jardim da Aclimação. (ACQUARONE, 1945, p. 222)

Não só o gênio inventivo de Dumont foi descrito em sua biografia, mas também o seu caráter altruísta foi frequentemente citado. Com a evolução da aviação iniciada por ele, o aeroplano foi utilizado como armamento bélico na I Guerra Mundial, o que o deixou bastante deprimido. Dumont nunca pôde aceitar que seu invento pudesse ser usado para matar pessoas, e essa atitude grandiosa foi explorada por Acquarone.

Passou a não suportar mais o ruído dos motores de avião. Não podia, mesmo, acompanhar com os olhos as evoluções das grandes máquinas de guerras aéreas...

Resolveu, pois, convalescer no Brasil – “para rever as estrelas...” (ACQUARONE, 1945, p. 228)

O capítulo reservado a Santos Dumont realmente é uma verdadeira exaltação ao espírito nacional, é aproveitado de todas as formas possíveis o prestígio alcançado pelo pai da aviação. É do nosso conhecimento a disputa que houve pelo reconhecimento da criação do aeroplano entre Dumont e os estadunidenses Irmãos Wright, bem como pela invenção do dirigível com o conde Zepelin. Acquarone cita essas disputas para mais uma vez consagrar o gênio do povo brasileiro que esteve, desta vez, à frente das grandes potências.

Os Estados Unidos queriam-na para os irmãos Wright. A Alemanha pretendia que a dirigibilidade fosse do conde Zepelin...

Essas e outras dúvidas foram, no entanto, postas de lado e a glória de Santos Dumont está, hoje, só com ele. Todo o mundo acabou reconhecendo, que a prioridade cabia, apenas, ao brasileiro. (ACQUARONE, 1945, p. 227)

Pelo exposto até aqui, podemos caracterizar o livro *Os Grandes Benfeitores da Humanidade* como uma literatura que vinha a servir aos interesses da ideologia estadonovista. Em todas as suas linhas podem ser percebidos a valorização do trabalho, como via de acesso a uma vida digna e a intensa preocupação em cultivar um espírito altruísta.

Acquarone termina seu livro com um último diálogo entre as crianças e a História, com uma última previsível e importantíssima lição. Já que a obra pautou-se em todas as suas páginas pela biografia de homens cujas vidas foram entregues totalmente ao trabalho e ao estudo, nada mais pertinente do que fazer com que os leitores sigam a jornada da busca pelo conhecimento por seus próprios meios, procurando a autonomia nas prateleiras das bibliotecas, como se pode ver no derradeiro e mais importante conselho da personificação da História, pois ela é tão viva ali quanto nos livros.

– E a senhora virá aqui todos os dias, para contar essas histórias?

Não. “Pessoalmente”, não virei. Eu quis apenas provocar em vocês o interesse pelos bons exemplos; e, os melhores que eu poderia oferecer, eram esses que vocês ouviram, muito atentos, durante dois dias bem aproveitados...

– E de agora em diante? – indagou o Hélio.

– De agora em diante, só com boa vontade e amor ao estudo é que vocês poderão conversar comigo...

– De que maneira?

– Lendo, lendo sempre. A qualquer hora que vocês quiserem aprender tudo o que guardo comigo, abram estes livros... (p. 243-244)

Conclusão

O objetivo deste trabalho foi tentar compreender um pouco a importância do nacionalismo e do trabalho para o Estado Novo e como estes aspectos ideológicos estadonovistas se manifestavam na literatura infantil produzida no período com o intuito de afirmar o caráter salvador do Estado Novo. Para compreender este processo se tornou necessária a contextualização do governo Vargas bem como uma historização da literatura infantil. Para que se compreendesse a gênese desse nicho literário, conceituamos algumas instâncias que foram muito influentes para a concepção de infância: o surgimento da burguesia e com ela a família e a escola.

O livro de Francisco Acquarone que foi pano de análise nesta pesquisa, *Os Grandes Benfeitores da Humanidade*, constituiu uma representação do trabalho como fator de progresso de um país, concepção bastante parecida com as afirmações dos ideólogos do Estado Novo que foram citados na contextualização do período que foi realizada no primeiro item do artigo. No decorrer desta pesquisa percebi também, em virtude dos aspectos ideológicos da literatura infantil, a necessidade de levantar um debate a respeito da influência que os valores contidos nos livros podem exercer nos leitores, chegando à conclusão que no caso do livro de Acquarone ele funciona muito mais como ferramenta ideológica do regime que como literatura de fruição. Porém, pelo viés dialético de minha pesquisa, acredito que a leitura é processo democrático acima de tudo e que as crianças podem ser autores do processo de leitura, não sendo tão suscetíveis aos valores varguistas.

Francisco Acquarone, autor do livro, construiu nas páginas de *Os Grandes Benfeitores da Humanidade*, em virtude da defesa de alguns ideais pregados pelo governo Vargas, um verdadeiro panfleto, principalmente, dos dois aspectos que me foi de maior valia neste estudo: nacionalismo e trabalho.

REFERÊNCIAS

- ACQUARONE, Francisco. *Os Grandes Benfeitores da Humanidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1945.
- ARIÉS, Phillipe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Uteco, 2006.
- BERCITO, Sonia. *Nos Tempos de Getúlio: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo*. São Paulo: Atual, 1990.
- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1995. p. 348-349.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.
- GOMES, Ângela Maria de Castro. O redescobrimto do Brasil. In: *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio Janeiro: Zahar, 1982a. p. 109-150 (Política e Sociedade)
- _____. A construção do homem novo: O trabalhador brasileiro. In: *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio Janeiro: Zahar, 1982b. p. 151-166 (Política e Sociedade)
- KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayze Pereira. *História do Brasil*. 7. ed. São Paulo: Atual, 1996.



OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Introdução. In: *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio Janeiro: Zahar, 1982a. p. 14-30 (Política e Sociedade)

SOARES, Magda. Leitura e Democracia Cultural. In PAIVA, Aparecida. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p. 17 a 32

VELLOSO, Mônica Pimenta. CULTURA E PODER POLÍTICO: Uma configuração do campo intelectual. In: *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio Janeiro: Zahar, 1982. p. 71-108(Política e Sociedade)

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. *A literatura infantil na escola*. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

_____; LAJOLO, Marisa. *Literatura Infantil brasileira: histórias e histórias*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

_____; SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Leitura fílmica: uma análise discursiva dos efeitos de sentido de temas abordados em filmes da *Turma da Mônica*

Sandro Braga

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – UNISUL

Introdução (ou era uma vez)

Apresentamos neste artigo parte de uma pesquisa em andamento sobre gestos de leitura em sala de aula. Entendemos a leitura, de forma ampla, como uma prática para além da decodificação das palavras. Assim, é necessário pensarmos também nos processos de leitura que envolvam a linguagem não verbal, particularmente neste trabalho, focaremos o cruzamento do verbal com o não verbal na produção de narrativas de texto cinético.

Partindo do pressuposto de que ler é interagir, dizemos que se faz mister saber ler o mundo, interpretá-lo e por fim reescrevê-lo. A partir do exposto justificamos nosso trabalho tendo em vista a necessidade da formação de leitores críticos, capazes de percorrer as tramas discursivas que levam um texto a produzir sentido. E mais, leitores que compreendam os caminhos que levam a um sentido dentro da gama de possibilidades semânticas que um texto pode abarcar.

Nossa compreensão de texto também é açambarcada em sua amplitude, assim o compreendemos não apenas no registro da linguagem verbal, mas como defende Barthes (1988, p. 70), “efeito de escritas múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo”.

Levando em consideração a ampliação da concepção de texto e de leitura, propomos a leitura audiovisual de filmes da *Turma da Mônica* como instrumentalização para outros processos de leitura do mundo atual que é permeado de imagem e som. Compreendemos que as mensagens audiovisuais mostram, dizem e informam a respeito do mundo em que vivemos, além é claro, de construírem uma determinada visão de mundo.

Instrumentalizar o leitor para os processos de formulação de sentido pode auxiliá-lo na análise e na formulação de seu próprio discurso. Desse modo, a apreciação audiovisual pode possibilitar ao interlocutor dessa materialidade textual entender a natureza dessa linguagem, sobretudo transformá-lo em um receptor mais crítico, capaz de reconhecer e produzir sentidos.

Para alcançar nosso propósito, filiamos nossa pesquisa dentro do quadro teórico da Análise de Discurso (AD) de vertente francesa. Como explica Eni Orlandi, uma das precursoras teóricas da área, a Análise de Discurso:

[...] como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2001, p. 15).

A forma como a AD concebe a linguagem, os textos e, conseqüentemente, o discurso é de extrema importância para que as práticas de leitura sejam discutidas e ampliadas no contexto escolar. A opacidade, a historicidade, a exterioridade que reveste e perpassa a linguagem, portanto os processos de produção e leitura de textos, (e que são aspectos levados em conta pela Análise de Discurso) são alguns dos elementos que servirão como base para nossa análise. Esse fator é fundamental, pois desconstrói a ideia de que ao enunciar conseguimos expressar exatamente o que queremos, e de que qualquer texto pode ser lido do mesmo modo por qualquer leitor que domine o código. Ler, numa perspectiva discursiva, vai além da mera ativação da cognição no reconhecimento de repertório prévio para estímulo de aquisição de novas informações para ampliação do conhecimento enciclopédico. Uma concepção discursiva de leitura considera essa mobilização, porém soma a isso as condições de produção de textos e de leituras, e, nesse processo, entra em cena a relação entre sujeitos (autor e leitor), sendo essa relação mediada pelo inconsciente e pela ideologia que constituem esses sujeitos.

Chamamos a atenção para a necessidade de produzir conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem audiovisual levando em consideração que esse tipo de produção cultural e industrial está fortemente arraigada aos processos de comunicação de massa. Outro ponto importante a destacar é que a pesquisa voltada para a formação do leitor de produção fílmica pode corroborar também na leitura de outras plasticidades como a fotografia e as artes plásticas, despertando o senso crítico e também o reconhecimento da natureza da linguagem e seus elementos técnicos, criativos e estéticos.

Consoante à necessidade de formação de leitores dos mais variados tipos de textualidades cabe perguntar, de que maneira a escola pode proporcionar ao aluno das séries iniciais ferramentas para além da decodificação do texto escrito? Ou ainda, como o processo de ensino-aprendizagem pode fomentar a leitura de textos audiovisuais? E por fim, como a leitura desenvolvida sob a perspectiva de uma atividade de interpretação pode levar o aluno à compreensão da pluralidade de sentidos que um texto pode conter?

Mediante a configuração deste artigo propomos como objetivo analisar, a partir de narrativas fílmicas da *Turma da Mônica*, os efeitos de sentido evocados dos discursos acerca dos temas abordados no texto cinético, uma vez que pensar na formação de leitores é pensar como o próprio sujeito é constituído na sociedade em que atua. E ainda é promover o trabalho com textos a fim de se evidenciar a opacidade da linguagem apontando como os sentidos circulam em uma sociedade, marcados sempre por filiações históricas.

Metodologicamente a pesquisa delinea-se como bibliográfica que investe nos percursos do trabalho da leitura como processo de interpretação e produção de sentido(s). Um próximo passo da pesquisa prevê a aplicação dessa primeira etapa em uma pesquisa-ação e etnográfica, sendo o *corpus* constituído por gravações de entrevistas semiestruturadas realizadas com os

sujeitos (professores e alunos do ensino fundamental) em uma turma de 4º ano de uma escola pertencente à rede pública antes e após a assistência fílmica.

Percurso teórico (ou nas trilhas do sentido)

Ancoramo-nos em pressupostos da Análise do Discurso de vertente francesa, sobretudo nas formulações pecheteanas que definem fatores considerados cruciais no processo de leitura – a (re)construção de um texto – desencadeadores de sentidos, além do texto em si. Esses sentidos, emergentes de gestos de leitura, para a AD, são resultados das condições de produção que envolvem os contornos da leitura. Dito de outro modo, são as condições de produção que definem o que se lê, o modo de leitura e como se lê um determinado texto. Leituras possíveis numa época podem não ser em outras, e vice-versa, ou seja, todo texto tem sua história, portanto sua relação de significação vincula-se às possibilidades de dizer e de não dizer do seu tempo. Desse modo, não se pode conceber, sob essa perspectiva, que hodiernamente o ensino de leitura na escola ainda se prenda na decodificação e na busca de uma única interpretação possível.

Outro aspecto importante a se considerar a partir de Pêcheux (1969) é a relação do controle do sentido no ato de enunciar. Para dar conta dessa questão o autor propõe a formulação da teoria dos esquecimentos (um e dois). No esquecimento número um o sujeito enuncia sob a ilusão de que é dono de seu dizer, criador absoluto dele, apaga tudo que remete ao exterior de sua formação discursiva. Já no esquecimento número dois, o sujeito, ao enunciar, possui a ilusão de que sua formulação contém apenas um sentido, ou seja, ele acredita controlar o sentido do seu dizer, e de que tudo que ele diz será captado pelo interlocutor. Pêcheux enquadra o primeiro esquecimento como sendo ideológico e o segundo como sendo da ordem enunciativa.

Como já sinalizado, a atividade de leitura, na perspectiva discursiva, considera os diferentes tipos de discurso, produto da história de leitura de textos e, além de levar em conta, também, a própria história de leitura do leitor (ORLANDI, 1996, p. 38). Sobre esse aspecto, cabe retomar duas formas distintas que se cristalizam ou se sobrepõem na formação do leitor; a leitura parafrástica, que repete o dizer do autor, e/ou a leitura polissêmica, aquela que consiste na atribuição de múltiplos sentidos ao texto. Orlandi (1996, p. 37) destaca que essa perspectiva discursiva de leitura procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação, “o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto.” E completa afirmando que a leitura é produzida, portanto pode-se dizer que é o momento crítico de constituição de texto. O que explica por que as leituras, numa linha discursiva, não são idênticas (ORLANDI, 1996), tendo em vista que a linguagem, como processo comunicativo, é histórica e social.

Na produção de significação de um texto temos de um lado os sentidos já estabelecidos em outros lugares e que afetam sobremaneira a linguagem no momento da produção de enunciados. No entanto, as condições de produção da leitura também podem fazer emergir novos sentidos, pois cada leitor é constituído numa determinada posição de sujeito e por isso podemos dizer é afetado por formações discursivas que o levam a um modo ou outro de interação com a materialidade textual, estabelecendo relações com a memória discursiva desses

dizeres. Ou seja, os interdiscursos, que podem ser mobilizados diferentemente a cada nova enunciação. Nas palavras de Orlandi (1996, p. 87), “é a possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras” que remete aquilo que em princípio seria singular à sua pluralidade e, acrescentamos, que dá a leitura uma plasticidade cambiante; o sentido sempre pode ser outro.

Um dos problemas que percebemos inerente as práticas de leitura, sobretudo no ensino fundamental, é que o professor porta-se como mediador entre o texto do autor e o sentido dado pelo aluno. E mais, essa mediação ou é pautada por atividades de compreensão do texto lido ou pelo sentido ao texto já atribuído pelo leitor-professor. Não se abre espaço para novos sentidos que poderiam ser postulados pelos leitores-alunos.

Nesse ponto cabe lembrar também a formulação de Orlandi (1996) acerca do discurso pedagógico. Para ela, o pedagógico é composto por três outros funcionamentos discursivos: o discurso lúdico, o discurso autoritário e o discurso polêmico. A autora explica que o primeiro manifesta-se pela abertura total do sentido. A esse modo de mobilizar o pedagógico, Orlandi critica, pois, no limite, abre possibilidade para o *nonsense*, fomentando o “vale tudo”, sem qualquer tipo de controle. O segundo, que Orlandi aponta como sendo o predominante na escola, ela identifica como autoritário, pois a única explicação para o sentido está no sintagma “é porque é”. Esse discurso mobiliza o sentido a partir da leitura parafrástica que busca repetir o dizer do discurso científico. Desse modo, a escola se apropria do discurso da ciência como um dizer inquestionável, diríamos contrário ao próprio princípio do fazer ciência, que se propõe a novas descobertas mesmo que isso, muitas vezes, ponha em xeque conhecimentos postulados anteriormente. Por fim, ao caracterizar o funcionamento do discurso polêmico – com pouco espaço no ambiente escolar ainda – Orlandi trata da abertura controlada do sentido. Nesse modo de funcionamento do discurso pedagógico haveria maior possibilidade para o aluno juntamente com o professor trabalharem sob gestos de interpretação, ou seja, investirem nos caminhos de sentidos que levam um texto a produzir sentido. A perífrase “abertura controlada do sentido” aponta para a pluralidade de leituras e do sentido, no entanto, mostra também que há um limite para o sentido. Para o sentido fazer sentido é preciso que possa ser retomada a trilha da significação. Destacamos a importância de a escola fazer menos uso do discurso autoritário e se apropriar mais de práticas do discurso polêmico, pois assim, o aluno passaria a ser menos reprodutor/repetidor inscrevendo-se numa postura crítica. E, dessa maneira, a escola cumpriria de forma mais efetiva sua função de formação de cidadãos.

Proposta analítica (ou pensando melhor)

A título de contextualização da temática a ser analisada, trazemos uma descrição dos primeiros fotogramas da cena narrativa fílmica de *Era uma vez* (Turma da Mônica – Maurício de Souza), bem como fragmentos do diálogo dos personagens.

O primeiro quadro mostra a casa em que se encontram os personagens (Cascão, Mônica, Cebolinha e Do Contra) num dia de chuva. Na sequência, surge Cascão olhando a chuva através da janela, e inicia o diálogo.

Cascão: Porcaria não vai dar pra jogar bola hoje.

Cebolinha: Sossega vai Casão.

[Cascão faz cara de emburrado e joga a bola para o chão.]

Mônica: Ah, pára com isso vai Cascão. Futebol é uma brincadeira violenta. Todo mundo se machuca quando joga.

[O tom da voz da Mônica surge mais suave que de costume em outras histórias, contrastando com o de Cascão que entoa uma voz mais grossa que de costume também.]

Cascão: Ih.

Mônica: Por que não brincamos de “Era uma Vez”?

Cascão: Ora essa porque nós somos homens; tá legal! Esse negócio de “Era uma Vez” é coisa de maricas.

Mônica: Sério?!

Cascão: O meu negócio é futebol. Saca? É tapa na orelha e poeira no pé. Lá, lá, lá, lá.

Mônica: Tubo bem pode sair e jogar. [Entrega a bola de futebol que está em suas mãos para o Cascão.]

[O fotograma seguinte registra um relâmpago e um estrondo de trovão.]

Cascão: [Devolvendo a bola para Mônica] Ai, falando a verdade esse negócio de machismo é uma grande besteira, hã!

Cebolinha: E como é que se blinca disso?

Mônica: Um de nós conta uma história e os outros continuam de onde ela parou.

A trama narrativa surge trazendo no bojo a problemática da temática dos atributos inerentes aos gêneros. Num primeiro momento as características correspondentes aos gêneros masculino e feminino emergem evidenciando um certo discurso cristalizado socialmente sobre o que é ser menino. Esse lugar da subjetividade masculina é marcado pela oposição ao espaço do feminino que na cena em questão também contribui para definir o que é ser menina. Nesse espaço enunciativo esse efeito de sentido é possível, e diríamos mais, é proposto, fazendo emergir sentidos já imbuídos nessa rede semântica da significação pela diferença. Dito de outro modo, esse sentido só é possível porque já fez sentido antes.

A questão é delineada pelos papéis a serem desempenhados em atividades lúdicas por meninos e meninas, mas não apenas isso. Uma série de outros fatores correspondentes aos gêneros vai surgindo no texto de modo a evidenciar as diferenças que marcam cada sujeito. Na sequência destacamos alguns elementos que reforçarão os lugares de composição de subjetividades masculinas contrapondo-se à feminina.

Primeiramente apontamos, já nos primeiros fotogramas de abertura da narrativa, a composição figurativa dos espaços, bem como de seus ocupantes. Todos os personagens encontram-se dentro de casa, no entanto, Cascão, o primeiro personagem a compor cena, está voltado para fora, alheio ao ambiente interno da casa, com o olhar fixo para o jardim. Ele só está ocupando aquele espaço em virtude da forte chuva, sua reclamação consiste justamente porque não pode estar na rua jogando bola. Destacamos aqui a rua – o externo – aderente a um gênero (masculino) e a casa – o interior – pertencente a outro gênero (feminino).

Na mesma lógica da oposição ao que é da ordem do masculino e do feminino, registramos a entrada da linguagem verbal na trama. Nossa notação recai sobre os itens lexicais selecionados na construção dos diálogos inerentes aos interlocutores (meninos e menina). O primeiro enunciado é pronunciado por Cascão. E o interessante é atentar para o primeiro vocábulo de sua fala: “porcaria”. No contexto o termo surge como protesto, uma queixa, por seu impedimento para com a atividade futebolística. Nesse ponto cabe uma observação: o personagem é caracterizado por ser um garoto que não gosta de tomar banho, portanto qualquer contato com a água deve ser evitado. Assim o uso de “porcaria” pode remeter à própria personificação do personagem, funcionando menos como uma metáfora e mais com uma metonímia, ou seja, a sujidade, a imundície é constitutiva desse próprio sujeito. Aliado a isso cabe em nossa análise remeter o léxico “porcaria” ao universo constituinte da subjetividade masculina. O homem é o ser que se submete às intempéries, às impurezas da rua, já à mulher cabe a limpeza e a manutenção do lado interno da casa. Disso ainda podemos aludir à mulher imaculada, e aqui o adjetivo da palavra ‘pureza’ serviria aos sentidos denotativo e conotativo, enquanto o homem estaria inerente aos riscos e às contaminações mundanas. Usando o mesmo recurso da concepção de assepsia versus contaminação, no transcorrer da narração, surge uma cena em que o personagem Do Contra pergunta se antes de iniciar a brincadeira dá tempo de ele ir ao banheiro; no entanto, antes de sair da sala não consegue conter a saída de gases e contamina todo ambiente causando desagrado aos demais integrantes do quadro, uma atitude, ao que nos parece, possível apenas a um personagem masculino.

Outro elemento que corrobora a delimitação dos universos de cada gênero pode ser observado no registro acentuado da tonicidade das vozes dos primeiros personagens na instauração do diálogo (Cascão e Mônica). No recorte que trouxemos da narrativa, entre colchetes, chamamos atenção para a tonicidade da voz da Mônica na história em questão. Como assinalado anteriormente, o tom da voz de Mônica, nessa narrativa, surge com uma frequência mais alta que de costume e produz uma emissão sonora mais aguda, caracterizando-a ainda mais feminina. O afinamento e a macieza da voz da única personagem (menina) aparecem na composição da cena fílmica como elementos que constituem o modo de produção de características a esse corpo feminino, remetendo-o e ideia de um corpo dócil (FOUCAULT, 1977) e delicado. De forma análoga, mas usando uma estratégia contrária, o modo de produzir a voz do menino Cascão em uma frequência baixa altera o tom dessa voz masculina para uma pronúncia mais grave que aquela comumente representada em outras narrativas. Não só o tom da voz do Cascão lhe garante atributos rudes; suas atitudes – como lançar a jogar a bola ao chão – asseguram-lhe o lugar da força e da brutalidade.

Procuramos evidenciar até este ponto como o autor problematiza as relações de gêneros intrínsecas – discursivamente – ao universo de meninos e meninas, de modo a evidenciar comportamentos femininos e masculinos aderentes a um discurso que socialmente produz evidências naturalizadas e naturalizantes desses modos de se portar como sujeitos portadores de sexo que atribui papéis de gênero. Na sequência da narrativa, Souza ratifica essa problemática de modo mais evidente e explícito fazendo transparecer no próprio diálogo de Cascão: “Ai, falando a verdade esse negócio de machismo é uma grande besteira, hã!”. Aqui poderíamos questionar se Cascão teria essa atitude não fosse sua resistência em sair na chuva, no entanto não nos prenderemos a esse estímulo do personagem. O que se observa é que de algum modo,

ou, por algum motivo, Souza e Cascão ascendem a um discurso que procura desconstruir outro discurso, ou seja, aquele cristalizado e que evidencia marcadamente a diferença de comportamento entre gêneros diferentes.

Assim, na sequência da narrativa pode-se observar a inserção dos meninos na atividade lúdica proposta pela personagem Mônica. Cabe uma nota que a partir desse momento da história circunscrevem-se no plano do texto cinético duas narrativas entrecortadas, mas que se sobrepõem. A primeira é composta retratando os personagens tal como são constituídos, por características já conhecidas da composição figurativa dos personagens da *Turma da Mônica*. A segunda é constituída por uma nova caracterização atribuída aos personagens que adentrarão na narrativa “Era uma vez”. Dito de outro modo, ora são os personagens Mônica e Cebolinha narrando a história, ora esses personagens assumem a identidade dos protagonistas da narrativa que formulam. Esse jogo de duplicidade é marcado pela caracterização imagética corresponde à oposição identitária que eles assumem. Observa-se ainda que no jogo que os personagens da *Turma da Mônica* vão propondo há uma mescla de características dos atores que compõem uma e outra narrativa; mistura essa que causa certa confusão e estranhamento ao que seria da ordem da realidade vivida no primeiro plano e da ficcionalidade sugerida no segundo plano.

Cebolinha se propõe a iniciar o jogo narrativo de “Era uma vez”.

Cebolinha: Ela uma vez um cavaleiro elante, bonito e chalmoso em busca de foltuna e liqueza, cavalgando numa lagaltixa gigante, velde e amnésica.

[...]

Ele cavalgou até uma pequena vila e chegando lá encontlou uma camponesa. Ela ela baixinha, dentuça e muito feia.

[...]

Aí o cavaleiro bonitão disse: oh feia e dentuça camponesa, podelia me tlazer um copo de chocolate quente e bolachas?

Nisso o despertador marca o término do tempo de Cebolinha. Mônica toma o rumo da narrativa:

Mônica: Então ela respondeu: Chocolate quente eu não tenho, mas quanto às bolachas.... [parte para cima de Cebolinha, surrando-o.]

Na sequência Mônica reformula as características da personagem:

Mônica: Na verdade, a menina era uma linda e maravilhosa princesa. Olhou bem para o cavaleiro e viu que ele não era de se jogar fora. E resolveu levá-lo para o seu castelo particular. [A princesa (Mônica) pega o cavaleiro (Cebolinha) nos braços e carrega-o em direção ao castelo. O cavaleiro se debatendo nos braços da princesa grita] “Parem a histólia, parem a histólia, parem a histólia, parem a histólia, parem a histólia, parem a histólia, parem a histólia”. [Mônica segue narrando.] Chegando ao castelo os preparativos já tinha sido feitos.

Cebolinha: Que plepalativos?

Mônica: Do casamento, oras. [Cebolinha tenta fugir, mas Mônica o segura.]

Como já pontuamos, num primeiro momento Souza faz emergir em seu texto cinematográfico a problemática tangente às questões de gênero. Para isso marca a partir de discursos sedimentos o que seria pertencente à correspondência de posições subjetivas a meninos e meninas. Na tentativa de propor uma alteração a essa estabilização, Souza procura desmanchar, borrar as fronteiras entre esses lugares. Mônica é uma menina forte e não tem medo de bater nos meninos; Cascão tem medo de água. No entanto como pontuamos, mais detalhadamente na seção teórica, o sentido sempre pode ser outro, além disso, é uma ilusão pensarmos que controlamos os efeitos de sentido de nosso dizer, ou seja, que ao enunciar a significação só pode ser atrelada a um campo de filiação semântica. Retomamos essa formulação para pontuar como os sentidos nos escapam. Souza inverte a pertença dos papéis de gênero ao fazer com que os personagens masculinos deixem de jogar bola na rua – “uma brincadeira violenta” – para inserir-se no universo do interior da casa para contar histórias. Atentamos para o nome da brincadeira “Era uma vez”. Este sintagma aponta para a forma prototípica de introdução de histórias do gênero contos de fada. Narrativas estas atreladas ao universo da mulher que acredita e espera ser protagonista de uma história com final feliz de cunho amor romântico. Portanto um menino que se insere no universo da brincadeira “Era uma vez” colocaria em suspenso sua condição de masculinidade calcada nos princípios discursivos da virilidade, por isso a afirmação de que esse tipo de brincadeira “é coisa de maricas”. No entanto, no decorrer da trama – sobretudo aquela que surge em segundo plano – parece escapar do autor sentidos a narrativa que acabam por corroborar atitudes e comportamentos cristalizados nos discursos constitutivos das posições do que é ser homem e mulher em nossa sociedade. Desse modo acabam, de algum modo, reforçando o discurso da diferença entre homens e mulheres; ou seja, o que são coisas (atitudes, comportamento, atributos, desejos...) de homem e coisas de mulher, que o próprio texto pretendia desconstruir.

Pontualmente observamos que o plano da segunda narrativa continua a marcar a composição inicial da primeira narrativa: coisas de meninos (portanto de homens) e coisas de meninas (portanto de mulheres). A narrativa construída pelos personagens em “Era uma vez” reforça de ideia de dentro e de fora de casa. O cavaleiro errante é um guerreiro que anda pelo mundo em busca de fortuna e riqueza. Ao chegar numa pequena vila encontra uma camponesa, uma mulher que não conhece o mundo. O cavaleiro a interpela na busca de serviços domésticos: chocolate quente e bolachas. Quando a narrativa ganha o foco de uma narradora – fato que poderia minimizar a diferença – não o faz. Toda a sequência da reformulação da narrativa – proposta por Mônica – é para evidenciar o desejo feminino do casamento e do amor romântico. Ela leva o príncipe para dentro de seu castelo. Seu sonho é formar uma família. No entanto, no auge da cena do casamento, em que Anjinho pronuncia: “Então eu os declaro...” Novamente o

relógio soa indicando o término do tempo de Mônica; Cebolinha vibra: “Yes. Salvo pelo gongo!”.

O cavaleiro reafirmando seu lugar de homem resiste até as últimas consequências a esse enlace/aprisionamento. Isso é registrado no jogo de trocas – negociação – que mantém com Cascão – aquele que irá dar sequência a construção narrativa. Cebolinha se submete a todas as vontades do narrador, inclusive de ser escudeiro de Cascão, desde que este lhe salve do casamento. Cascão aparece na cena também trazendo à tona o lugar cristalizado do masculino, constrói a si na figura de outro cavaleiro “muito mais bonito que o primeiro”, apontando a concorrência e disputa entre machos, no entanto, o fato de ser mais bonito não surge numa proposta de disputa pelo amor da princesa. Digo de nota, é o fato de o novo cavaleiro entra em cena montando um camelo, ao que Mônica comenta “se aquele camelo sujar meu tapete”, ratificando nossa análise da manutenção da correspondência dos papéis de gênero pertencentes aos espaços e aptidões – Mônica quer casar, mas nem nesse momento crucial esquece-se dos cuidados com a **limpeza do castelo**.

Sobressai no quadro o desejo de poder (dominante) por parte Cascão que submete o amigo a seu criado, mesmo que para isso tenha de cumprir com a palavra – ao que poderíamos remeter ao chavão “palavra de homem” – transformando a princesa (Mônica) num “monstrão”, também nomeado de “monstrão devorador de maridos”.

Ao final da história instaura-se uma disputa incessante entre Cascão e Cebolinha pelo controle da narrativa ao que culmina em longa luta corporal entre os dois personagens. Mônica retoma a posse da bola convida Do Contra para jogarem futebol que responde: “Legal Mônica, odeio essas brincadeiras violentas”. O desfecho do texto de Souza nos leva a apontar que o autor submete a trama cinética a uma proposta que problematiza dos padrões sociais de comportamentos masculinos e femininos, porém, mesmo inserindo os personagens (meninos) no interior da casa e fazendo-os participar de uma brincadeira proposta por uma menina, nos moldes de brincadeiras típicas de garotas, esses personagens masculinos não produzem inflexões aos seus modos de subjetivarem-se. Em outras palavras seus corpos não se dobram ao espaço enunciativo e subjetivo do feminino, e por fim, conseguem transformar a brincadeira de contar histórias em uma “brincadeira violenta”, assim como o futebol.

Final (feliz?)

Nosso percurso neste artigo procurou investir na discussão acerca de práticas de leitura no contexto escolar. Práticas essas que se pautem em trabalhar menos os aspectos de codificação e decodificação de língua e passe a focar os processos de produção de sentido(s) dos textos. Desse modo, o entendimento acerca da realização e da materialidade do texto também foi foco de ampliação de concepção. Mais especificamente tratamos dos modos de leitura e

processos de significação enquanto efeitos de sentido de textos audiovisuais – tendo como objeto analítico o filme *Era uma vez* (Turma da Mônica – de Maurício de Souza).

O percurso de nossa análise procurou evidenciar que na tentativa de borrar as fronteiras entre as diferenças dos papéis de gêneros, no tocante aos atributos de meninos e meninas, o autor deixou-lhe escapar outros sentidos ao texto cinético. Sentidos estes que corroboraram a diferença entre o que é ser menino (homem) e menina (mulher). Nossa compreensão desse sentido deu-se pela observação de dois momentos constitutivos da narrativa cinematográfica analisada.

O primeiro marca de forma explícita os lugares espaciais de meninos e meninas. Os meninos configuram-se como pertencentes ao lado de fora da casa e as meninas ao interior do lar. Atrelado a essa perspectiva cabe aos primeiros a força para enfrentar os desafios e as contaminações – sujeiras – da vida lá fora e aos segundos a proteção e o cuidado – zelo – do lado de dentro do lar. O segundo momento problematiza a diferença dos atributos de gênero e propõe a desconstrução desse discurso já cristalizado socialmente. No entanto, ao fazer isso, aspectos apontados no primeiro momento (re)surgem na trama ratificando ainda mais a diferença entre os modos de vida de meninos que se transformarão em homens e meninas protótipos de futuras mulheres.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. *Discurso e leitura*. 3ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1996.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Campina: Unicamp, 1969.

Narrativa literária para a infância, brincadeiras e criação teatral: experiências com a arte em contextos educativos

Simone Cristiane Silveira Cintra (UFSC)
simonescintra@gmail.com

Eliane Santana Dias Debus (UFSC)
elianedebus@hotmail.com

Introdução

Abordamos, neste trabalho, questões acerca da formação inicial de educadores da infância, tomando como objeto de análise e reflexão algumas das atividades, de fruição e criação artística, vivenciadas por estudantes do curso de Pedagogia da UFSC, por meio da pesquisa de pós-doutorado *Teatro, Literatura para a Infância e Prática Educativa: diálogo entre fazeres*¹³¹. Esta pesquisa, por nós desenvolvida desde agosto de 2011, constitui-se a partir de duas ações complementares: a realização de práticas de formação inicial de educadores e a investigação do processo formativo desenvolvido. Ambas as ações compreendem e instituem-se a partir das temáticas da formação artístico-cultural do educador da infância e das inter-relações entre esta e a construção de práticas educativas com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

Durante o segundo semestre letivo de 2011, desenvolvemos duas ações formativas com contextos distintos. A primeira ocorreu durante as aulas da disciplina “Literatura e Infância” (MEN 7132)¹³² e, a segunda, como parte das atividades do Grupo de Estudos do Programa de Educação Tutorial (GEPET) do curso de Pedagogia, por meio da realização do curso “Estudos e Práticas Teatrais e Literárias”. Ainda como ação formativa da pesquisa, organizamos e acompanhamos duas experiências¹³³, vivenciadas por 06 estudantes/bolsistas do PET Pedagogia, com a prática de contar histórias para crianças do Ensino Fundamental I de uma escola da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, Santa Catarina.

As ações investigativas, também iniciadas durante o primeiro semestre de 2001 e ainda em andamento, têm ocorrido por meio de estudos bibliográficos sobre linguagem teatral; literatura e infância; interfaces da arte com a formação de educadores e no âmbito da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância e análise dos dados construídos durante as ações de

¹³¹ Desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC (PPGE), pela Profa. Dra. Simone Cristiane Silveira Cintra, sob a supervisão da Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus, com apoio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

¹³² Ministrada pela supervisora da pesquisa, professora Eliane Debus.

¹³³ Essas experiências constituíram-se em ações extensionistas do projeto *A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina: dialogando com o projeto “Clube da leitura: a gente catarinense em foco”*, desenvolvido junto à Pró-Reitoria de Extensão da UFSC e coordenado pela professora Eliane Debus.

formação a partir dos seguintes objetivos: identificar as potencialidades formativas das experiências, de fruição e criação artística, vividas pelas estudantes e estabelecer relações entre as potencialidades identificadas com os saberes fundamentais à construção da prática do educador da infância. Resultados parciais, advindos dessas ações, encontram-se divulgados em artigos¹³⁴ e apresentação de trabalhos em eventos¹³⁵.

1 Considerações sobre a ação formativa e a aula analisada

Descrevemos e discutimos, neste texto, as atividades corporais, lúdicas, teatrais, de fruição e criação artística, vivenciadas pelas estudantes, junto à narrativa *Plic, Plic: um barulho da chuva*, de Liliana Iacocca, em uma das aulas do curso “Estudos e Práticas Teatrais e Literárias”. Este curso, realizado como parte das atividades do GEPET, contou com a participação de 28 estudantes pertencentes a todas as fases do curso de Pedagogia da UFSC, compreendendo sete aulas dedicadas à realização de jogos e práticas teatrais, brincadeiras tradicionais, leitura de poemas e narrativas produzidas para a infância e à criação de cenas teatrais inspiradas e/ou deflagradas por essa literatura.

A aula, aqui abordada, aconteceu no terceiro encontro do grupo, ocorrido no dia 26 de outubro de 2011. Iniciamos com a socialização das narrativas, produzidas para a infância, preferidas das estudantes. Essa preferência havia sido discutida no encontro anterior, no qual solicitamos que procurassem lembrar-se das histórias lidas ou ouvidas quando crianças e as socializassem com o grupo na intenção de, ao final do curso, trabalharmos com algumas delas. Após esse primeiro momento, iniciamos uma série de atividades baseadas em movimentos de alongamento e aquecimento corporal, àquela altura já conhecidos e incorporados pelas estudantes como imprescindível ao processo de aproximação e experimentação dos elementos da linguagem teatral ao qual nos dedicávamos junto às experiências de fruição literária e criação de cenas teatrais deflagradas pelas obras fruídas.

Terminadas essas atividades, brincamos de roda junto à cantiga:

¹³⁴ CINTRA, Simone C. S.; DEBUS, Eliane S. D. Teatro e Literatura para a Infância na Formação de Educadores da Educação Infantil: (re)encontros e reflexões. In: DEBUS, Eliane S. D. (Org.). Dossiê Literatura, Infância e Educação. *Perspectiva*. Florianópolis, (Publicação em andamento, prevista para 2012/2013).

DEBUS, Eliane S. D.; CINTRA, Simone C. S. Encontros com a Literatura Infantil: experiências de fruição e criação poética na formação artístico-cultural de educadores e crianças. In: COENGA, Rosemar (Org.). *Literatura e outras linguagens* (título provisório). Cuiabá: Carlini&Caniato, 2012 (Publicação em andamento, prevista para 2012).

¹³⁵ CINTRA, Simone C. S.; DEBUS, Eliane S. D. Narrativa Literária para a infância, brincadeiras e criação teatral: experiências com a arte em contextos educativos. Modalidade Comunicação. *5º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil: letramento literário e diversidade*. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, de 11 a 13 de abril de 2012.

CINTRA, Simone C. S.; DEBUS, Eliane S. D.; RODRIGUES, Andréa de V.; SILVA, Bárbara da; ROJAS, Constanza E. P.; SILVEIRA, Giselli de O. da; CAMPAGNOLO, Kenya G. P.; BALCONI, Nina B. Experiências Narrativas com o livro *O pacote que tava no pote*, de Eloi Boheco. Modalidade Pôster. *II Jornada de Linguagem da FAED*, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), de 23 a 25 de maio de 2012.

*Pinga chuva
Pinga chuva
Hoje brilha o sol
Nuvens dançam
Vento VOA*



Cantando e Dançando em Roda

Fonte: Arquivo da pesquisa

A cantiga de roda foi apresentada às estudantes na intenção de introduzir, de forma corporal e lúdica, alguns dos elementos da natureza também poetizados pela narrativa *Plic, Plic: um barulho da chuva*, de Liliana Iacocca, lida logo após a brincadeira.



Ouvir, Ver, Fruir

Fonte: Arquivo da pesquisa

Tanto a cantiga, como a narrativa, dizem sobre a chuva, o sol, as nuvens e seus barulhos e movimentos. Todos esses dizeres foram, então, transformados em motivação, inspiração ou mote para as brincadeiras e cenas teatrais que as sucederam.

Nas duas primeiras brincadeiras as estudantes criaram sons vocais e movimentos corporais inspirados pela cantiga e/ou pela narrativa. Na primeira, dividiram-se em dois grupos, sendo que cada um se mantinha posicionado em duas fileiras, uma de frente para a outra. Sem qualquer combinação prévia, uma estudante de cada grupo criava um som vocal e um movimento corporal que deveria ser reproduzido, a princípio, somente pelo seu grupo. Assim que ambos os grupos iniciavam seus sons e seus movimentos, caminhavam ao encontro um do outro e este encontro produzia a mudança: os grupos abandonavam sua criação original e passavam a reproduzir os sons e movimentos do outro grupo. Na segunda, a movimentação ocorreu por toda a sala e, como na brincadeira tradicional de “siga o mestre”, cada uma das estudantes teve o seu momento de ser o mestre e ver sua criação sonora e corporal ser seguida por todo o grupo. Colocamos, abaixo, os registros fotográficos da primeira e da segunda brincadeira:



Brincando com Sons e Movimentos da Natureza

Fonte: Arquivo da pesquisa

Depois das brincadeiras, as estudantes criaram frases também inspiradas na narrativa e/ou na cantiga e que diziam sobre a chuva, o vento, o sol... suas cores, cheiros, sensações. Essas frases transformaram-se em material de criação para as duas próximas atividades. Primeiro, uma dinâmica na qual diferentes formas de dizer uma frase puderam ser experienciadas e, depois, a elaboração e apresentação de cenas teatrais.

Durante a primeira atividade duas estudantes corriam, em sentidos contrários, em volta de uma roda formada pelas demais participantes e, ao ouvirem palmas, entravam na roda e diziam suas frases procurando variar os ritmos da fala e a entonação da voz. Para a criação das cenas teatrais, as estudantes subdividiram-se em quatro grupos e utilizaram-se das frases criadas pelas participantes do seu grupo, ficando livres para escolherem uma ou mais frases, partes de várias ou até criarem outros sons, frases melódicas, onomatopeias, etc. para compor as cenas, apresentadas ao final da aula:





Cenas Teatrais

Fonte: Arquivo da pesquisa

2 Investigação: análises e reflexões

A partir das atividades descritas acima construímos nossas análises e reflexões, buscando indicar e discutir as implica es que o brincar e o encenar, junto a narrativas literárias produzidas para a infância, podem trazer ao processo de forma o de educadores da infância, em especial, às formas como esses educadores podem vir a conceber e a construir práticas educativas com crianças. Para tanto, valemos-nos dos registros reflexivos elaborados pelas estudantes ao final da aula e em seus diários, produzidos em casa e entregues em nosso último encontro.

Cabe ainda especificar que para a produ o dos registros realizados em aula as estudantes foram orientadas a relatar e refletir sobre as atividades do dia, sem um roteiro prévio ou perguntas. E, para a produ o dos diários, a refletir sobre o curso como um todo, procurando não usar apenas palavras, mas, também, imagens, desenhos, poesias e, desta forma, registrar e refletir sobre as experiências de diferentes maneiras, atendo-se aos fatos e às sensa es, sentimentos, escolhas e anseios.

Orientando-nos pela pergunta – Quais vivências, aprendizados, sentimentos foram mencionados pelas estudantes? – encontramos, nos registros produzidos em aula, uma presença acentuada de termos e situa es como: criatividade, intera o em grupo, corpos mais soltos e livres ou com necessidade de estarem mais soltos e mais livres para a cria o. Colocamos, abaixo, trechos de diferentes reflexões nos quais essa presença pode ser observada.

Estudante 1: Gosto das atividades de cria o em grupo. É um tempo para interagirmos e utilizarmos nossa criatividade.

Estudante 2: Essas três atividades trabalharam com a criatividade, com movimentos do corpo, por isso que eu gostei.

Estudante 3: Hoje essa aula foi muito divertida, mexeu com nossa criatividade para movimentos combinados com sons.

Estudante 4: Foi um encontro divertido, a intera o do grupo foi maior e o uso da criatividade nas atividades também foi bem legal.

Estudante 5: Tenho dificuldade para me expressar (na última dinâmica), gostaria de utilizar o corpo, mas tenho dificuldade.

A presença desses termos e situações traz indícios que nos permitem refletir sobre as atividades analisadas e, também, sobre o curso como um todo. Todos os encontros foram organizados de modo a potencializar o (re)encontro das estudantes com a fruição e a criação artística por meio das linguagens da arte, principalmente, a literária e a teatral. Nesta aula, em especial, as atividades foram bastante corporais e buscaram explorar a questão da sonoridade, abordada na narrativa literária, utilizando somente o corpo. Essa exploração foi percebida e valorada pelas estudantes, assim como, a dificuldade por ela deflagrada. Uma dificuldade estreitamente relacionada ao predomínio de situações, incluindo as vividas no âmbito da formação escolar e acadêmica, excessivamente centradas em relações práticas-utilitárias (ZANELLA, 2006, p.144). Grande parte dos futuros educadores carrega em seus corpos e atitudes vivências escolares “centradas na razão e pouco afeitas a experiências com o corpo, com os sentidos e a criação” (CINTRA; ALBANO, 2010). Essa é uma questão que tem sido abordada por diferentes autores (ALBANO MOREIRA, 1993; CINTRA e ALBANO, 2010; DEBUS, 2006; LEITE e OSTETTO, 2004; OSTETTO, 2006 e 2010; ZANELLA *et al.* 2006, entre outros) e nos leva a pensar a indissociável relação entre a formação artístico-cultural do educador da infância e a construção de práticas educativas com crianças. Como aponta Ostetto (2010):

O professor precisa estar alimentado e conectado com a sua expressão, precisa reconquistar o seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a expressão e a criação das crianças. A educação do educador é essencial e, no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela redescoberta das suas linguagens, do seu modo de dizer e expressar o mundo (p.72-73).

A presença da palavra “criatividade” é também bastante significativa, aparecendo em quatro trechos. As estudantes identificaram, nas atividades realizadas, a possibilidade do exercício da criatividade, questão central do nosso curso uma vez que fundamentado pela ideia e desejo de (re)estabelecer a relação das futuras educadoras com suas possibilidades de criação poética. Entendemos, e aqui utilizamos, a palavra criatividade na sua acepção de capacidade criadora e o conceito de criatividade como “um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial [como] uma de suas necessidades” (OSTROWER, 2003, p. 5). Sem, contudo, desconsiderar que

a possibilidade de criar resulta de um aprendizado que pode ocorrer ao longo da história de cada pessoa. Esta, por sua vez, está irremediavelmente ligada ao contexto histórico e, portanto, às condições concretas de que dispõe o sujeito para atuar e conhecer, já que a atividade caracteristicamente humana é semioticamente mediada, enfim, cultural (ZANELLA *et al.*, 2003, p. 144).

Criar condições e meios para o exercício e o desenvolvimento da capacidade criadora das estudantes foi o objetivo central de todo o trabalho realizado durante o curso. Portanto, o

uso reiterado da palavra criatividade, identificado nos registros reflexivos sobre as atividades da aula aqui analisada, traz indícios do potencial das linguagens da literatura e do teatro como ampliadoras dessa capacidade. Potencial, por sua vez, fundamental na formação e na prática educativa do educador da infância, pois,

se a capacidade de criar é o que distingue a espécie humana das outras espécies animais, esta condição, que nos distingue na condição de espécie, não nos concilia com um cotidiano em que repetimos, incessantemente, as mesmas práticas pedagógicas esquecidos da emoção de produzir um conhecimento novo (ALBANO, 2004, p.48).

Nossa ação educativa junto às futuras educadoras da infância partiu de propostas de criação poética, uma vez que trabalhamos, de forma mais abrangente, com a literatura para a infância e o teatro, e, de forma mais esporádica, com danças de roda e elementos das artes visuais. Estamos, porém, tratando aqui da capacidade criadora humana de uma forma ampla. A fruição e criação poética podem vir a ampliar a nossa criatividade, tanto no fazer artístico, como em outros fazeres de nossas vidas. Uma criatividade, que no caso do educador, pode, ainda, ajudá-lo a acolher e a criar condições para a total expansão das potencialidades criativas das crianças com as quais convive.

A criança, como coloca Glória Kirinus (2011), é um “Ser em estado de poesia” (p. 32), nesse sentido, (re)encontrar-se e exercitar a criação poética pode aproximar o adulto-educador do modo de ser e aprender da criança. Para tanto, faz-se necessário que a poesia volte a fazer parte da sua vida, que a criação poética embrenhe-se por suas atividades cotidianas, acompanhando-o e (re)direcionando-o à sua própria dimensão estética. Pudemos observar, junto aos diários reflexivos de duas de nossas alunas, a ação da criação poética para além do momento de aula. No primeiro caso, a estudante diz da permanência da vivência poética por todo o seu dia, indicando a amplitude da arte e sua capacidade de nos tocar de forma sensível e profunda.

Diário 1: trecho do registro do dia 26/10/2011

A aula trouxe: Sol! Chuva! Vento! Fiuuuuu... Calor! Beleza! Cor! Brisa Suave e Agitada! Frio!

O *Plic, Plic* tomou forma durante todo o dia, parecia que eu continuava a vivenciar as palavras da história, as frases ditas por cada pessoa e, também, o meu sentimento trazido pela história.

E, no segundo, vemos a fruição literária; a cantiga de roda; as brincadeiras e a criação teatral inspirando, subsidiando, provocando a criação de um poema:

Diário 2: transcrição integral do registro do dia 26/10/2011

Movimentar o corpo

Pinga chuva, chuva pinga
mexe o corpo e respinga

No sol ou na sombra
e na restinga

Dia de sol, dia de chuva
usar guarda-chuva
banhar na chuva
usar guarda-sol e não luva

Mexe o corpo,
mexe a cabeça
fazendo malabares
assim que começa

Som fraco
som forte
chove no norte
chove sem parar

De dia, de noite
tudo ou nada
sonhando acordada
com a chuva molhada

Histórias contadas
sonorizadas ou faladas
movimentando o corpo
em contato com o outro.

O vivenciar o poema pode levar a escrita do poema, como se observa no exemplo acima; desse modo estão imbricados aspectos relativos, ao corpo (gesto, movimento), bem como aqueles ligados a escrita: os ser poético que habita em cada um de nós.

Conclusão

Como já destacado, buscamos discutir as implicações que o brincar e o encenar, em diálogo com as narrativas literárias produzidas para a infância, podem proporcionar ao processo de formação do educador da infância. As reflexões, aqui construídas, permite-nos indicar algumas das possíveis implicações por nós percebidas junto ao processo formativo narrado.

O brincar e o encenar junto a narrativas literárias permitem ao educador a experiência do criar, do “dar forma a algo novo”, tratando-se esse novo, “de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos” (OSTROWER, 2003, p.9). Uma permissão, nem sempre possível em suas atividades cotidianas, uma vez que estas se destinam, na maioria das vezes, às repostas e

atitudes conhecidas, usuais, nas quais o novo não encontra espaço. As práticas educativas com crianças, por sua vez, não podem ser desprovidas do novo, de ideias e ações novas, inusitadas ou nunca antes exploradas. Ações repetitivas, sem a força da novidade, não condizem com o modo de ser da infância, pois, como sintetiza Sonia Kramer (2007),

as crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas (p.15).

As experiências de fruição e criação poética podem, como procuramos mostrar, potencializar o exercício, a ampliação e o desenvolvimento da capacidade criadora dos educadores em formação. Uma capacidade capaz de auxiliá-lo no acolhimento e compreensão das singularidades das crianças, pois quanto mais exercerem a criação, mais estarão familiarizados com a força criativa inerente à infância. Porém, essas experiências necessitam estar à disposição do processo criativo e poético do adulto-educador, favorecendo o seu (re)encontro com suas próprias dimensões lúdicas, imaginativas e criadoras.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, Ana Angélica. A arte como base epistemológica para uma pedagogia da infância. In: *Caderno Temático de formação II: Educação Infantil construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo*. Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Janeiro de 2004. Disponível em: http://arqs.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/publicacoes/CadernosTematicos/caderno_tematicoII.pdf. Acesso em 04/07/2012.
- ALBANO MOREIRA, Ana Angélica. *O espaço do desenho a educação do educador*. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1993.
- CINTRA, Simone C. S. e ALBANO, Ana Angélica. Docência e Criação: diálogos entre fazeres. In: GONÇALVES, Tatiana Fecchio; DIAS, Adriana Rodrigues (Org). *Entre linhas, formas e cores: arte na escola*, Campinas, SP: Papirus, 2010, p.19-33.
- DEBUS, Eliane. *Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.
- KIRINUS, Glória. *Synthomas de poesia na infância*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: MEC. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em 04/07/2012.
- LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. Formação de Professores: o convite da arte. In: OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel (Org). *Arte, Infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas, SP: Papirus, 2004, p.11-24.
- OSTETTO, Luciana E. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil*. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.
- OSTETTO, Luciana E. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. *Reflexão e Ação*, vol.14, n.1, p.29-43, Santa Cruz do Sul, SC, jan./jun.2006.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ZANELLA, Andréa V. *et al.* Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). *Cadernos de Psicopedagogia*, São Paulo, v.6, n.10, 2006, p. 00-06. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492006000100002. Acesso em 04/07/2012.

ZANELLA, Andréa V. Sobre olhos, olhares e seu processo de (re)produção. In: LENZI *et al.* *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC, 2006, p.139-150.

ZANELLA, Andréa Vieira; ROS, Sílvia Zanatta da; REIS, Alice Casanova dos; FRANÇA, Kelly Bedin. Concepções de criatividade: Movimentos em um contexto de escolarização formal. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 143- 150, 2003.

Literatura, histórias e memória: questões de repertório

Simone R. B. André (UERJ-FFP)
simone.andre@gmail.com

Introdução

As descobertas de uma pesquisa de relatos de experiência tem início com o tema: a narrativa dos narradores. Pois foi trilhando os campos do conhecimento nos estudos do mestrado que encontrei como possibilidade de pesquisa a contação de histórias. E, motivada por questões desestabilizadoras geradas por minha prática, indagações e demandas encontradas nas atuações cotidianas com a contação de histórias literárias, com o grupo Escuta Só- contadores de histórias, trouxeram a necessidade de ampliar a compreensão sobre minha atuação - como contadora de histórias e professora - me direcionando a diálogos com demais narradores, seus processos formativos, a atuação e significância nos espaços em que operam. Fui construindo como proposta investigativa - no Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais - o recolhimento de narrativas de contadores de histórias contemporâneos, buscando enfocar a questão: *O que narram os narradores de histórias sobre seus processos formativos?* A pesquisa busca investigar os processos formativos dos contadores de histórias a partir dos relatos de experiência (Larrosa, 1994) da teoria da cultura (Benjamin, 1994) e das contribuições de Certeau sobre o cotidiano, a partir das transcrições das entrevistas realizadas.

As narrativas de experiência como proposta de pesquisa, tal como afirma Larrosa (1994), permitem a afirmação de um campo que não corresponde nem a uma perspectiva reificadora, ou positivista, que compreenda o homem como a partir do binômio “ciência/técnica”, nem tampouco uma dimensão crítica que enfatize a oposição entre teoria e prática. A experiência vislumbra-se como eixo de análise dialética, posto que se prende mais ao cultivo de uma “arte do encontro” e exigindo uma postura de escuta perante a realidade do outro.

Neste sentido pesquisar os processos formativos dos narradores de histórias pressupõe a compreensão de que nas “*histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas*” (LARROSA, 1994, p. 48) E é a partir das histórias pessoais que podemos dialogar com os conhecimentos que perpassam tais práticas. A formação aqui é deve ser compreendida como construção e reconstrução de histórias e parte do princípio de que cada sujeito é criador ou recriador da sua história.

A seleção dos sujeitos da pesquisa se estabeleceu a partir três representantes do que vem sendo nomeado como a “*histórica retomada da prática de contação de histórias*”¹³⁶. Sendo todos, de alguma forma, ligados ao processo de retomada dos contos que vem acometendo, principalmente o Rio de Janeiro desde a década de noventa. Uma representante da continuação e fomento desta prática - Benita Prieto, por suas ações há vinte anos como

¹³⁶ Tal movimento será discutido em capítulo posterior.

contadora e produtora do “Simpósio Internacional de Contadores de Histórias”¹³⁷; o segundo, Gregório Filho, por representar um grande formador da nova linhagem dos contadores de histórias no Rio de Janeiro. E a terceira entrevistada, Daniele Ramalho, por participar de uma nova geração como representante da geração formada por estes que retomaram a prática da contação de histórias. Com tais entrevistados recolhemos narrativas referentes às práticas de contadores/as de histórias.

A seguir, na tentativa de delimitar a ação da contação de histórias sobre a qual o estudo se debruça, apresento um ponto de vista sobre esta prática.

2 Qual prática?

O que é a contação de histórias? Em princípio o termo “Contação de Histórias” é definido como um neologismo para o ato de expor contos por meio da figura do narrador que dá voz às histórias literárias. Porém, essa nomenclatura não abrange o ato em si, sobre o qual o estudo se propõe. Na tarefa de pesquisa, o encontro com outras vozes de narradores, também pesquisadores, possibilitou redescobertas de definições que abrangem os aspectos sociais, culturais e educativos desta prática. Patrini¹³⁸ (2005, p. 19) define o contador de histórias como: “alguém que, com o seu poder de sedução, nos conduz a conhecer mistérios, despertando nos homens a curiosidade e a imaginação criadora.” É sobre esse viés da ação que nos debruçaremos e é sobre estas experiências dos narradores que o estudo se desenvolve, percebendo a contação de histórias a partir do uso da oralidade para com as narrativas literárias.

A partir da terminologia apresentada por Patrini (2005) como: “retomada da prática social do reconto” abrangemos o caráter social e histórico implicado nesta prática, que, nos últimos 20 anos tem se intensificado tanto no Brasil, quanto no mundo. Para a autora o movimento de “Renovação do Conto” surge a partir do Maio de 68, como retomada da Palavra. Quando as narrações deixaram de ser representativas apenas nas culturas de tradição oral e passaram a se tornar práticas sociais também nas sociedades de cultura escrita. Migrando do interior, dos campos, ou dos locais em que a oralidade se fazia mais presente e passando a incidir nas grandes cidades. À essa prática inclui-se: a escolha do repertório, o estudo do texto ou da narrativa a ser contada, o encontro com o público e a possibilidade de ser realizada em diferentes espaços e por diferentes sujeitos.

Nesta pesquisa a contação de histórias é definida por meio da memorização, sejam contos autorais ou da tradição oral. Essas duas condições se diferem por, na primeira ser condição ter como suporte livro e a segunda ter como suporte o corpo, o gesto, a voz, o olhar e a memória. Além disso nesse último - em se tratando de histórias da literatura oral - estar contido o re-contar, como possibilidade de uma certa autoria ou autonomia do narrador.

Sigo apresentando um olhar sobre esta prática que dialoga com as entrevistas dos narradores sujeitos dessa pesquisa refletindo sobre a escolha dos repertórios de histórias.

¹³⁷ Encontro Internacional de contadores de histórias que acontece anualmente desde 1999, atualmente, no SESC de Copacabana, Rio de Janeiro.

¹³⁸ Maria de Lourdes Patrini escreveu “A renovação do Conto: emergência de uma prática oral”, tese de doutoramento em Antropologia social, em que estudou os novos contadores de histórias na França, 2002.

4 Literatura histórias e memórias: questões de repertório

Dentre as tantas questões que perpassaram as falas dos narradores, a escolha do repertório torna-se a mais discutida. A moral ou as proibições de temas e assuntos que muitas vezes são tabus. Daniele retoma a indagação inserindo a questão da criança como público. Tal questão, nos remete a um aprofundamento sobre outros aspectos ligados à infância:

Daniele - Eu gosto muito de contar pra adulto, mas, quando é feita para crianças e pra jovens, a gente sente no ar, “né”? Aquela tensão de quando a gente vai falar de morte, ou quando alguma coisa muito difícil, ou principalmente no final da história, “né”? Agora mesmo, quando eu contei a história do “Gnaru”, que tem uma sucessão de morte, no final, o apresentador falou: “– **Ah, mas esta história é muito triste**, vamos todos morrer (risos)”. É difícil pra gente lidar com estas questões, “né”? Como é que a gente vai contar pra uma criança, a gente ameniza, a gente..., enfim. (Entrevista Daniele Ramalho e Francisco Gregório Filho)

A situação apresentada por Daniele, não se reduz à prática da contação de histórias, pois, faz parte das questões ligadas à produção de literatura para crianças. Quando os finais tornam-se “felizes” à custa de outros elementos e questões que nos envolvem e são silenciados. Que aspectos deveriam ser considerados como naturais, parte da condição humana? Quais realmente o são? Em algumas histórias, percebe-se este abrandamento com o intuito de “poupar” as crianças da barbárie que nos acomete. Daí a morte transformar-se em tabu ou algumas provas e provações significarem um sentido que não aquele a que a história nos remete. Porém, quando a narradora nos traz a memória:

Daniele - Mas, acho que ainda é pouco reconhecido, nos espaços culturais, eu acho que temos que cavar mais espaços. E pro adulto, você pode ir fundo em algumas questões. Porque também as histórias tradicionais normalmente, o que pra nossa sociedade é tabu que é: sexo, morte, pra eles não tem problema algum. Então, aqui também tem sempre esta questão: Até onde eu posso ir? O que você pode contar? Até porque, os lugares onde eles aceitam, no educativo, tem sempre uma pessoa que fala: “– Ah... história de, Hiiii, morte? Não pode..., Hiii, não pode!”. Pois é... E tem a ver com a nossa formação social mesmo. (Entrevista Daniele Ramalho e Francisco Gregório Filho)

A fala de Daniele denota a relação com a literatura feita para crianças que muitas vezes é confundida com certa “pedagogização”. Nesta caso, cabe somente cumprir funções educativas, no sentido mais restrito da palavra. Ainda esta questão se agrava quando também questionado por Daniele e Benita os locais convidam os contadores de histórias a fim de cumprir um calendário temático das instituições, desvinculando as narrativas tradicionais, os mitos, os índios, ou as lendas do conhecimento a que eles nos remetem.

Também caberia o questionamento sobre o que silenciemos quando trata-se do público infantil, ainda o que este silenciamento diz a respeito de como enxergamos as crianças. Perceber como a sociedade vê a criança hoje para que possamos compreender o que é produzido para crianças faz-se necessário. Afinal, não é a criança parte dessa nossa sociedade, mesmo quando do espetáculo? Quais espetáculos são lhes permitidos? Quais lhes são atraídos? De certa forma pensar a criança do ponto de vista do adulto nos remete a relação humanamente traçada pela pedagogia. Quando as questões são subtraídas em nome de um futuro para o qual a criança é “formada”.

Estão, portanto, na base desta relação as concepções de regulação e emancipação. Regulação como tudo que nos diz respeito a uma “formação” do ser, ou melhor, de tudo que é necessário reprimir, ou regular para que este ser seja ocupado de melhores condições num futuro social. Emancipação diz respeito ao que é possível fazer para a que se crie condições desse ser habitar o mundo futuro da melhor forma, com autonomia. Neste momento cabe retomar a fala da narradora:

Daniele - É, a resposta sempre no público. Tenho me interessado muito em fazer um trabalho para crianças, sabe? Porque eu sinto que nas instituições culturais, sempre falamos assim: “- Ah não! Fala com o setor educativo”. E, infelizmente, o setor educativo como “algo menor”. E, sinto que tem essa coisa, assim, de quando falam que é pra criança, aqui no Brasil, ou quando é no setor educativo, tem uma coisa menor do que se fosse no setor de cultura, “né”? (Entrevista Daniele Ramalho e Francisco Gregório Filho)

Quando Daniele diz que encontra uma relação de diminuição do “educativo” em relação aos setores de cultura, está também nos mostrando que aquela visão da criança, não se faz presente apenas nas escolas. Os estudos de Ganabin (1997) colaboram para uma compreensão das relações que se fazem imbricadas quando tratamos da questão da narração de histórias, elencando considerações pertinentes ao conceito de pedagogia. Sondamos este ensejo posto que há, na literatura para crianças, ou na produção voltada para o público infantil, em geral, uma percepção que está mais voltada para a regulação, considerando aspectos pedagógicos como fonte - cumprindo ensinamentos de higiene, de respeito à família etc.- que muitas vezes se afastam dos aspectos do encantamento que as histórias podem produzir em nós e, menos ainda, de outros aspectos aos quais não temos como medir nesta relação metafórica trazida pelas histórias.

Ganabin apresenta a sua formulação baseada em duas linhas de raciocínio diferentes, conectando diretamente à infância a uma compreensão do que seja a pedagogia. Sendo a primeira atrelada a uma condição cristã, que caminha ao lado dos pensamentos de Santo Agostinho, e segue-se com Freud - que compreende na infância uma ligação com o pecado original, percebe a criança como um ser “animalesco” e “primitivo” que precisa de correção pelo racional - e origina uma pedagogia que é “pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas”(p.85). Daí compreende-se o caráter regulador.

Na segunda linha está, além de Platão, Montaigne e Rousseau. Este último também percebe na infância a mesma característica selvagem, porém, sob o olhar, remete-nos a uma pedagogia que traz como proposta o respeito pelo ritmo interno de cada um, não fundamentado

apenas por normas e conteúdos. Daí estaria a presença dos princípios mais emancipatórios desta relação.

Compreende-se, a partir dos estudos da autora, o fato de a função da educação realizar-se mais ligada a práticas de regulação do que de emancipação. No caminho traçado pela autora, que retoma as ideias contidas quando da criação do conceito pedagogia, as duas visões sobre a criança e a infância: a criança vista como um ser primitivo, o que gera uma compreensão da educação como sacrifício, logo regulação; e a segunda compreensão da infância sob o viés romântico que traz como proposta pedagógica um olhar mais voltado para as diferenças, logo mais representativo de uma pedagogia emancipatória.

Porém ambas dizem sobre uma pedagogia que pensa o futuro, a formação com um olhar distante do sujeito criança. Nos dois aspectos elencados pela autora está presente a noção de uma razão desconectada da ação, da natureza humana. Para Ganebin (1997, p. 91) a concepção de natureza e de razão faz-se presente nas ideias que constroem a função pedagógica na sociedade, constituindo-se em um paradoxo, pois, onde há:

Confiança na pureza e no poder da razão (rastros de inteligência divina em nossa alma) e desconfiança em relação à natureza humana, marcada pelo pecado ou pelo erro, esses dois fatores levam a uma representação paradoxal da infância como sendo, simultaneamente, o outro ameaçador da razão, mas também o terreno exclusivo de sua eclosão. (GANEBIN, 1997, p. 91)

A discussão particular iniciada sobre a característica e a forma estética de apresentação da contação de histórias, pôde ser ampliada de forma a abranger a questão da pedagogização da literatura. Esta discussão permite-nos vislumbrar a complexidade e refletir a partir de Arroyo (2009) que parte da fundação do pensamento pedagógico trazidos por Ganebin e nos leva ao binômio sacrifício e liberdade. Para o autor, o estatuto pedagógico a qual a escola é cenário, diz respeito à relação entre libertar e regular. Cabendo, portanto, a reflexão sobre quais das duas funções tem competido à literatura para crianças. Em que momentos a literatura tenta ser mais libertadora do que corretiva e reguladora? Arroyo questiona: “O que teria levado as instituições pedagógicas civilizatórias a terem uma função mais reguladora do que libertadora?” (ARROYO, 2009, p. 137). Talvez este questionamento de Arroyo nos ajude a ampliar a questão da produção literária e cultural voltada para as crianças e possa vir no ensejo de uma visão mais emancipadora e não apenas “educativa” no sentido de reguladora.

O assunto em debate ultrapassa uma compreensão de literatura como produção só para crianças. Mantém-se no campo da de um direito, tal como nos apresenta Antônio Candido (2004). Em seu ensaio intitulado “O direito à literatura” aborda algumas das questões que se fazem presentes nesta discussão. Sua definição de literatura é ampla, posto que compreende como: “o sonho acordado das civilizações” (2004, p.173), e faz-se tão necessária quanto o sono para manter-se o equilíbrio social. Neste sentido, o cuidado para com a literatura dá-se também neste processo seletivo seja ele de produção mercadológica, seja ele de repercussão trazidos pela disseminação de uma história da tradição oral. Para o autor, a literatura “pode ter sentido equivalente a formas de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar.” (p. 173) Pois, se cada sociedade cria suas obras literárias, a partir de suas crenças e,

com ela, fortalece-se a presença das normas e formas de vida ali presentes. Também cabe ao papel da literatura questioná-las. Um questionamento como parte da realidade. O “perigo” da literatura é apontado pelo autor visto que ela traz em seu ensejo noções que uma visão mais restrita gostaria de proscrever. Neste sentido o autor apresenta a Literatura como paradoxal: literatura que *eleva e edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, [...] Ela não *corrompe nem edifica*, portanto; mas, [...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CÂNDIDO, 2006, p.176).

A ideia da literatura como paradoxal nos ajuda a compreender as questões presentes no tocante à literatura para crianças e, igualmente, pela fala do autor, remonta-nos à ideia de literatura como “sonho acordado”, portanto necessário. Encontro consonância na fala de Gregório, quando afirma o papel “diabólico” dos narradores de histórias. O contador, para Gregório, não é aquele que leva a palavra da “verdade”, mas sim aquele que permite estes espaços de idiosincrasias:

Gregório – [...] acho que nós, narradores, que desenvolvemos essa prática, tem sentido um momento de discernimento, de incompletude.[...] Eu vejo, eu sinto também uma complexidade que é: “Eu não quero ser santo, eu quero ser diabólico”. Então, eu não sou um contador de histórias, um narrador, pra ser santificado. **É pra ser diabólico, o meu espaço é o da idiosincrasia.** Então, as perguntas surgem quando você permite esse espaço. [...] Porque se não você fica conformada. (Entrevista Daniele Ramalho e Francisco Gregório Filho)

Sobre este sentido das relações paradoxais trazidas pela literatura se afinam com a ideia de idiosincrasias em Gregório, remetendo-nos a este espaço de questionamentos e não aceitação. Daniele traz à tona aspectos outros aspectos referentes ao tabu no tocante às recepções das histórias narrando outro momento:

Daniele - (... continuação) Muitas pessoas que contaram, que escreveram esta história, omitiam esse começo, porque pra gente é um **tabu**. [...] Sendo que a punição é muito mais através de uma transformação,[...]. Mas isso não é permitido. A história conta exatamente esse tabu, mas, pra gente é um problema. Se você conta isso pra uma criança, pro jovem, **vai ter um julgamento de um professor**, ou de um adulto que esteja presente. Porque pra gente é um tabu tão grande, que é melhor mesmo que seja proibido. (Entrevista Daniele Ramalho e Francisco Gregório Filho)

Daniele então narra a respeito de uma história de seu repertório que faz parte do espetáculo “Contos Indígenas” em que a questão do incesto é abordada, quando dois irmãos se relacionam, ao que Gregório responde:

Gregório - É o primeiro pacto da humanidade na constituição das sociedades: o pacto do incesto. É um pacto social e cultural e, esse conteúdo, a partir desse pacto, da iniciativa de grupos humanos, esse conteúdo ele vem aparecer nas brincadeiras, cantigas. Então, quando eu canto: (cantarola a

canção) “Terezinha de Jesus, de uma queda foi ao chão, acudiram três cavaleiros, todos os três chapéu na mão. O primeiro foi teu pai”: o amor filial. “O segundo seu irmão”: é o amor fraternal, “o terceiro foi aquele a quem Tereza deu a mão”. Então, já não é mais **Terezinha, já é Tereza**. Então, com esta passagem do tempo, você cria a noção da terceira maneira de amar que é a paixão, o amor carnal e outras maneiras de amar que vai aprendendo com as brincadeiras, com as cantigas. **Por isso que essas cantigas estão imbricadas na nossa formação**. Cantiga de roda, brincadeiras, elas são necessárias, porque elas estão trabalhando conteúdos que você não vai sentar em uma escola pra aprender: “O conteúdo de hoje da nossa aula é o incesto”. (risos). “Hoje, no nosso almoço, no nosso jantar de família nós vamos discutir o incesto”. “Hoje..., é...”. Não é assim. Então, esse convívio é na brincadeira, é na história, quadrinha popular... (Entrevista Daniele Ramalho e Francisco Gregório Filho)

A fala de Gregório nos aponta mais uma vez para a importância das obras constituídas no âmbito do popular. Podemos relacionar à pesquisa de Florestan Fernandes em *Bom Retiro*. Florestan percebe o folclore como cultura, não sendo possível “separar esta cultura do grupo social que ela exprime” (FERNANDES, 2004, p. 196)

O autor analisa as brincadeiras infantis que compõem um repertório educativo informal e, tal como dito por Gregório, dispensa explicações. Nas cantigas encontram-se os chamados pactos sociais com os quais a criança entra em contato. Florestan analisa as brincadeiras, as troças infantis, percebendo que os elementos contidos ali provêm de uma cultura do adulto. Estas práticas populares remontam antigos romances que ainda estavam presentes em formas de cantigas e brincadeiras. E a apropriação realizada pela criança refaz e reestrutura de certa forma, mantendo aspectos ligados à inserção e compreensão do meio em que se vive: “e as modificações são, como todas as outras do domínio tradicional, lentas e inconscientes”. (p.216).

A questão apresentada, em consonância com o diálogo entre os narradores, nos leva a reflexão que comporta o assunto da contação de histórias como espaço para a retomada destas vozes populares, enquanto, principalmente significadoras de um imaginário comum. E, ao mesmo tempo, nos fazem refletir sobre o que estamos cerceando quando escolhemos uma literatura mais reguladora, ou ainda o que estamos renunciando com esta opção.

Conclusão

Neste amplo debate aqui apresentado relacionamos diversos aspectos que se fazem ligados à escolha de um repertório de histórias. Em primeiro lugar está o lugar do mito na sociedade, que se percebe como um espaço para reelaborações do imaginário coletivo, possibilitado pela narração ou leituras de histórias míticas. Tal encontro, muitas vezes, é negado em vista de certo preconceito ou desconhecimento do controle associado ao que deve ser consumido, principalmente pelas crianças.

Esta compreensão nos trouxe a necessidade e ampliar a discussão a respeito do que seja a produção para crianças, refletindo sobre as relações entre a infância pedagogia. A partir daí, encampamos a discussão também trazida pelos narradores a respeito do que seja este tabu, muitas vezes condicionado a uma visão reguladora, mas que encontra, nas canções tradicionais caminhos possíveis de serem abordados. A ideia desta regulação pode ser compreendida a partir de Candido (2004), numa perspectiva mais ampla contendo o paradoxo sobre o qual a literatura geral é recebida, que também inclui nela os aspectos reguladores e emancipadores, este último sendo um direito fundamental do homem tanto quanto a sua necessidade de fabulação.

E com ele se liga a ideia de um imaginário que remete-nos ao sonho como espaço de efabulação e como forma de resistência aos domínios externos encampados por um mundo globalizado. Trazer a ancestralidade contida nas histórias possibilita-nos compreender melhor este papel de resistência à qual a prática dos narradores está ligada. Encontro na forma de perguntas que não pretendemos responder, mas que são condizentes com o que aqui procuramos discutir:

Como tentar revelar as múltiplas faces da liberdade agora? Como a contação de histórias pode se transformar no lugar de resistência e de afirmação da precariedade humana? Como os (e)leitores de nosso tempo lidam com a vontade que potencializa o som diante do controle e da vigia que os tempos pós-utópicos nos reservam? (DINIZ, 2011, p. 46)

Assim complementamos a ideia de que a escolha de repertórios condizentes com os novos narradores envolve uma série de discussões que muitas vezes são deixadas de lado. Cabendo a compreensão do narrador como artista, neste sentido, faz-se relevante a sua função social, como do homem criador: *“perceber, nas condições objetivas do processo histórico e social, as possibilidades de surgimento de novas imagens e dar luz a novas histórias, ideias, crenças que vão integrar o imaginário de sua época.”* (ABREU, 2001, p. 117)

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luís Alberto. A restauração da narrativa. In: O percevejo. Revista de teatro, crítica e estética. Ano 8. nº. 9. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2000.
- ARROYO, Miguel. A infância Interroga a pedagogia. In: SARMENTO; GOUVEA (Orgs.) Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura e outros ensaios. Organização e posfácio de: Abel Barros Baptista. Coimbra: Angelus Novus, 2004.
- DINIZ, Júlio. Vozes corpos e textos nos vãos da cidade. In: PRIETO, Benita. (Orgs.) Contadores de Histórias um exercício para muitas vozes. Rio de Janeiro. S.ed. 2011.
- FERNANDES, Florestan. “As trocinhas do bom retiro” In: Folclore e mudança social na cidade de São Paulo, 3ª Ed. São Paulo, : Martins Fontes, 2004 p.193-233
- GANEBIN, J. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI, P. (Org.) Infância, escola e Modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.
- Girardello, G. (2004). Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Em 15/03/2012 <http://www.botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/artigos/aNarracao.pdf>
- GREGÓRIO FILHO, Francisco. Ler e contar, contar e ler: caderno de histórias. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2011.
- KRAMER, Sonia. Linguagem e história – O papel da narrativa e da escrita na constituição de sujeitos sociais. In: Frigotto, Gaudêncio e Ciavatta, Maria (orgs.) Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abril, 2002.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86
- MACHADO, Regina. Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.
- NEGRI, Antonio. A Constituição do comum. In: Conferência Inaugural do II Seminário Internacional Capitalismo Cognitivo – Economia do Conhecimento e a Constituição do Comum. 24 e 25 de outubro de 2005, Rio de Janeiro. Organizado pela Rede Universidade Nômade e pela Rede de Informações para o Terceiro Setor (RITS).
- PATRINI, Maria de Lourdes. A renovação do conto. Emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. “Pesquisa narrativa e dispositivos de formação: reflexões sobre uma abordagem experiencial de formação.” In: O Conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: UNEB, 2006. (p. 86-100)

Novas leituras – o livro ilustrado pós-moderno e os jovens leitores

Silvana Gili (UFSC)
gili.silvana@gmail.com

1. Definindo o livro ilustrado

Antes mesmo de falar sobre o livro ilustrado pós-moderno faz-se necessária a definição do termo “livro ilustrado”. Este é um termo usado corriqueiramente para determinar a maioria dos livros produzidos para crianças. Nas últimas décadas, porém, nos deparamos com um novo “produto” literário, um livro que depende tanto da escrita quanto da ilustração para construir seu texto e que, de acordo com alguns críticos, [...] é a maior contribuição da literatura infantil para a literatura contemporânea. Um livro ilustrado não é o mesmo que um livro com ilustrações. Chamado de “álbum” na França, Portugal, Espanha e Hispano-América e de “picturebook” na Inglaterra e Estados Unidos, o livro ilustrado é um termo utilizado de forma bastante ampla no Brasil. Começam a aparecer no mercado obras dedicadas à análise do livro ilustrado (Van der Linden, 2011, Nikolajeva, 2011, Graça Ramos, 2011) e pesquisas que buscam a própria definição do termo (Bosch, 2007).

Poderíamos aqui também deter-nos a discutir a diferença entre livro ilustrado e livro com ilustrações, o formato do livro, a função e importância da página dupla, a relação entre a linguagem textual e a linguagem imagética ou ainda a expressão do tempo e do espaço nesse suporte, porém, tendo-se em vista nosso próprio limite de tempo, neste trabalho utilizaremos a definição de Sophie Van der Linden, considerando sua exaustiva análise, publicada em “Para ler o livro ilustrado” (Cosac Naify, 2011, pg.87):

O livro ilustrado seria assim uma forma de expressão que traz uma interação de textos (que podem ser subjacentes) e imagens (especialmente preponderantes) no âmbito de um suporte, caracterizada por uma livre organização da página dupla, pela diversidade de produções materiais e por um encadeamento fluido e coerente de página para página.

É importante reforçar a ideia de que num livro ilustrado, texto e imagem contribuem para a construção da narrativa numa relação de sinergia, em que ambos confluem para a criação de uma experiência distinta daquela que um leitor teria se lesse texto e imagem separadamente um do outro. Lawrence Sipe observa que em um livro ilustrado (1998, p. 102):

[...] we must oscillate, as it were, from the sign system of the verbal text to the sign system of the illustrations; and also in the opposite direction from the illustration sign system to the verbal sign system. Whenever we move across sign systems, ‘new meanings are produced,’ because we interpret the text in terms of the pictures and the pictures in terms of the texts in a potentially never-ending sequence.

(Devemos oscilar entre o sistema de signos do texto verbal e o sistema de signos das ilustrações e logo na direção oposta do sistema de signos das ilustrações para o sistema de signos do texto verbal. Cada vez que nos movemos através dos sistemas de signos, novos sentidos são produzidos porque interpretamos o texto como imagem e as imagens como texto numa sequencia potencialmente eterna.)

Neste trabalho, optamos por abordar o livro ilustrado como objeto cultural, numa tentativa de relacionar a produção de literatura infantil com as características da sociedade em que a mesma foi produzida. Acreditamos que assim poderemos ter uma visão mais ampla dessa produção que nos permitirá explorar a maneira como os jovens leitores contemporâneos se relacionam com essas leituras.

2. O livro ilustrado pós-moderno

Falar sobre a pós-modernidade na contemporaneidade é um desafio, já que suas manifestações ainda se fazem sentir no presente, e muitos ainda contestam o seu prefixo. Gostaríamos de estabelecer, primeiramente, a diferença entre pós-modernismo e pós-modernidade de acordo com a visão adotada para este trabalho. Enquanto a primeira alude a um período social e filosófico, e principalmente o período em que vivemos atualmente, o segundo refere-se às formas e expressões culturais desse determinado período, incluindo a arquitetura, música, literatura, etc.

Linda Hutcheon acredita que mais do que uma filosofia, o pós-modernismo é uma maneira de abordar ideias e práticas tradicionais de uma maneira não-tradicional que se distancia de formas estruturais pré-estabelecidas. Ele revisita e recupera o passado, mas não é um retorno nostálgico a esse passado. Contrário a isso, o pós-modernismo é uma reavaliação crítica, um diálogo irônico com o passado da arte e da sociedade. O pós-modernismo é, assim, tipicamente caracterizado por sua produção irreverente, irônica, que não aceita os padrões canônicos de produção cultural.

As obras literárias pós-modernas são reconhecidamente provocadoras e divertidas e convocam os leitores a uma participação ativa, ou melhor, interativa, sem fornecer respostas prontas e nem resoluções claras. Nesse sentido, é válida a reflexão acerca da produção de livros ilustrados para crianças.

A literatura infantil, como qualquer forma de expressão artística, reflete valores da sociedade, atitudes e conhecimentos pertencentes ao momento histórico em que é criada. Acreditamos que algumas das produções contemporâneas de literatura infantil e juvenil refletem de maneira ampla o movimento histórico, social e cultural a que nos referimos como Pós-Modernismo. Para Linda Hutcheon, (1991, p. 204)

Nas narrativas pós-modernas, os sujeitos não se distinguem mais como agentes livres, autônomos e coerentes, separados do contexto histórico, pois a atualidade não é uma simples configuração, mas uma profusão de acontecimentos entremeados, onde a narrativa chama atenção para a impossibilidade de discursos totalizantes por consequência dessa

descentralização do sujeito sob as múltiplas influências dos contextos culturais e históricos que o permeiam.

Neste trabalho, analisaremos dois dos traços que permeiam as sociedades pós-modernas e que se podem reconhecer em algumas narrativas contemporâneas.

3. Metaficção e Intertextualidade

Diferentemente do texto que permite ao leitor “perder-se” na narrativa, a produção literária pós-moderna costuma causar desconforto ao leitor, já que exige dele um posicionamento perante o texto, uma escolha sobre como interpretar e compreender o que está lendo, assim como um “desmascaramento” das estratégias narrativas.

A metaficção é precisamente um conjunto de artifícios utilizados na própria obra que chamam a atenção do leitor para o seu caráter fictício. De acordo com David Lodge, citado por Gustavo Bernardo em “O Livro da Metaficção”, a “metaficção é a ficção que versa sobre si mesma: romances e contos que chamam a atenção para o status ficcional e o método usado em sua escritura. [Suas passagens] reconhecem a artificialidade das convenções realistas ao mesmo tempo que as empregam; desarmam as críticas ao antecipá-las; lisonjeiam o leitor ao tratá-lo como um par intelectual, um leitor sofisticado o bastante para não se chocar com a confissão de que uma obra de ficção é uma construção verbal, e não um fragmento da vida”. (pag. 42)

Este “conjunto de artifícios” aparece em obras literárias tão antigas quanto a *Odisséia* de Homero, em *As Aventuras do Fidalgo D. Quixote de la Mancha*, de Cervantes e em várias obras de Machado de Assis. O termo “metaficção”, no entanto, aparece por primeira vez no século XX e é geralmente associado a obras literárias modernas e pós-modernas.

Na teoria literária, a “intertextualidade”, em termos gerais, refere-se às influências que outros textos exercem sobre os autores no momento de criação de sua obra. As referências e alusões a outros textos podem estar aparentes na obra, entremeadas no novo texto, ou como releituras e reinterpretações de textos conhecidos. Essas referências, no entanto, só serão reconhecidas se o leitor tiver conhecimento prévio dos textos a que se referem.

4. Metaficção e intertextualidade em *Quem quer brincar comigo?*

Uma das características da produção literária pós-moderna apontada por diversos autores é sua qualidade lúdica. O livro ilustrado parece oferecer um terreno fértil para as “brincadeiras” entre autor e leitor, um espaço para explorar o “jogo” da metaficção de diversas formas. No livro *Quem Quer Brincar Comigo?* podemos perceber a utilização de alguns recursos que jogam com o leitor.

À primeira vista, pode-se pensar que este é um livro sobre brinquedos, mas a ilustração de uma campainha na página de dedicatória causa certa surpresa. A história começa com a forma clássica encontrada em livros ilustrados com o texto na página da esquerda (verso) e a ilustração na página da direita (frente). Na frase de abertura, o leitor descobre que “todas as

noites, a pequenina casa da menina se agiganta e ninguém mais se espanta com tanta visita esquisita”. A ilustração situa a casa em um mapa da cidade através de uma lupa. Na página seguinte, vemos a menina esparramada numa poltrona, com as pernas para cima, lendo um livro. Enquanto lê, ouve a campainha. Quando ela abre a porta, depara-se com “Todi”. Neste ponto, o narrador dirige diretamente ao leitor e pergunta: “Você sabe quem é Todi?” E continua, respondendo sua própria pergunta: “É um patinho pagode que, vira e mexe, se sacode. Ele entrou na casa, coçou o peito com o bico, abriu as asas e começou a GRASNAR: - QUEIN, QUEIN, QUEIN... QUEM QUER BRINCAR COMIGO? A menina disse: - Eu quero! E foram juntos se divertir. Mal começaram a brincar, soou a campainha. Quem será que se avizinha?”

O conto encadeado apresenta vários personagens que chegam à casa da menina com a mesma intenção: brincar. Toda vez que a campainha toca, aparece um animal diferente: Todi, um pato, Salgado, um gato, Rosado, um porco, Furacão, um lobo e Pintada, uma vaca. Embora o livro siga o modelo de conto encadeado amplamente conhecido pelo público, este livro é surpreendente em seu formato original. Cada animal que toca a campainha é maior do que o anterior e requer maior espaço de ilustração para manter uma certa proporção em relação ao animal apresentado anteriormente. O pato é o primeiro a aparecer e ocupa apenas o lado direito da página dupla. O gato, por sua vez, ocupa uma página e meia.

Ao tentar virar a página para descobrir quem é Rosado, o leitor encontra um problema. A página não abre horizontalmente, e sim verticalmente, revelando um porco que ocupa quase todo o espaço da página quádrupla. O lobo, por sua vez ocupa o dobro desse espaço. E a vaca Pintada ocupa o equivalente a 16 páginas simples. Este recurso de organizar a narrativa de forma alternativa e não cortar as páginas como de costume tanto reafirma a materialidade do livro (Nikolajeva, 2008) como demanda maior interação do leitor que é forçado a pensar sobre a maneira de ler um livro. Você sempre tem que virar as páginas da direita para a esquerda? E quando as páginas não são cortadas?

O design gráfico, no entanto, não é o único elemento que força o leitor a assumir a posição de “construtor” de significados. O conto encadeado traz uma pergunta que é o elo que liga suas diversas partes: “Quem quer brincar comigo?” Mas essa pergunta não está dirigida apenas aos personagens da história. Fica claro que nessa altura o narrador se dirige também ao leitor. Esta afirmação é confirmada pelo final aberto, pela pergunta sem resposta que o narrador lança a seus leitores para terminar a história: “Quem será que se avizinha?” É como dizer ao leitor, “Agora é sua vez de responder, leitor: Quem está tocando a campainha?” É um convite, um pedido que o leitor participe do jogo.

A relação de sinergia entre texto e ilustração (Sipe, 2008) é indiscutível neste exemplo. Embora o texto escrito se sustente totalmente sozinho, o papel da ilustração vai além de ser um simples elemento paratextual. Cada animal é dotado de características únicas que acrescentam elementos essenciais para a compreensão da história. São detalhes específicos que podem não ser tão evidentes à primeira vista, mas que dão o tom e explicitam o sentido do texto escrito. O pato Todi, por exemplo, traz na mão um espelho quebrado. O gato Salgado boceja enquanto sonha com um peixe. Será que alguém percebe que ele está calçando botas? O porco Rosado brinca com blocos de madeira que imitam casas e o lobo Furacão segura uma cesta de doces e bolos. Finalmente, ao pé da vaca Pintada, crescem algumas plantas de feijão. O intertexto entre personagens do livro QUEM quer brincar comigo? e os conhecidos contos de fadas (*O Patinho*

Feio, O Gato de Botas, Os Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho e João e o Pé de Feijão) é dado apenas através das imagens. Seria, portanto, impossível reconhecer o fato de que a brincadeira acontece na leitura da menina, se não fosse pela presença das ilustrações. É também através nas ilustrações que reconhecemos a paródia feita pelo autor/ilustrador aos clássicos personagens dos contos de fadas: um pato com boné andando de skate, um lobo usando óculos de sol, uma vaca muito maquiada e assim por diante.

A metaficção é talvez a característica mais distintivo da literatura pós-moderna. Ela está presente em vários livros ilustrados pós-modernos e visa problematizar a relação entre a obra de ficção e a realidade, chamando a atenção do leitor para a natureza ficcional da obra que tem em suas mãos. No livro discutido aqui, a metaficção se manifesta de maneira mais sutil. No entanto, é impossível não refletir sobre o papel do livro que a menina lê na primeira página de *Quem quer brincar comigo?* e o aparecimento de vários personagens que aparecem em sua casa para brincar com ela.

5. Implicações para o uso de livros ilustrados pós-modernos na sala de aula.

É sabido que há melhor compreensão do texto quando o leitor desenvolve um “sentido” da história, um entendimento das estruturas narrativas mais conhecidas e é capaz de identificar os elementos estruturais das mesmas. Quando a narrativa traz marcadores de gênero, como por exemplo “Era uma vez...” ou “Numa noite escura, de tempestade, na casa abandonada do alto de uma colina...”, o leitor pode identificar facilmente o início tradicional de um conto de fadas ou a introdução de uma história de suspense. A partir dessa identificação, o leitor vai antecipando os movimentos do autor utilizando seus conhecimentos prévios a respeito de diversas estruturas narrativas, ainda que não conheça o texto específico que está lendo naquele momento. Nesse sentido, os professores costumam trabalhar com seus alunos estratégias de leitura como identificação do clímax ou inferências e deduções a respeito do que já aconteceu e do que pode vir a acontecer na narrativa. Mas e o que fazer a respeito desses novos modelos estruturais, onde não há uma narrativa linear, com princípio, meio e fim claramente estabelecidos nem tampouco fechamentos da narrativa – os tais “finais abertos”? Esses são elementos característicos dos livros ilustrados pós-modernos e demandam uma abordagem de leitura distinta. Que estratégias podemos usar para que nossos alunos desenvolvam esse “sentido do texto” e que se tornem leitores críticos? Estas são perguntas que merecem nossa atenção e reflexão. A seguir, fazemos algumas sugestões de estratégias que podem ajudar o leitor a aprofundar sua leitura:

- Reconhecer o estranhamento que esses textos podem causar nos leitores.
- Dar oportunidades de interação entre os leitores e de leituras em conjunto, onde alunos discutem suas interpretações do texto e descobrem novas/outras leituras.
- Valorizar e reforçar o engajamento do leitor com a leitura, encorajando re-leituras e reflexões sobre os textos que podem auxiliar na compreensão.
- Aproveitar as referências intertextuais para apresentar ou reapresentar outros textos, enriquecendo assim a “bagagem leitora” dos alunos.

O livro ilustrado pós-moderno pode oferecer a oportunidade de apresentar aos leitores narrativas mais complexas. Ao se desviar dos tradicionais formatos lineares e oferecer aos leitores escolhas em termos de como ler e interpretá-los, o livro ilustrado pós-moderno envolve os alunos, desperta a sua curiosidade e os incentiva a pensar.

REFERÊNCIAS:

- BERNARDO, G. *O Livro da Metaficção*. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.
- FREITAS, T. & ZIGG, I. *Quem quer brincar comigo?* Belo Horizonte: Abacatte, 2011.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do Pós-Modernismo: História, Teoria, Ficção*. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- NIKOLAJEVA, M. & SCOTT, C. *Livro Ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- PERRONE-MOISÉS, L. *Flores da Escrivinha*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2006.
- SIPE, L. & PANTALEO, S. *Postmodern Picturebooks: Play, Parody and Self-Referentiality*. New York: Routledge, 2008
- VAN DER LINDEN, S. *Para Ler o Livro Ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

Estudo de livros de literatura infantil de educação sexual intencional: uma busca pela categoria emancipatória

Sonia Maria Martins de Melo. (UDESC)
soniademelo@gmail.com

Luciana Kornatzki. (UDESC)
lukornatzki@gmail.com

Introdução

Continuo bem aberto à advertência de Marx,
a da necessária radicalidade que me faz sempre desperto
a tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos.
Interesses superiores aos de puros grupos ou de classes de gente.
Paulo Freire

Este trabalho discorre brevemente sobre uma pesquisa de mestrado em educação que se encontra em desenvolvimento e tem sua previsão de término no início de 2013. Apresenta seus fundamentos epistemológicos e as relações estabelecidas entre sexualidade, educação sexual e livros de literatura infantil, buscando problematizar as mensagens desses livros, tendo em vista a categoria emancipação.

Desse modo, a pesquisa que ora se apresenta ancora-se na perspectiva de Santos (2003) ao entender ciência como produção e reprodução de conhecimento e vida. No paradigma dito pós-moderno, produção científica tem como compromisso “um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2003, p. 37), sendo essa, portanto, a motivação desse trabalho.

Segundo o mesmo autor, o fazer científico, assim como todas e quaisquer ações e concepções dos seres humanos no e sobre o mundo, ancoram-se em visões de mundo, ou paradigmas, construídos e reconstruídos historicamente pelas próprias pessoas. Nesse sentido, se fundamentados num paradigma dialético, admitimos a possibilidade de transformação da realidade presente onde também somos atuantes e protagonistas.

Portanto, por acreditar na possibilidade da transformação social, a categoria emancipação é resgatada como utopia do possível, como algo mais profundo que o ideal de liberdade e igualdade, ao mesmo tempo abrangente desses conceitos (PROGREBINSCHI, 2004). Emancipação esta como possibilidade humana pela ação intencional dos sujeitos, na busca da manifestação desse ideal no mundo em que vivemos.

Nessa perspectiva, também entendemos que em todas as relações sociais somos educados e educadores uns dos outros, situados em um contexto sempre histórico e cultural, onde nossa sexualidade está sempre presente (MELO, 2004). Essa concepção deriva da noção de sexualidade como dimensão ontológica humana, portanto

inseparável de nosso existir (NUNES, 1996). Assim, as relações educativas sempre são também relações de educação sexual.

Uma vez que a sexualidade não se descola de nosso corpo, manifestamo-la nas relações sociais, sempre sexuadas, mediante diferentes formas e práticas emanadas de sua compreensão. Essas podem ser orientadas por vertentes repressoras e reguladoras fundadas no controle do poder e dominação, ou mesmo romperem com essas abordagens, na direção de uma abordagem libertadora e humanizadora (NUNES, 1996; MELO; POCIVI, 2008).

Já que as relações humanas refletem um processo de educação sexual, nele inserido também os artefatos e dispositivos pedagógicos criados pelos seres humanos, a categoria emancipação ajuda a repensar todo este contexto, conforme propõe Nunes (1996), via propostas de educação sexual emancipatória: é portanto, um projeto em construção. Nesta direção é preciso analisar, por sermos seres humanos atuantes e (re)construtores de realidades, como temos desenvolvido a educação sexual na contemporaneidade e que abordagens são refletidas e vivenciadas no nosso cotidiano. Nessa proposta de análise, o emancipatório surge como categoria em oposição a tudo o que leva à opressão, dominação de grupos sobre outros ou demais formas de violência.

Na direção da concepção de educação sexual aqui reafirmada como possível, sua (re)construção se reflete também consequentemente na produção tecnológica, sempre fruto do existir humano: nela estão os livros infantis, pois produzidos por humanos, sempre sexuados. Livros infantis, desse modo, resultam e estão inseridos nesse processo de produção e reprodução de diferentes formas de entender o mundo, as relações entre as pessoas, e nela, a sexualidade e processos permanentes de educação sexual sempre existentes, mesmo aqueles que não têm a intencionalidade explícita de fazê-lo. Fato que pode nos mostrar que, em última instância, a concepção (consciente ou não, intencional ou não) de seus próprios produtores – autores, ilustradores, editores – sobre o que sejam sexualidade e educação sexual estão sempre presentes nas obras editadas.

Essa percepção sobre as possibilidades das vertentes pedagógicas encontradas em livros de literatura infantil, produzidos especificamente para a educação sexual das crianças, poderem ser desveladas como subsídios de regulação ou de emancipação dessas crianças, motivou essa pesquisa que busca investigar quais abordagens de educação sexual brotam de seus conteúdos. Há que registrar, portanto, que livros infantis também transmitem formas de entender a sexualidade e contribuem sempre para o processo de educação sexual das crianças leitoras.

Sendo a produção na literatura voltada para o público infantil muito vasta, esta pesquisa definiu, como primeiro critério de escolha para compor a amostra, apenas livros que objetivam de forma explícita e intencional a educação sexual. A partir do encontro de um acervo qualificado, pertencente a uma professora-pesquisadora na temática, foi possível a elaboração de mais critérios de seleção da amostra. Assim, restringimos a mesma a livros de literatura infantil contemporâneos, recomendados para crianças até nove anos e escritos ou traduzidos para língua portuguesa ou espanhola. Disso resultou um acervo de 10 livros oriundos dos seguintes países: Brasil, Colômbia, Equador, Espanha e Portugal.

Desse modo, para desenvolver a investigação desses livros, selecionamos como suporte metodológico a pesquisa bibliográfica via análise de conteúdo. No processo de análise de conteúdo consideramos textos e ilustrações, já que ambos atuam no processo

de significação e interpretação pela criança a partir da história (AMARILHA, 1997; ARMAS, 2005).

Essa análise sobre os textos e ilustrações será feita a partir do levantamento de indicadores prévios fundamentados e extraídos das cinco vertentes pedagógicas de educação sexual cunhadas por Nunes (1996), sendo quatro repressoras e uma emancipatória, categorizadas como: vertente médico-biológica ou reprodutivista-higienista, terapêutica-descompressiva, normativa-institucional, consumista-quantitativa pós-moderna e a última como possibilidade e em construção, denominada educação sexual emancipatória.

Livros infantis de educação sexual intencional

A literatura infantil contemporânea, de acordo com Oliveira (2007), procura trazer perspectiva diferenciada de literatura para crianças, buscando ser diferente das literaturas clássica e tradicional, tendo em vista romper com preconceitos, estereótipos e padrões cultural e historicamente construídos. Procura a inovação, o respeito à diferença e a igualdade. Segundo Oliveira (2007) são obras emergentes no Brasil a partir da década de 1970.

Consideramos nessa categoria também se enquadrarem os livros infantis de educação sexual intencional. Porém, o fato de autores desenvolverem esses livros com temas específicos para crianças nos revela a existência da intenção pedagógica do uso de livros de literatura infantil para atender necessidades educacionais também específicas. É sabido que muitos dos livros para crianças inicialmente foram criados para serem instrumentos no processo educacional escolarizado (ZILBERMAN; CADEMARTORI, 1987; LAJOLO, 2005).

Segundo Zilberman (1987, p.44) a literatura infantil é um produto da pedagogia, uma vez que se originou como instrumento de educação na estrutura da sociedade burguesa e urbana em consolidação:

[...] Por tal razão, careceu de imediato de um estatuto artístico, sendo-lhe negado a partir de então um reconhecimento em termos de valor estético, isto é, a oportunidade de fazer parte do reduto seletivo da literatura.

Por isso, esse caráter atribuído a esses livros ditos também de literatura infantil pode, muitas vezes, ao ser tomado para fins pedagógicos, não atender aos critérios de “literalidade” – entendendo literatura então também como obra de arte – desenvolvidos pelos estudos literários¹³⁹, o que não nos cabe aqui aprofundar tendo em vista os objetivos desse trabalho. Mas cabe mencionar que, nesse aspecto, os livros escolhidos, ao visarem o ensino de determinados temas, com seus conteúdos específicos podem,

¹³⁹ Por exemplo, estudos desenvolvidos por Jakobson a respeito da função poética da literatura e Bakhtin em teoria literária contemporânea (Apud. LAJOLO, 2005).

entre outros fatores, desfavorecer o encanto do leitor infantil pelo livro e, em última instância, o apreço por outros também, incluindo aí também a forma como os adultos/professores/família - sujeitos são sempre sexuados, lidam com esses livros junto às crianças, essas também maravilhosamente sexuadas. Lajolo (2005, p. 69) alerta para que

Esta vocação pedagógica e inevitavelmente conservadora da literatura infantil não constitui opção consciente de seus autores: configura, antes, a *linguagem do gênero*, cuja força pode ser avaliada pela sua permanência ao longo de seu quase um século de história no Brasil e pela constatação de que o pragmatismo pedagógico é o traço que submerge primeiro nos momentos de ruptura.

Nessa direção entendemos sim, nesse trabalho, os livros de literatura infantil como dispositivos pedagógicos (FISCHER, 2002), pois carregam consigo o aspecto da cultura no qual estão imersos, ou seja, cada povo, em seus vários segmentos, ou comunidade lida de uma ou outra forma com os livros para crianças. Em cada cultura, situada num espaço e tempo local e total, circulam valores sociais, construídos localmente, mas também intercambiados com valores circundantes nas demais esferas sociais, refletidos por esses livros, que contribuem na formação do sujeito leitor, e também em novas formas de se entender os próprios livros e os valores que eles expressam. Nesse processo esse leitor é também atuante na construção dessas formas de relação com os livros, construindo, reconstruindo e desconstruindo determinadas posturas, atitudes e valores, negando-os, afirmando os já existentes ou propondo novos valores.

Os livros específicos de literatura infantil de educação sexual intencional, portanto, estão inseridos nesse processo de formação do sujeito leitor, compreendendo essa formação na sua totalidade como sujeito integral, sempre sexuado, mesmo que não se tenha consciência disso. Por ser o tema da sexualidade ainda de certa maneira um tabu, carregado por mitos e preconceitos que negam a compreensão do ser humano na sua totalidade (NUNES, 1996; 2001; SILVA, 2001; MELO; POCOVI, 2008), esses livros podem estar refletindo essas formas de entendimento do ser humano, negando sua plenitude.

Portanto, livros infantis têm autores, esses sempre sexuados, que refletem nas suas produções determinadas concepções de sexualidade e educação sexual, assim como expectativas de aprendizagem sobre essa temática para as crianças leitoras. Por sua vez, essas crianças também se relacionam com essas produções também fundamentadas em seus valores e concepções sobre sexualidade e educação sexual, construindo e reconstruindo essas noções. No entanto, o que se problematiza nesse processo é, inicialmente, que e quais conteúdos sobre sexualidade esses livros têm circulado e em

quais direções apontam, se numa perspectiva reguladora e repressora, ou numa perspectiva emancipatória.

Sexualidade e educação sexual

A compreensão da sexualidade como dimensão ontológica (NUNES, 1996; 2001; SILVA, 2001; MELO; POCOVI, 2008) atenta para entendermo-nos como sujeitos sempre sexuados, portanto dimensão que não se descola do corpo em nenhum momento da vida humana; nesse sentido, presente sempre em todas as relações humanas. Essa compreensão também fundamenta o entendimento da educação sexual numa perspectiva emancipatória e contraposta às diferentes abordagens repressoras da sexualidade.

Foi Nunes (1996) que estudou profundamente os processos de educação sexual brasileiros em discursos pedagógicos, materiais e livros escolares do fim da década de 1970, incluindo as décadas de 1980 e 1990, e categorizou-os em cinco vertentes anteriormente mencionadas. A compreensão dessas vertentes exige um estudo mais aprofundado que também não será aqui feito, por outro lado, deixamos a dica ao leitor para pensar o contexto social brasileiro das décadas mencionadas em relação a cada indicador apresentado, a fim de fazer aproximações que permitam melhor esclarecimento.

No que diz respeito às vertentes, portanto, as de cunho repressor nos apontam indicadores fundamentados numa concepção apenas genitalizada da sexualidade. Na vertente médico-biológica redutora ou reprodutivista-higienista vale destacar aspectos de sua manifestação, tais como o determinismo biológico, voltado à procriação e à higiene sexual como instrumentos de proibição do sexo. Na abordagem terapêutico-descompressiva, nela incluída a consumista quantitativa pós-moderna, encontramos um apelo às práticas sexuais fundamentadas no ideal de consumo, onde ocorre o estímulo a um consumismo exacerbado de produtos mercadológicos, informações que perpassam também o corpo como objeto de e para um prazer deserotizado, é o consumo pelo consumo. Na vertente normativa-institucional os indicadores apontam a práticas que entendem a educação sexual como papel atribuído às instituições da família, da igreja e da escola, sendo que nessas se preza pelo ideal de família patriarcal, monogâmica, cristã, heterossexual e é reforçada a submissão feminina, ou seja, nessa vertente reafirmam-se os modelos de papéis sexuais tradicionais, além de, nessa vertente, surgir com muita força a intolerância com práticas sexuais não reprodutivas ou alternativas.

Frente a essas abordagens se contrapõe a vertente de educação sexual emancipatória, que pressupõe o conhecimento da sexualidade como construção histórica e cultural a partir da marca biológica que diferencia homens e mulheres. Conforme Nunes (1996, p. 224):

Levar jovens e adultos, crianças e adolescentes a perceberem-se enquanto constituídos por uma sexualidade humanizada pela cultura e pela história, um ponto de equilíbrio, uma “arque” de cada subjetividade, deve ser a primeira constatação pedagógica de uma educação sexual emancipatória.

E logo adiante o mesmo autor conclui que “[...] A noção de sexualidade humana, conquanto humana é a condição primeira para uma formação emancipatória frente à própria existência” (NUNES, 1996, p. 224). Sendo assim, essa última vertente aponta a utopia do possível e realizável e nos permite também levantar indicadores tais como o entendimento do ser humano plenamente sexuado, sendo essa dimensão sempre presente, constituinte do humano em toda a sua existência. Esses indicadores levantados serão o fundamento prévio para a análise de conteúdo, na busca da presença desses nos textos e ilustrações dos livros que compõe a amostra intencional. Sendo essas vertentes cunhadas por Nunes (1996) para o contexto brasileiro, será possível fazer também a observação da manifestação ou não delas nos livros dos demais países, ou seja, Portugal, Espanha, Colômbia e Equador. A partir dessa observação buscar-se-á desvelar categorias emergentes que permitirão fazer um diagnóstico dos conteúdos desses livros revelando conteúdos que apontam para a repressão ou para a emancipação. Por outro lado, a existência de fatores e indicativos de repressão, se presentes nas mensagens perpassadas pelos conteúdos, serão fundamentais para se pensar a categoria educação sexual emancipatória, pois o que se mostra repressor é uma contraposição ao que seja emancipatório, por isso, se desvelado, serve de anúncio para essa última categoria. Buscamos identificar conteúdos na direção de humanização das crianças que caminhem para uma abordagem emancipatória de educação sexual.

Para subsidiar essa reflexão na perspectiva da educação sexual emancipatória nos apoiamos inclusive na Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais, documento aprovado no XV Congresso Mundial de Sexologia ocorrido na China em 1999, como expressão de um novo paradigma. Documento esse onde encontramos a seguinte afirmação (Apud. MELO; POCOVI, 2008, p. 44):

A sexualidade é uma parte integral da personalidade de todo ser humano. Seu desenvolvimento pleno depende da satisfação de necessidades humanas básicas como desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, ternura e amor. A sexualidade é construída através da interação entre o indivíduo e as estruturas sociais. O desenvolvimento pleno da sexualidade é essencial para o bem estar individual, interpessoal e social. Os direitos sexuais são direitos humanos universais baseados em liberdade, dignidade e igualdade entre os seres humanos dado que a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual deve ser um direito humano básico.

Como livros sempre veiculam informações que expressam visões de mundo, inclusive reforçando ou transformando o entendimento dos leitores e leitoras, e neles das crianças, sobre como vêem, por exemplo, os direitos humanos, e nele os direitos sexuais, cabe aos educadores e familiares atentarem para essa característica, ao escolherem ou auxiliarem na escolha das obras de literatura infantil a que as crianças têm acesso. Especificamente nos livros infantis que se propõe intencionalmente à educação sexual, é fundamental uma análise crítica sobre seus conteúdos a fim de que não estejamos reproduzindo preconceitos, normas e padrões que favoreçam e reforcem a repressão do ser humano.

Conclusões: a busca da emancipação

Esse projeto encontra seu escopo em propostas existentes na perspectiva da educação sexual emancipatória, aquelas que, portanto, visam auxiliar processos educacionais que se compreendem no movimento de construção e reconstrução da cultura e da história feitos pelos humanos, seres esses sempre sexuados.

Livros infantis podem encontrar significado no processo de emancipação conforme seus textos estimulem a reflexão, o pensamento crítico, e assim, caminhem na direção da transformação. Cademartori (1987, p. 60) apoia nossa reflexão ao afirmar que

[...] Se a exemplaridade da obra é característica de sua natureza, um critério para a sua apreciação é a medida que provoca, através da leitura de mundo que realiza, uma mudança do leitor. Na obra com dimensão crítica, tal mudança atinge um caráter emancipatório, propiciando a superação dos limites de uma visão condicionada pela situação geográfica e histórica de um indivíduo e, apresentando novas perspectivas de interpretação, faculta a ordenação de novas experiências.

Principalmente se esses livros expressarem, em seus textos e ilustrações, propostas de educação sexual intencional em que meninos, meninas, homens e mulheres de todas as idades são compreendidos como seres plenos, por meio de conteúdos em que se perceba a igualdade na diferença que constitui a cada um.

Na busca da educação sexual emancipatória há que se entender profundamente a categoria emancipação, desde seu fundamento em Marx (1978) como proposição ao humano situado num determinado contexto econômico e histórico. Porém, também conforme Progrebinschi (2004), como um conceito ainda em busca de fortalecimento. Segundo a autora

O conceito de emancipação deve deixar de ser analisado como um caso ou gênero específico da liberdade; deve poder ser formulado em termos teóricos e normativos tais que possibilitem que sirva de alternativa aos conflitos irresolúveis postos pelo conceito de liberdade; deve poder servir de termo aos embates sem fim travados entre este e o conceito de igualdade. Para tanto, o conceito de emancipação deve deixar de ser compreendido como um caso empírico particular para tornar-se uma questão abstrata geral; deve deixar de ser encarado com um ato para constituir-se em processo; não deve ser tomado como culminância desse processo, mas como sua fundação; deve abandonar a forma da utopia para converter-se em projeto normativo; deve deixar de ser meio para realizar-se como fim. (PROGREBINSCHI, 2004, p. 15).

A emancipação encontra seu campo como processo quando pensada em relação à educação. Freire (2001, p. 44) afirma “[...] Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e libertação [...]”. Nesse aspecto é que se encontra a importância fundamental do trabalho dos professores e professoras na ação para a transformação social. O mesmo Freire (1996, p. 102-103) assim escreve

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria da fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.

Na perspectiva de educação sexual emancipatória aqui entendida, o professor e a professora têm um papel fundamental no processo de re-construção social, assumindo seu compromisso com a emancipação de seus alunos, pensando sempre como sujeitos na sua totalidade, inseridos também numa comunidade onde são também protagonistas.

O recurso pedagógico a livros infantis de educação sexual intencional em propostas dirigidas especificamente à temática pode favorecer esse processo, se contrapostos à reprodução de normas e padrões sexuais repressores historicamente construídos e hoje quase hegemônicos. É preciso, para isso, que apresentem as relações humanas, sempre sexuadas, como dialéticas e contraditórias, ao mesmo tempo em que cada ser humano tem o direito de se construir se percebendo como sujeito integral, conhecendo seu corpo como unidade de existência de vida, sabendo como atuar na manutenção da saúde sexual, conforme aponta a Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais. Corpo este situado num determinado momento histórico e cultural, em cujo contexto toma sentidos e significados sempre em construção e reconstrução.

Nessa direção, apontando para a categoria emancipatória podemos nos apoiar ainda, ao desenvolver projetos em educação sexual emancipatória com apoio de livros específicos de educação sexual para crianças, produzidos a partir da referida Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais, pois tal documento registra e assegura o direito à vivência da sexualidade como rica dimensão humana e como esse preceito pode se manifestar na realidade da vida, inclusive na literatura infantil.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, M. *Estão mortas as fadas?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- ARMAS, J. D. Transtextualidad e ilustración em La Literatura Infantil. In. VIANA, F. L.; MARTINS, M.; COQUET, E. *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente*. Coimbra, Portugal: Almedina, 2005. (p. 189-222)
- COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.
- FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.
- MARX, K. *A questão judaica*. Lisboa, 1978.
- MELO, S. M. M de. *Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras*. 1ª edição. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- MELO, S. M. M. de; POCOVI, R. *Educação e Sexualidade*. 2ª Ed. (Caderno Pedagógico, v.1), Florianópolis: UDESC, 2008.
- NUNES, C. A. *Desvendando a sexualidade*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- NUNES, C. A. *Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar*. 1996. 319f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- OLIVEIRA, M. A. *A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino*. São Paulo, 2007. Dissertação (Doutorado em Educação) – curso de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042007-165512/>, acesso em 02/04/2011.
- PROGREBINSCHI, T. *Emancipação: um conceito em busca de uma teoria*. Trabalho apresentado no 4º Encontro Nacional da ABCP-Associação Brasileira de Ciência Política. PUC. Rio de Janeiro, 21-24 julho, 2004, p.7. (thamy@iuperj.br).
- SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 14ª Ed. Porto: Afrontamento, 2003.
- SILVA, E. A. *Filosofia, Educação e Educação Sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana*. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2001.
- ZILBERMAN, R.; Magalhães, L. C. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1984.

A representação social da criança negra na poética de Lobivar Matos

Susylene Dias de Araujo (UEMS/UUJardim-PIBID)

susylene@uems.br

Introdução

No prefácio de *Sarobá*, o segundo livro de Lobivar Matos (1915-1947), o autor demonstra interesse em fotografar o bairro para ilustrar os poemas, no entanto a falta de luz o impede de utilizar o recurso. Ao invés de luz, a escuridão do ambiente coloca em cena, homens e mulheres que vagueiam em seus *sambas e cateretês* (MATOS, 1936, p.35), compondo a mancha negra que continua *bulindo na cidade mais branca do mundo*, (MATOS, 1936, p. 6-7). E a partir da referência ao cenário da cidade de Corumbá – a cidade branca brasileira –, as fotografias não são tiradas, no desejo de que as imagens poéticas do Sarobá sejam nítidas o suficiente para substituí-las.

No conjunto dos poemas lobivarianos, em grande parte encontrados em *Sarobá*, encontramos um convite à reflexão acerca da literatura brasileira assinada por escritores que podem ser lembrados por uma poética negra ou de tradição afro-brasileira. Como concretização de uma sistemática em favor da ampliação desta literatura destaca-se o trabalho de Zilá Bernd publicado em 1992 com o título *Poesia Negra Brasileira*, antologia prefaciada por Domício Proença Filho, contendo ainda uma substancial bibliografia comentada sobre a literatura negra no Brasil. Nessa publicação, a autora reúne, dentro de uma periodicidade de cem anos de história literária brasileira, nomes representativos da consciência negra expressa por intermédio de textos poéticos. No prefácio da obra destaca-se a seguinte consideração proposta por Domício Proença Filho:

A expressão “literatura negra” corresponde, segundo entendo, a duas conceituações.

Em sentido restrito, pode-se considerar negra uma literatura feita por negros ou descendentes assumidos de negros e, como tal, reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modos de realização que, por força de condições atávicas, sociais e históricas, se caracterizam por uma certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularidade cultural.

Em sentido amplo, nomeia a arte literária feita por quem quer que seja, desde que reveladora de dimensões específicas da condição do negro ou dos descendentes de negros, enquanto grupo étnico culturalmente singularizado.

Num ou noutro caso, a singularidade, notadamente num povo miscigenado como o brasileiro, vincula-se a elementos que não se restringem à cor da epiderme, ou seja, estende-se a traços ligados a aspectos míticos, sócio-históricos e ideológicos (*apud* BERND, 1992, p. 7).

Diante do exposto, acredito que tivesse sido justa a divulgação da obra de Lobivar Matos, seu nome poderia ser vinculado à conceituação *lato sensu*, pois os elementos eleitos pelo poeta, caracterizam-no como um artista singular, denunciador das condições sociais dos negros

do Sarobá e de seus descendentes. Com anos de pesquisa sobre a obra do autor, observei algumas fotos ilustrando a imagem de Lobivar Matos e constatei que apesar das alterações de cores sofridas pela atuação do tempo, suas características físicas revelam um dos poucos poetas brancos a fazer de sua poesia um manifesto pela causa do negro.

Na poética lobivariana, treze poemas pertencem ao conjunto dos *Poemas Negros*. São eles: “Sarobá”, “Beco Sujo”, “Negrinho Lambido”, “Mulata Isaura”, “Banzé de Cuia”, “Malícia”, “Pelega”, “Coisa Feita”, “Chevalier de Azeviche”, “São Sebastião”, “Cartaz de sensação”, “Marechal” e “Caboclo Sabido”.

A partir de um trabalho apresentado na XI edição do Congresso Internacional da ABRALIC realizado na Universidade de São Paulo em 2008, a aproximação de Lobivar Matos com Jorge de Lima foi proposta por José Antonio de Souza, pesquisador da área de Literatura no estado de Mato Grosso do Sul, conforme o resumo de seu trabalho:

Boa parte da produção literária brasileira da década de 1930 – modernista por excelência – teve como principal objeto a denúncia e a crítica social, especialmente a produzida na região nordeste de nosso país e, mais marcadamente, por intermédio do chamado romance regional. A relação entre o espaço e o ser humano, dado o projeto dos modernistas, é distinta em relação aos procedimentos naturalistas: enquanto naturalistas optam pela descrição do homem a partir do meio (o espaço em primeiro plano, portanto), os modernistas empreendem um percurso distinto: o ser humano passa a ocupar o primeiro plano. Nesse sentido, o ser humano retratado por alguns textos literários, desvinculado de uma região específica, supera o regional, redimensionando-se, universalmente. Nossa proposta de trabalho buscará a aproximação entre “Sarobá” (1936), do escritor sul-mato-grossense Lobivar Matos, e a poesia de Jorge de Lima, com o intuito de evidenciar que não apenas a produção em prosa da década de 1930 possuiu compromissos sociais, bem como apontar o alinhamento da produção lobivariana ao movimento modernista.¹⁴⁰

De acordo com as observações de Souza, compartilho a idéia do alinhamento de Lobivar Matos ao Modernismo, já que a temática escolhida para os poemas em questão corrobora para reafirmar a essência do projeto no que diz respeito a evidenciar a figura humana no primeiro plano da poesia, porém é notável a superação de Lobivar em relação a Jorge de Lima no tratamento do tema. Os *Poemas Negros* evidenciam a preferência do poeta em prestigiar o espaço, como *um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação.* (BACHELARD, 1993, p. 18). De acordo com Alfredo Bosi, como condição da poesia, a evocação do tempo também demonstra a palavra abstraída:

Mesmo quando o poeta fala de seu tempo, da sua experiência de homem de hoje entre homens de hoje, ele o faz, quando poeta, de um *modo* que não é o do senso comum, fortemente ideologizado; mas de outro, que ficou na memória infinitamente rica de linguagem. O tempo “eterno” da fala, cíclico, por isso antigo e novo, absorve, no seu código de imagens e recorrências, os

¹⁴⁰ Confira o trabalho completo no link do XI Congresso da ABRALIC no sítio www.abralic.org.br.

dados que lhe fornece o mundo de hoje, egoísta e abstrato. (Cf. BOSI, 1977, p. 112)

Em “Sarobá”, poema que dá título ao livro, Lobivar propicia ao leitor um passeio pelo Bairro de Negros da região portuária de Corumbá. Em seu roteiro, o quadro humano é composto por negros descalços, vestindo camisas riscadas, estampando rostos emoldurados por beíçolas caídas e cabelo carapinhé. Rebolando curvas, aparecem negras carnudas, em pleno exercício da maternidade a oferecer o seio murcho aos filhos, negrinhos que sugam e choram de fome. Na composição do cenário, casinhas de lata, água pingando na bica, lama. Pelo chão, estendem-se roupas na grama e esteiras sujas no chão duro, socado. E assim, uma série de acontecimentos do bairro é relatada em *flashes* que revelam o movimento da dança, do gozo e da euforia do lugar. Nesta passagem, Lobivar reveste sua poesia de um tom naturalista. Segundo Antonio Candido e José Aderaldo Castello o termo, aplicável a obras de várias épocas pode ser definido como:

[...] o tipo de realismo que procura explicar cientificamente a conduta e o modo de ser dos personagens por meio dos fatores externos, de natureza biológica e sociológica, que condicionaram a vida humana. Os seres aparecem, então como produtos, como consequências de forças preexistentes, que limitam a sua responsabilidade e os tornam, nos casos extremos, verdadeiros joguetes das condições. (CANDIDO & CASTELLO, 1985, p. 286).

Como proposta de leitura deste trabalho, pensarmos na poética de Lobivar Matos pela estética da poesia de cunho social nos leva à leitura dos poemas “Chevalier de Azeviche” (1935) e “Negrinho Lambido” (1936) como representações da criança negra vivendo a infância pobre no Brasil dos anos de 1930. Esses poemas destacam-se por serem protagonizados por crianças expostas ao trabalho como condição de servidão, condição que os coloca no papel de sujeitos da resignação e da opressão vivenciada no cenário das ruas, pagando o alto preço cobrado pela modernidade.

No primeiro poema, o menino que canta e dança metaforizando o próprio país, em seu afã nacionalista da época, faz “doer” a sensibilidade do poeta que o observa atentamente. Para a leitura de “Chevalier de Azeviche”, recorro ao prefácio de *Areôtorare*, para destacar as palavras do poeta ao justificar a intenção da publicação do livro: *Faço-o, em parte, contentíssimo, na suposição de que contribuo de algum modo para a poética nacional*, (MATOS, 1935, p. 07) na época modernista.

Moleque sambista do beco de nhá Joana,
de gorro vermelho e sapatões de Carlito;
Moleque boêmio, tipo interessante,
que sapateia, e dança e pula e canta;
Quando te vi no meio da rua,
dansando e cantando,
dentro de um fraque verde-amarelo,
- Moleque cantador e alegre,

Tive a impressão dolorosa
De que eras um pedaço de carvão humano,
Que ardia...
Ardia...
Ardia...
Estridulamente,
Crepitantemente,
No fogo intenso da vida! (MATOS. 1935,
p. 31-2)

Reconhecida por Maria Adélia Menegazzo em seu artigo *Matos e Barros: memória e invenção da modernidade na poesia sul-mato-grossense*, a poética nacional contemporânea aos escritos lobivarianos é modernista, conforme este estudo já demonstrou. E com o poema Chevalier de Azeviche apresento um dos mais relevantes momentos em que o exercício dessa poética se apresenta como alternativa ao escritor. Lobivar é essencialmente moderno ao apresentar o moleque sambista do beco de Nhá Joana, de gorro vermelho e sapatões de Carlitos. Outra possibilidade é ver no moleque um tipo semelhante ao malandro considerado por Antonio Candido em seu clássico ensaio *Dialética da Malandragem*, pois assim como o malandro caracterizado pelo ensaísta, o moleque exalando boemia, é um mestre na arte de dançar, pular e cantar. No enfoque dessa figura como exaltação da nação brasileira, o poeta desvincula-se da representação ufanista e romântica do negro. E o que prevalece na poesia em questão é a figura humana, afirmando sua existência em poesia. No caso de Chevalier de Azeviche, Lobivar parte de tradição francesa herdada pelo modernismo brasileiro e em nuances próprias, para apresentar o dançarino brasileiro que canta e dança no meio da rua em seu fraque verde e amarelo nacionalista. Um brasileiro que resiste como um pedaço de carvão humano ardendo *no fogo intenso da vida*. (MATOS, 1936, p. 31-32). Em relação à palavra moleque, usada três vezes no poema, percebemos que essa utilização serve para trazer leveza ao poema, pois, o moleque, que denota infância e juventude resume o caminho de quem busca a alegria como opção na vida.

No segundo poema, a criança que herda a escravidão como condição de sobrevivência, lança olhares de cobiça para a infância dos meninos livres, dividindo a imagem poética em dois planos distintos, apresentados pelo percurso narrativo do poema. Com essa predisposição, estamos diante de um dos personagens mais carismáticos da poesia lobivariana, que é sem dúvida o “Negrinho Lambido”. Em sua caracterização chama atenção o uso de termos empregados para registrar o vocabulário entre as crianças da época e assim, *tranco, cachaco, canelada e fulêpa* reproduzem em algumas linhas a infância do menino. Em evidência, a sina da criança negra, jogada pelas ruas e recolhida pelas famílias brancas, criada em meio a pancadas, lutando pela própria sobrevivência na abreviação do *lei motive* do poema. A infância, como tempo de digressão na vida adulta, recria a brincadeira e proporciona ao poeta a narração de sua própria experiência, ainda que o protagonista do poema seja o negrinho lambido pela Família Barros. Considerando a criança como parte do povo e da classe a que pertence, Lobivar escolhe a vibração do menino pobre para ilustrar a magia dos primeiros anos de sua própria vida. Apesar da aparente orfandade, da ausência de brinquedos e de carinho, o menino resiste e o sentimento de liberdade aplaudindo o jogo da vida o impulsiona à poesia:

O tempo está batuta, cotuba de bom
e os moleques jogam bola no meio da rua.
Tranco, cachaço, canelada, fulêpa.

Trepado no muro,
o negrinho da família Barros
bate palmas, grita, faz um berreiro do
barulho.

Se o negrinho estivesse jogando
vê lá se aquele trouxa do Romeu
fazia de besta.

Negrinho tem canela de ferro,
negrinho não tem medo de cachaço,
negrinho sabe tirar fulêpa.

Mas o negrinho não pôde jogar,
o negrinho foi achado na rua,
o negrinho foi creado na chinela
e é todo quebrado de tanta pancada no
lombo.

Negrinho é cinico,
perdeu a vergonha,
o “rabo de tatu” tirou a vergonha do
negrinho.

Negrinho deixa a vergonha no canto,
Negrinho só sabe mentir;
rouba doce no armario,.
furta tostão na gaveta,
embrulha, treteiro, chorão
e por qualquer coisa abre a boca no mundo.

Negrinho treteiro,
negrinho lambido,
“rabo de tatu” te entortou,
a família Barros te lambeu (MATOS, 1936,
p. 25-26).

Os conflitos que resultam na marginalidade dessa infância, e a busca por um lugar socialmente aceito, conforme as linhas do poemas aqui analisados e ainda o conteúdo de outras partes da obra de Lobivar Matos, se mencionarmos por exemplo o conto *O menino dos níqueis* que conta a trajetória do menino que vaga pelas ruas, oscilando entre brincadeiras de menino e o convívio com a miséria dos presos evidenciando o quanto a vida nas ruas coloca a fragilidade da infância diante de escolhas entre o bem e do mal.

Relacionados como opções temáticas, se levarmos os poemas ao programa de leitura escolar dos dias atuais, estratégia almejada pelo Subprojeto Letras/Jardim do Programa de Iniciação à Docência, sob nossa responsabilidade, podem render ótimas oportunidades para o tratamento da questão, uma vez que, em pleno século XXI, o projeto ideológico da literatura ainda deve ser visto como oportunidade de revisão de temas sociais que passam a ser expostos por diferentes códigos e vozes, no caso de nossa explanação nesse trabalho, objetos de poesia.

Como estratégia possível ao ensino de literatura, apresentar os poemas aqui expostos no contexto de leitura dos últimos anos do ensino fundamental, pode proporcionar uma excelente oportunidade de reflexão da função da literatura que se forma entre o fato e a ficção para chegar ao alcance do objeto artístico. Em se tratando de poemas narrativos, nos quais fica evidente a literariedade do discurso, a relação que se estabelece entre os elementos constituintes do poema e o contexto histórico vivido em um dado momento pela sociedade brasileira, na consideração da infância significa uma forma alternativa de relato histórico a ser apresentado como leitura nas escolas, pois descortinar os véus para demonstrar que nem sempre a criança recebeu tratamento digno, e nesse contexto, a criança negra em especial, significa revisar o passado para reconstruí-lo de uma maneira mais justa no presente.

Assim, assumindo novas possibilidades de análise, embora os livros de Lobivar Matos não tenham sido publicados especialmente para o público infantil ou juvenil, a obra ganha novos direcionamentos críticos de leitura, pois os trabalhos que dão conta do universo da criança afro-descendente a partir de sua representação ainda são insuficientes no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BERND, Zilá. (org.) *Poesia negra brasileira: antologia*. Porto Alegre: AGE: IEL: IGEL, 1992.
- BACHELARD. Gaston. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Coleção tópicos).
- CANDIDO, & CASTELLO. José Aderaldo. *Presença da Literatura Brasileira: História e Antologia*. São Paulo: Difusão Editorial, 1985.
- MATOS, Lobivar. *Areôtorare: poemas boróros*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1935. 73 p.
- _____. *Sarobá*. Rio de Janeiro: Minha Livraria Editora, 1936. 98 p.
- MENEGAZZO. Maria Adélia. *Matos e Barros: Memória e invenção da Modernidade na poesia sul-mato-grossense*. In: Letras de Hoje. Porto Alegre. V.37.nº 2.p.235-39, junho, 2001.
- SOUZA. Jose Antonio de. Uma aproximação poética entre Lobivar Matos e Jorge de Lima. In: XI Congresso Internacional da ABRALIC, 2008. Anais...Disponível em: <http://www.abralic.org.br/cong2008/AnaisOnline/index.html>.

A desvalorização da experiência e da memória do passado no conto *O boi velho*, de Simões Lopes Neto: uma abordagem de leitura com estudantes de Ensino Médio

Tiane Reusch de Quadros. (UFRGS)
tianequadros@yahoo.com.br

1. Contos Gauchescos e Blau Nunes

A obra *Contos Gauchescos* é uma reunião de vários contos que retratam aspectos da vida no Rio Grande do Sul, entre esses a linguagem típica e o folclore do estado do Rio Grande do Sul. As histórias são contadas por Blau Nunes, nativo da região. Algumas vezes Blau apenas conta algo que ouviu de outras pessoas, ou que presenciou, e outras vezes participa da história, atuando como narrador-personagem. Por ser um homem de idade avançada, Blau Nunes possui uma grande experiência de vida, que é transmitida para as gerações posteriores à sua. Através dos contos, a tradição das narrativas orais é recuperada e o leitor pode entrar em contato com uma forma de transmissão de experiências não tão usual em nossos dias.

Sem dúvida, a obra *Contos gauchescos* é um bom modelo para trabalhar a questão do narrador, pois Blau Nunes se posiciona de diversas maneiras ao contar suas histórias. De forma simples, mas ao mesmo tempo muito bem elaborada, a obra pode ser um ponto de partida para o estudo dos diferentes tipos de narrador. Contudo, não basta ensinar os diferentes tipos de narrador sem partir de seu uso. É importante que o aluno visualize sempre uma situação que exemplifique, que justifique o emprego dos diferentes focos narrativos. Assim, o leitor terá mais facilidade em identificar o foco narrativo empregado em diversas situações de leitura. Antônio Candido elogia o trabalho lingüístico do autor Simões Lopes Neto:

Simões Lopes Neto começa por assegurar uma identificação máxima com o universo da cultura rústica, adotando como enfoque narrativo a primeira pessoa de um narrador rústico, o velho cabo Blau Nunes, que se situa *dentro* da matéria narrada, e não raro do próprio enredo. [...] Essa mediação [...] atenua ao máximo o hiato entre criador e criatura, dissolvendo de certo modo o homem culto no homem rústico. Este deixa de ser um ente separado e estranho, que o homem culto contempla, para tornar-se um homem realmente humano, cujo contato humaniza o leitor (CANDIDO, 2002, p. 92)

Ao mesmo tempo em que o autor coloca a “fala rústica” do homem do campo na obra, não deixa de privilegiar a maneira culta de contar histórias. Blau Nunes é um homem do campo, mas nem por isso é inculto. A questão da linguagem rústica pode ser discutida no trabalho com os alunos, pois muitas vezes existe o preconceito em relação à maneira de falar de pessoas mais idosas ou mesmo de pessoas de origem rural.

A diversidade lingüística é muito interessante no Brasil, pois, de um estado para outro, a forma de expressão oral varia muito. Blau Nunes, devido à sua idade avançada, conhece mais expressões típicas da região. Por isso, muitos alunos podem jamais ter ouvido falar em certos termos utilizados na obra, o que pode oportunizar um interessante resgate cultural. É importante salientar, fazendo ligações com o estudo de Língua Portuguesa, que há uma norma culta e uma linguagem coloquial, as quais coexistem em muitos lugares e que a segunda modalidade de expressão oral não é errada, mas apenas possui traços da cultura e da região do falante. Assim, desperta-se a consciência de que os mais velhos devem ser respeitados e que a cultura de cada região deve ser valorizada.

Walter Benjamin (1994, p. 203) afirma que a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio da arte narrativa atualmente. Segundo o autor, a cada manhã recebemos notícias de todo o mundo e, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão para isso seria a de que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Com o pouco tempo livre que resta em meio à agitação nas grandes cidades, é rara a prática de contar histórias. Conversa-se sobre os fatos cotidianos, mas não há tempo para recordações.

A obra de Simões Lopes Neto, portanto, é muito representativa em nossa Literatura, pois recupera o ato de narrar que ficou quase esquecido. Na definição de Félix (2004, p.33), a memória é um dos suportes essenciais para a definição dos laços de identidade. Portanto, a valorização da memória do passado é um fator importante para a construção de valores que servirão como base das relações sociais. Sem que se perceba a importância da experiência daqueles possuem uma vivência maior, o patrimônio cultural de um povo se perde com o passar dos anos. Benjamin constata que a pobreza de experiências gera uma desvalorização da cultura, pois a se a experiência não vincula mais o patrimônio cultural aos indivíduos esse perde a razão de ser (BENJAMIN, 1994, p.115).

Os contos de Blau Nunes refletem o valor das experiências de vida e através deles surge a possibilidade de reflexão acerca de alguns valores humanos que, assim como a tradição das narrativas orais, não são mais levados em conta no mundo capitalista atual. Com as exigências da vida prática, valoriza-se o que é considerado novo e tudo o que visto como velho possui a tendência de ser descartado. O tema da desvalorização da experiência e da memória do passado surge também em um dos contos da obra *Contos Gauchescos*. *O boi velho* serve como ponto de partida para uma análise das relações dos seres humanos com o mundo que o cerca.

2. O boi velho

O conto O boi velho inicia com a seguinte exclamação do vaqueano Blau Nunes:

“- Cuê- pucha!¹⁴¹ ... é bicho mau, o homem!”(LOPES NETO, 1998, p.82)

¹⁴¹ *Cuê- pucha* é uma interjeição de espanto e indignação, de acordo com Luís Augusto Fischer, organizador da edição de *Contos Gauchescos* utilizada nesse trabalho.

Na primeira exclamação do conto, o narrador expressa seu espanto diante do comportamento humano, sua desaprovação referente a algum fato que será contado a seguir.

Quando Blau Nunes classifica o homem como um “bicho mau”, nesse caso, infere-se que esteja sendo realizada uma comparação do ser humano com os animais, da perspectiva de que o homem é também um animal, ainda que considerado superior entre todos por sua capacidade de raciocínio.

O boi velho é a história de dois bois, Dourado e Cabiúna, que viveram numa estância por muitos anos, servindo a toda a família, divertindo as crianças quando as levavam para passeios no campo e para banhos no rio. Porém, certo dia, Dourado aparece morto, picado por uma cobra. Cabiúna então se entristece e começa a emagrecer, de acordo com Blau, “tal como pessoa pesarosa” que sente dor pela morte de um companheiro. Foram comprados novos bois para o trabalho na estância, mas o boi velho foi ficando. Cabiúna aparece um dia no terreiro, e todos vêm para observá-lo. O tempo havia passado e as crianças, que antes brincavam com o boi velho, cresceram e tiveram filhos. Essas crianças, agora adultas, passaram então a observar o comportamento de Cabiúna.

Alguém notou que ele estava muito magro, outra pessoa disse que ele não agüentaria os ventos frios do inverno sulino, o chamado *minuano*, e entre as discussões sobre o boi, surgiu a idéia de que era melhor matar Cabiúna, uma vez que não estava mais engordando e acabaria por trazer prejuízos. Pensavam no couro que deveria ser aproveitado.

Chamou-se então um peão, que deveria laçar o boi e matá-lo. Assim se fez, mas Cabiúna, segundo Blau, entendendo o ferimento no coração como um castigo, dirigiu-se ao seu lugar na canga, esperando que o arrumassem para o trabalho. Em seguida, o animal morre. Cães vêm lamber o sangue do boi ferido enquanto o peão prepara-se para “carnear”, ou seja, para preparar a carne para ser consumida.

Uma das crianças da família aproxima-se do animal morto e coloca-lhe na boca um pedaço de batata doce, dizendo para o boi comer, em sua fala infantil. O menino ri, certamente sem entender com exatidão o que se passa, enquanto os outros, de acordo com o narrador, provavelmente sentem remorsos por sua atitude. A cena é narrada no fragmento abaixo:

Os cuscos pegaram a lamber o sangue, por cima dos capins...um alçou a perna e verteu em cima...e enquanto o peão chairava a faca para carnear, um gurizinho, gordote, claro, de cabelos cacheados, que estava comendo uma munhata, chegou-se para o boi e meteu-lhe a fatia na boca, batia-lhe na aspa e dizia-lhe na sua língua de trapos:

-Tome, tabiúna!Nó te... Nô fá bila, tabiúna!

E ria-se o inocente, para os grandes, que estavam ali, calados, os diabos, cá pra mim, com remorsos por aquela judiaria com o boi velho, que os havia carregado a todos, tantas vezes, para a alegria do banho e das guabirobas, dos araçás, das pitangas, dos guabijus!

- Veja vancê, que desgraçados; tão ricos...e por um mixe couro do boi velho!.
(LOPES NETO, 1998, p.18)

Blau Nunes narra esse episódio salientando sua opinião de que os homens agem muitas vezes de forma cruel. Através do adjetivo *desgraçados*, atribuído às pessoas

daquela fazenda, percebe-se o ponto de vista do narrador. Eram ricos, mas sacrificavam o boi Cabiúna por um *mixe*, ou seja, um insignificante couro velho. Pessoas mesquinhas e sem coração, portanto, de acordo com o vaqueano. Não passavam necessidades, tinham tudo e, se matavam, era apenas por maldade.

A passagem abaixo também faz parte do conto, e nela o narrador se dirige ao seu interlocutor de maneira a que seu ouvinte partilhe de sua indignação acerca dos fatos:

Conte vancê as maldades que nós fizemos e diga se não é mesmo!...Olhe, nunca me esqueço dum caso que vi e que me ficou cá na lembrança, e ficará té eu morrer... como unheiro em lombo de matungo de mulher.¹⁴²

Foi na estância dos lagoões, duma gente Silva, uns Silvas mui políticos, sempre metidos em eleições e enredos de qualificações de votantes (LOPES NETO, 1998, p.82).

A história do boi velho foi realmente marcante para Blau, que compara sua lembrança com um unheiro, ou seja, uma ferida. Foi um acontecimento marcante de forma negativa e que ficará para sempre, como uma cicatriz. Blau conta que a família Silva envolvia-se muito com a política. Pode-se relacionar esse fato com a maneira fria de pensar em negócios, pois apesar de o boi Cabiúna ter sido um grande companheiro e ajudante da família por muitos anos, o que interessava eram os lucros, a boa qualidade do couro e a utilidade dos animais no trabalho do campo.

No fragmento abaixo, Blau Nunes narra os comentários da família Silva em relação ao boi velho:

E vieram à porta as senhoras-donas, já casadas e mães de filhos, e que quando eram crianças tantas vezes foram levadas pelo Cabiúna; vieram os moços, já homens, e todos disseram:

- Olha o Cabiúna! Oôch! Oôch!...

Então, um notou a magreza do boi; outro achou que sim; outro disse que ele não agüentava o primeiro minuano de maio; e conversa vai, conversa vem, o primeiro, que era mui golpeado, achou que era melhor matar-se aquele boi, que tinha caraca grossa nas aspas, que não engordava mais e que iria morrer atolado no fundo d'alguma sanga e...lá se ia então um prejuízo certo, no couro perdido... (LOPES NETO, 1998, p. 83).

O narrador salienta que aqueles homens e mulheres que falavam em livrar-se do boi velho eram as mesmas crianças que tantas vezes foram levadas no lombo dele. Percebe-se, portanto, a ausência do sentimento de gratidão e de respeito. O homem utiliza-se do animal em benefício próprio e, quando este não serve mais para seus propósitos, mata-o para obter lucros com sua carne e couro. Por saber-se mais forte e julgar-se superior, o ser humano não respeita

¹⁴² De acordo com as notas de Luís Augusto Fischer, *unheiro* seria uma ferida no lombo do cavalo, provocada por uso de uma cela defeituosa.

os animais que tanto lhe auxiliam. É possível transpor essa constatação do narrador do conto para as situações de abuso de poder existentes na sociedade. Além do fato de o homem julgar-se superior aos demais seres vivos resultar na destruição do meio ambiente, existe a questão do excessivo uso do poder, tanto na relação do homem com os animais quanto do homem com outros homens.

O pensamento capitalista voltado sempre à obtenção de lucros gera um senso de praticidade que exclui valores ligados aos sentimentos e ao respeito pela vida. O “livrar-se do velho para dar lugar ao novo” é uma constante tanto em relação a objetos e animais quanto ao próprio trabalho humano. Se um objeto não presta mais, joga-se fora. Assim, se uma pessoa não corresponde mais às expectativas do mercado de trabalho no mundo capitalista, ela é imediatamente excluída para dar lugar a alguém mais qualificado. Não importa o número de anos dedicados à determinada empresa quando não são obtidos os lucros esperados com o trabalho de uma pessoa de mais idade ou menos atualizada. Em geral, não existe o reconhecimento de padrões pela dedicação de seus empregados. O mundo dos negócios é puramente voltado para a obtenção de lucros.

Não se trata de valorizar somente o velho, pois se sabe que é necessária a presença do novo na vida do homem, que é sempre ávido por mudanças. Mas é interessante chamar a atenção para alguns fatos, pois a busca pelo poder e pela riqueza faz muitas vezes com que aspectos importantes sejam deixados de lado, como o próprio ser humano como um todo em suas atitudes, sentimentos e valores morais.

Quanto às relações interpessoais, será que não existe a exclusão de pessoas na vida uma das outras por não satisfazerem mais suas expectativas? Até que ponto são levados em conta os afetos e as lembranças na hora de reconhecer o valor de algo ou alguém na vida? Muitos filhos esquecem-se da dedicação dos pais e insultam-nos a cada vez que não satisfazem as suas vontades. Alguns senhores e senhoras que educaram seus filhos com amor muitas vezes vão parar em asilos, abandonados no completo esquecimento de sua dedicação. São inúmeros os exemplos de situações em que existe a desvalorização de algo que já foi útil ou trouxe felicidade na busca de algo novo ou na expectativa de obtenção de lucros. O conto o boi velho se encerra com a mesma expressão de descontentamento empregada por Blau no início da narrativa, porém com uma ênfase maior: “Cuê- pucha!...é *mesmo* bicho-mau, o homem!”

Após toda a narração, Blau Nunes conclui que seu julgamento é verdadeiro. O homem é *mesmo* um bicho - mau. Uma atitude, sem dúvida, covarde, matar o boi Cabiúna, pois o animal não teria como se defender. Além de ser também mesquinha, vinda de pessoas que tinham dinheiro e certamente não dependiam do couro do boi velho para sobreviver. O ser humano pode ser muito cruel, e muitas vezes pelo simples desejo de sê-lo.

Theodor Adorno (1996) afirma que, mesmo estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo disforme em relação a sua própria civilização - não apenas por não terem em sua maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza.

A tese de Adorno vem ao encontro da discussão acerca do comportamento agressivo do ser humano. Nos dias atuais, a agressividade dita *primitiva* pelo autor está muito presente, pois episódios de violência são noticiados pelos meios de comunicação com tanta frequência que as pessoas não se surpreendem, não se revoltam mais com os fatos. A tendência imanente de

barbárie que ameaça o futuro da humanidade é algo que, infelizmente, não pode ser desconsiderada, pois cada vez mais existem exemplos de desrespeito à vida, entre essas a desvalorização da experiência e da memória do passado. É preciso resgatar a sensibilidade das pessoas para que a atos cruéis não sejam aceitos como naturais na sociedade.

Conclusão

Partindo da constatação de que o ato de contar histórias é resgatado na obra *Contos Gauchescos* através do narrador-personagem Blau Nunes, e estendendo a análise para o conto *O boi velho*, podemos perceber que existe uma preocupação em preservar certos valores, em especial a questão da memória do passado e da experiência, que muitas vezes não são levados em conta na sociedade moderna. O passado pode ser um elemento importante na identificação cultural de um povo.

O indivíduo que percebe o valor da experiência passa a zelar pelo respeito daquilo que é anterior a si próprio, e, além disso, poderá perceber que atos de barbárie destroem valores que, embora pareçam pouco significativos no momento presente, representam muito para um futuro sem violência. Essas questões podem ser discutidas em sala de aula, levando os estudantes a uma compreensão maior do conto, fazendo ligações entre fatos da atualidade e a obra literária.

A leitura compartilhada em grupo pode ser um meio mais eficaz de prender a atenção dos estudantes porque todos estarão, ao mesmo tempo, ouvindo a história. O debate sobre os detalhes presentes na obra pode ser mais rico devido a isso. Mas o professor pode salientar que, embora seja válido ler em conjunto, nada substitui a leitura individual, que, se o estudante conseguir realizá-la, pode ter acesso integral a todos os detalhes da obra, pois alguns podem ser omitidos na leitura oral, além de poder realizar a sua interpretação própria, pois cada leitor pode ter percepções diferentes sobre a mesma leitura.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. *A educação contra a barbárie*. In: Revista *Educação e Sociedade* n. 56, ano XVII, dezembro de 1996. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu.
- BENJAMIN, Walter. *O narrador*. In: Benjamin, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.7.ed.
- CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. Seleção, apresentação e notas de Vinícius Dantas. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- FÉLIX, Loiva Otero. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: Universitária, 2004.
- LOPES NETO, Simões. *Contos Gauchescos*. Introdução e notas de Luís Augusto Fischer. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1998.

POSTERES



Um olhar sobre a função social do letramento no segundo ano do ensino fundamental

Alexandra Ferronato Beatrici (ACP Educativa e FAE)

alebeatrici@gmail.com

Cheila Daniane Milczarek, (ACP Educativa)

pzanotelli@gmail.com

Paula Maria Zanotelli, (ACP Educativa)

acpeducativa@gmail.com

Nosso olhar parte de onde nossos pés pisam...

Refletindo acerca de nossa experiência como educadoras, resolvemos socializar, de maneira abreviada, o trabalho referente ao projeto de leitura e produção textual desenvolvido com os estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental, na escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Érico Veríssimo, no município de Erechim/RS.

A importância da leitura de mundo, tão discutida pelo educador Paulo Freire, aparece caracterizada neste projeto pela atividade de descobrir histórias, seus significados e recriá-las através da produção textual, valorizando o contexto da realidade cultural e social das crianças com a qual desenvolvemos a aprendizagem oral e escrita. Esta apropriação e compreensão do ato de ler, de escrever, de reescrevê-lo e transformá-lo através de uma prática pedagógica envolvente concretiza a ideia de que “[...] aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rica do que meramente repetir a lição dada” (FREIRE, 2001).

Esse movimento dinâmico do aprender, como aventura criadora, é um dos aspectos centrais do processo de alfabetização, daí a necessidade de compreender o universo vocabular das crianças, sua linguagem, significação, pois a alfabetização é a criação e recriação da expressão escrita a partir da expressão oral. Desta maneira, a linguagem das crianças ocorre através da leitura subjetiva que possuem, intermediada pelo mundo da literatura, retornando a elas, inseridas no que chamamos de codificações, que são as representações e problematizações referentes a realidade, reforçando a concepção de que o ato de ler implica na percepção crítica, na interpretação e na “re-escrita” do lido, transformando-se na leitura de mundo.

Assim, quando falamos do processo de leitura e produção textual, especialmente no que se refere às crianças do Ensino Fundamental, no ciclo sequencial da alfabetização, a percepção crítica, que envolve a leitura de mundo (linguagem) e que interfere na sua interpretação e reescrita, acontece através do contar e do ouvir histórias, pois são atividades de suma importância na construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo destas crianças. A interação sociocultural da atividade possibilita o fortalecimento dos laços sociais e familiares, o gosto pela leitura, auxilia no desenvolvimento comunicativo, devido à provocação da oralidade, levando-as a dialogarem com seus pares e familiares.

Entendendo que a aprendizagem deve vislumbrar a sua constituição como espaço/tempo em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade entre si, articulados por diversos contextos subjetivos, sociais e culturais, o agir pedagógico da prática desenvolvida com os estudantes do segundo ano, foi pensado e concretizado como um agir criativo, curioso e flexível, pois, o espaço de aprendizagem e de estímulo à leitura e produção textual foi reinventado, oportunizando vivências, situações de trocas, tomadas de decisões, autonomia e cooperação, valorizando, nas crianças, a construção da identidade pessoal e da sociabilidade, envolvendo um aprendizado de direitos, deveres e de requisitos necessários à adequada inserção da criança no mundo atual como: sensibilidade (estética e interpessoal), solidariedade (intelectual e comportamental) e senso crítico (autonomia, pensamento divergente).

O projeto “O tapete da história” foi pensado com os objetivos de envolver as crianças e suas famílias no fascinante universo da leitura, oportunizando-lhes um momento diferente, agradável, que as cativasse e instigasse, e de desenvolver através da exploração da atividade de produção textual, estimulando a imaginação através da construção de imagens, de cenários, personagens e ações que são apresentadas em cada história.

... os passos da caminhada

O projeto iniciou com as crianças tendo a tarefa de, coletivamente, escolher livros que iriam acompanhar a turma durante todo o semestre, sendo utilizado um livro por mês. O próximo passo foi escolher a história que iniciaria o projeto. Escolhida, a contação desta foi feita. Coordenamos o grupo, com a postura de quem ensina e também de quem aprende. O círculo da leitura¹⁴³ foi o espaço para o diálogo, para as discussões, reflexões e opiniões.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam a sua identidade, mas a defendem e assim crescem com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro [...] implica respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua [...] (FREIRE, 2001, p.53).

Assim, o círculo da leitura foi o espaço para o diálogo, constituiu-se como um espaço/tempo pedagógico, onde educadora e educandos se afirmaram como sujeitos historicamente construídos, sujeitos capazes de entender e intervir.

¹⁴³ Ideia adaptada para os estudantes do Ensino Fundamental baseado no referencial sobre os Círculos de Cultura utilizados por Paulo Freire, onde se aprende e se ensina modos próprios, novos, solidários, coletivos, de pensar e de agir diante do mundo. Onde todos juntos aprendem, de fase em fase, de palavra em palavra, de linguagens em linguagens que aquilo que constroem pelo trabalho é outra maneira de fazer cultura. E é, exatamente, esse trabalho coletivo que os faz mulheres, homens, sujeitos, seres de história. O Círculo de Cultura promove o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e se realiza no interior do debate sobre questões centrais do cotidiano como trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, opressão, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros.

“Na etapa da alfabetização, o que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa, estimular a capacidade crítica dos alfabetizados enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. É exatamente a experiência sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido. Relação que inexiste toda vez que, na prática, o alfabetizado é tomado como paciente do processo, puro recipiente da palavra do alfabetizador. Neste caso, então, não diz a sua palavra” (FREIRE, 1988, p.26)

Compreendemos que esse conhecer o mundo, especialmente com as crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, aconteceu através das histórias contadas e das relações que estas estabeleceram com aquilo que escutaram e com o seu conhecimento subjetivo. Com isso, reafirmamos o que Freire (1998, p.25) já havia destacado que, despertar a curiosidade em relação ao contexto do que foi lido é possibilitar a construção do conhecimento, é incentivar a curiosidade que, a princípio, é ingênua, mas, se for trabalhada e bem orientada, poderá tornar-se uma curiosidade epistemológica. E é essa curiosidade que moverá as crianças em direção à descoberta de algo novo, de pesquisar, de criar, enfim, de apreender saberes úteis em diversas situações.

A curiosidade foi instigada através da pintura em tecido da personagem ou do cenário da história que estava sendo trabalhado. A possibilidade de concretizar a história através da pintura envolveu as crianças de tal maneira, que todas estavam concentradas e entusiasmadas; o fato de pintarem em pano e não no papel, como de costume, também foi algo novo e envolvente. A atividade pedagógica de fazer a produção do desenho em tecido possibilitou a observação e a aproximação das crianças para com o objeto de conhecimento desenhado, pois a prática da pintura, em um material nunca antes utilizado, exercitou a curiosidade, convocando a imaginação, a intuição e a importância da razão de concretizar o objeto através da pintura.

As pinturas transformaram-se no “Tapete da História”, a história foi recontada e os estudantes foram problematizando e relacionando as situações narradas com as situações vividas por eles nos diferentes espaços sociais que ocupam. Os desenhos pintados no tapete auxiliaram na problematização e reflexão das falas que foram surgindo. A atividade possibilitou que as crianças pudessem reinventar a história e, assim, como objeto cultural, a contação de história proporcionou a apropriação do conteúdo da mesma.

Cada criança, durante as semanas que se seguiram, levou o tapete com a história para casa, onde a tarefa familiar era dedicar alguns minutos para lerem, ouvirem, recriarem a história através e com este. Também uma das tarefas da família era a de pensar em um objeto que tivesse relação com a história e enviá-lo para a escola. Os objetos eram inseridos no círculo da leitura e possibilitaram novas problematizações e novas histórias. A utilização do relato oral da atividade desenvolvida na família,

elucidou assim a leitura do mundo da família (Freire,1988), caracterizada aqui, pela atividade de descobrir uma história, seu significado e de perceber que a criança está apropriando-se de todo o significado e importância da leitura e conseqüentemente da escrita. Paraphrasing Freire, aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

O ato de ler ocorreu na sua experiência existencial, a leitura realizada em casa, ao redor ou sobre o tapete, em um momento diferente, refletiu todo um contexto de vivências e experiências que vão muito além do ato de contar a história.

Após a passagem do “Tapete da História” pela casa dos estudantes, chegou o momento da sua utilização como instrumento de recriação de novas histórias, como instrumento da escrita, ou seja, da produção textual. Em grupos, os estudantes escreveram histórias coletivas, envolvendo os objetos que trouxeram. Dessa maneira, utilizaram-se dos significados atribuídos à história, contada e discutida, no âmbito escolar e familiar. Esse movimento dinâmico destaca-se também um dos aspectos centrais do processo de alfabetização que expressa a linguagem, carregada da significação da experiência das crianças.

Nossa função como mediadoras do processo de aprendizagem, foi de realizar a leitura prévia das produções dos estudantes inserindo nas mesmas problematizações que facilitaram a reorganização das histórias e as correções dos possíveis enganos na escrita. Os estudantes (em grupo) foram desafiados a lerem seus textos novamente e, a partir dos apontamentos realizados, fizeram a reescrita dos mesmos, com base no processo de autocorreção.

Neste sentido, com a autocorreção, os estudantes foram chamados a perceberem a importância de retornarem, às produções escritas a fim melhorá-las cada vez mais. Esse processo reforçou a aprendizagem como ato reflexivo, evidenciando o “erro” como elemento importante na construção do processo de alfabetização. Concluídas as correções e reescritas, houve a troca entre os estudantes das produções possibilitando a todos o contato e a interação com as histórias construídas.

A conclusão do processo exposto nas etapas acima aconteceu com o que podemos chamar de culminância das atividades, porém não o momento mais importante, pois durante a caminhada do projeto cada momento caracterizou-se como sendo de fundamental importância, uma vez que a especificidade de cada etapa proporcionou o desenvolvimento dos envolvidos. Contudo, o momento de edição, impressão e lançamento das histórias criadas pelos estudantes, transformadas em livros, explicita outro aspecto essencial do processo de alfabetização, que lemos e escrevemos com objetivos bem definidos. Saber desde cedo que a escrita é sempre um processo e que precisa contar com a disponibilidade e com o compromisso de ler, escrever, ler novamente, reescrever para melhorar o próprio texto e ficar satisfeito com sua própria produção, faz com que essas crianças tenham maiores chances de serem verdadeiros

usuários da escrita, aqueles que encaram o papel em branco como um convite para a criação, vendo-o como uma grande aventura e não como um espaço que amedronta e paralisa. Através da efetivação das tarefas mencionadas, os estudantes puderam comprovar que a leitura e a escrita são atividades sociais, com as quais temos a oportunidade de nos fazer ouvir, concretizando a alfabetização como processo sólido e significativo.

O caminho trilhado

Olhada do ponto de vista social a leitura tem força determinante, pois possui uma relação ideológica de interpretações que o ato de ler ocasiona dentro do leitor que, a partir da tomada de consciência do social, desperta profundas mudanças em suas realidades. Assim, a leitura e a escrita não servem somente para decodificar textos descontextualizados que, muitas vezes, incentivam à ignorância, sem nenhuma outra reflexão mais crítica e aprofundada. Servem para humanizar e tornar o mundo melhor.

A possibilidade de conferir ao processo sequencial de alfabetização, do segundo ano do Ensino Fundamental, uma dimensão lúdica e problematizadora, significou o afastamento do mero assistencialismo que, geralmente, serve à dominação, inibe a criatividade, tolhe a intencionalidade da consciência crítica e nega aos educandos a sua vocação ontológica e histórica de ser mais. Contrário a isso, uma educação libertadora (Freire, 2001) pode proporcionar um trabalho educativo com crianças, fundamentado na curiosidade e criatividade que, estimula a reflexão e a ação verdadeira dos educandos sobre sua realidade. A importância do ato de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, como bem destacou Freire (1988), com a experiência de um projeto de leitura e produção textual e dentro deste, de uma atividade didática diferente, contribuiu para o exercício da intervenção crítica e criativa das crianças sobre as situações problemas apresentadas pelas histórias e também possibilitou a relação com situações reais vivenciadas, seja na família ou na comunidade.

As histórias lidas e problematizadas no círculo da leitura fizeram com que as crianças estabelecessem uma relação dialógica ao analisar o discurso que leram, e produzissem novos sentidos para as leituras realizadas, reproduzindo-os ou transformando-os. O prazer e o envolvimento nas atividades propostas, aconteceu principalmente porque atribuíram significado, ou seja, a leitura e a escrita estavam ligadas aos contextos sociais e culturais destes estudantes.

Entendendo conhecimento como construção, e construção é um processo que admite variedades de conteúdos e múltiplos enfoques, escolhemos como conteúdos o desejo de ver crianças leitoras e escritoras autênticas e críticas. Mas, as possibilidades (atividades, dinâmicas) são inesgotáveis, o importante é a produção do conhecimento e

a reflexão desses de temas básicos que servem para o engrandecimento e a transformação da sociedade.

O projeto permitiu trabalharmos com os estudantes em suas condições concretas de existência social e cultural, ou seja, a criança entendida enquanto sujeito historicamente construído, mas não concluído, em processo permanente de busca, e que estando consciente da sua inconclusão, pode vir a ser protagonista da sua humanização.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: três artigos que se completam*. 22ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Pedagogia da Esperança* (8.ed.). São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da Autonomia* (42. ed.), São Paulo: Paz e Terra, 2010.

Das estórias e da História – Foi quando a família real chegou... e 1808

Ângela Balça (CIEP-UE, Portugal)

apb@uevora.pt

Olga Magalhães (CIDEHUS- UE, Portugal)

omsm@uevora.pt

Introdução

Neste texto, pretendemos analisar e compreender o contributo dos livros para crianças e para jovens, editados à sombra das comemorações dos 200 anos da chegada da família real portuguesa ao Brasil, na divulgação e no conhecimento da História dos dois países. Os livros para os mais novos foram, ao longo do tempo, um veículo de divulgação histórica, através dos quais crianças e jovens tomavam contacto com heróis, factos e acontecimentos da história dos seus países. É nesta linha que se inserem as obras que apresentamos neste poster – *Foi quando a família real chegou... e 1808*.

Deste modo, procuramos, neste texto, comparar o Brasil que é apresentado e descrito nestas obras, de autores brasileiros e editadas no Brasil, com o Brasil que é ou não é apresentado e descrito aos jovens portugueses, quer nos programas oficiais do Ministério da Educação quer nos manuais escolares. Assim, é nosso objetivo chamar a atenção para as obras de divulgação histórica para os mais novos, não só na promoção da leitura, mas também, neste caso em particular, no fomento do conhecimento mútuo de dois povos, dois países e duas Histórias, que se interligam profundamente.

Foi quando a família real chegou... e 1808

É no âmbito das comemorações dos 200 anos da chegada corte portuguesa ao Brasil que são publicadas, neste país, em 2008, as obras *Foi quando a família real chegou...*, da autoria de Lúcia Fidalgo, e *1808. Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil*, assinada por Laurentino Gomes, sendo esta última editada, meses depois, em Portugal. Tendo como potenciais leitores as crianças e os jovens, estas obras cumprem claramente alguns objetivos, como assinalar e comemorar o facto histórico já mencionado, mas também, nas palavras de Laurentino Gomes, “contribuir para que esse acontecimento, tão importante na história de ambos os países, se torne cada vez mais conhecido pelos leitores brasileiros e portugueses.” (GOMES, 2008, p. 10).

Profusamente ilustradas, a primeira por Andréia Resende e a segunda por Rita Bromberg Brugger, estas obras são ricas em paratextos, que convidam os mais novos à leitura. Por outro lado, estes paratextos têm como objetivo facilitar a leitura das crianças e dos jovens, uma vez que estamos perante textos que apostam na divulgação histórica, exigindo aos seus leitores que mobilizem a sua competência enciclopédica. Assim, da obra *Foi quando a família*

real chegou... destacamos o texto da contracapa e o texto informativo intitulado “Você sabia?”. O texto da contracapa convida os leitores mais pequenos a viajar no tempo, através da leitura, “Que tal voltarmos ao Brasil, no ano de 1808, e ver desembarcar no porto da cidade do Rio de Janeiro a Família Real portuguesa?” (FIDALGO, 2008, contracapa). Este aceno ao leitor é complementado com uma rápida explicação sobre a situação de Portugal na época, que originou a chegada da família real portuguesa ao Brasil. O texto informativo, já anunciado na contracapa, auxilia o leitor mais novo a compreender a narrativa em si, aumentando a sua competência enciclopédica. Em “Você sabia?” surgem-nos informações sobre o Brasil da época, sobre factos e acontecimentos, pessoas, locais, alguns ainda hoje visitáveis.

Na obra *1808* destacamos, nos paratextos, as ilustrações que, de acordo com Balça, Magalhães e Costa (2010), são ricas em pormenores e, geralmente, apresentam-se acompanhadas de legendas próprias ou com citações do texto, elucidando o desenrolar da narrativa. Ainda nesta obra, damos ênfase a outros paratextos, presentes na contracapa, nas guardas, a Introdução e a Linha do tempo. Estes paratextos partilham dos mesmos objetivos e encerram as mesmas finalidades que os presentes na obra de Lúcia Fidalgo, confirmando que continua a haver um entendimento desta matriz literária como uma matriz formativa.

O Brasil representado nos livros

Escritas e publicadas inicialmente no Brasil, é provável que estas obras apresentem uma visão e uma versão da História eventualmente diferentes daquelas que são veiculadas em Portugal. Que Brasil é este que chega aos jovens leitores portugueses? Ambas as obras, naturalmente com diversos graus de profundidade, se centram na chegada e na permanência da família real portuguesa, em Terras de Vera Cruz, no período entre 1808 e 1821. O ponto de vista dos narradores centra-se do lado brasileiro e apresenta o Outro (neste caso os portugueses) de uma forma nem sempre muito abonatória. Os portugueses são vistos como invasores (Fidalgo, 2008) e são encarados como gananciosos, arrogantes e abusadores, perdulários, depauperando o erário régio em desfavor da causa pública (Gomes, 2008). Brasil e Portugal são apresentados, nas duas obras, como dois mundos diferentes, em contraste: de um lado uma metrópole antiquada e extrativista (Gomes, 2008), que não tinha em conta os interesses do povo brasileiro (Fidalgo, 2008); do outro, uma colónia infinitamente maior (Fidalgo, 2008), com um clima tropical e com uma população maioritariamente negra (Gomes, 2008).

Nas duas obras prepassam os múltiplos acontecimentos que marcaram este período da corte portuguesa no Brasil. Assim, assistimos à promoção das mais variadas benfeitorias como a criação do Banco de Brasil, do Hospital da Misericórdia, do Teatro São João ou a instalação da Real Biblioteca, sendo dada especial ênfase à abertura dos portos brasileiros ao comércio com o exterior. O quotidiano da corte e, particularmente, da cidade do Rio de Janeiro na época, é amplamente descrito nestas obras. Nelas podemos encontrar a vida oficial e privada de D. João VI, as peripécias de D. Carlota Joaquina, mas também a vida das famílias e dos escravos, nos seus múltiplos afazeres; nelas convivemos com o crescimento da cidade do Rio de Janeiro ou com a atuação da Missão Artística Francesa.

De acordo com Balça, Costa e Magalhães (2010), referindo-se à obra assinada por Laurentino Gomes, assistimos nela à criação de um novo país, sendo que

“A imagem da criação desse novo país por parte de uma corte europeia, volumosa, excessivamente onerosa e forçada ao exílio, é construída tendo como base a apresentação, razoavelmente sistematizada, dos factos que permitiram ir dotando a colónia de condições favoráveis à autonomia intercalada com a denúncia dos desmandos da Coroa e das assimetrias provocadas pela difícil articulação dos dois mundos em confronto.” (BALÇA, COSTA e MAGALHÃES, 2010, p. 216).

Que sabem os jovens portugueses desta passagem da corte de D. João VI pelo Brasil? O que encerram os programas escolares da disciplina de História em relação a esta época? Como é que esta época é apresentada nos manuais escolares? Estas são questões que se levantam e que se colocam após a leitura destas obras e após a publicação, em Portugal, da obra assinada por Laurentino Gomes.

O Brasil apresentado aos jovens portugueses: programas escolares/manuais

Ora, do lado dos programas escolares, o tema surge no quadro do estudo da Revolução Liberal Portuguesa de 1820.

O programa de História do 8.º ano de escolaridade (Ministério da Educação, 1991), no tema “O triunfo das Revoluções Liberais”, é abordada a revolução liberal portuguesa, como objeto de estudo autónomo. No entanto, nos manuais, a saída da corte portuguesa para o Brasil é apresentada como uma solução, que se esperava transitória, para a iminente chegada dos exércitos franceses e a mais que provável derrota portuguesa. Mas o assunto não é central e é antes visto como uma “alavanca”, pelas suas sequelas, para a revolução liberal.

Já no 6.º ano de escolaridade o programa (Ministério da Educação, 1999) é mais explícito: incluído no tema “1820 e o triunfo dos liberais”, um primeiro subponto “as invasões francesas” refere explicitamente a saída da corte para o Brasil. Consequentemente, os manuais detalham um pouco mais quer as razões quer as consequências dessa saída. É assim que alguns manuais contextualizam a decisão do príncipe D. João de abandonar o território continental no âmbito da ofensiva francesa na Europa – a relutância portuguesa em cumprir o Bloqueio Continental e fechar os portos portugueses à navegação britânica fez com que essa determinação só tardiamente fosse acatada por Portugal, quando os exércitos francês e espanhol caminhavam já para a invasão do território. É como resposta a essa invasão que é apresentada a saída do regente e de toda a corte para o Brasil. Os manuais detalham seguidamente as três invasões francesas do território nacional e a ausência da corte volta a ser referida quando são abordadas as consequências dessas invasões – Portugal, nas palavras de Alexandre Herculano, “tinha-se tornado uma colónia inglesa”. Assim, a ausência da família real é mais um ingrediente, que somado às pilhagens francesas e ao domínio britânico, contribui para um progressivo aumento do descontentamento popular que culminará com a revolução de 1820.

Constata-se pois que quer nos programas quer nos manuais, não há referências à estadia da corte no Brasil. Não constam dos programas escolares portugueses os sucessos ocorridos no Brasil, decorrentes da presença da família real – apenas se referem a abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional, a criação do Banco do Brasil e a evidência do pouco desejo de D. João regressar a Portugal. Ausentes dos manuais estão os detalhes da chegada ao Brasil, o quotidiano da corte emigrada ou a realidade brasileira do início do século XIX.

Podemos pois concluir que os programas e os manuais escolares ignoram a presença da família real no Brasil e o que se passa nesse território no período entre a chegada e a partida da corte portuguesa.

Conclusões

A leitura da obra de Laurentino Gomes, *1808*, pelos jovens portugueses, irá certamente mostrar-lhes aquilo que a escola portuguesa praticamente ignora – a presença e a atuação de D. João VI em terras brasileiras; acreditamos que a leitura destas duas obras pelos jovens brasileiros lhes mostrará e enquadrará este episódio da História de Portugal e do Brasil, levando-os a uma melhor compreensão da génese da sua própria nação. A publicação destas obras, associadas às comemorações dos 200 anos da chegada ao Brasil da família real portuguesa, revela-se uma oportunidade muito interessante para os jovens de ambos os países. Se por um lado podemos pensar na promoção da leitura entre os mais novos, por outro lado associamos-lhe a divulgação histórica. No dizer de Eduardo Lourenço (2008, p. 49), a questão que se coloca ao mundo que fala português é a de “*um diálogo cultural efectivo*” entre todos os habitantes, uma vez que “*O nós da nossa língua é hoje e há muito plural, mas é mais claramente multicultural*” (LOURENÇO, 2008, p. 47). Cremos que iniciativas como estas são um contributo real e efetivo para um conhecimento mútuo, cada vez maior e mais alargado, da língua, história e cultura dos dois países, fazendo-se um claro apelo à diversidade de uma forma multiperspectivada.

REFERÊNCIAS

- BALÇA, Ângela; MAGALHÃES, Olga; COSTA, Paulo. Visto de lá: a corte portuguesa no Brasil contada aos mais novos. Educare/Educere. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Edição fora de série, 2010, p.183-195
- BALÇA, Ângela; COSTA, Paulo; MAGALHÃES, Olga. 1808: um exílio voluntário, um novo país. In: IX Jornadas Andinas de Literatura Latino-Americana (JALLA), 2010, Rio de Janeiro. Anais do Jalla Brasil 2010, Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2010. p. 214-217 [CDROM]
- FIDALGO, Lúcia. *Foi quando a Família Real chegou...* São Paulo: Editora Paulus, 2008.
- GOMES, Laurentino. *1808. Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- HERCULANO, Alexandre. *Opúsculos*. Project Gutenberg - Free eBooks, 2010. Disponível em: http://www.gutenberg.org/ebooks/search.html/?default_prefix=author_id&sort_order=downloads&query=3118 Acesso em: 09/04/12

LOURENÇO, Eduardo. Da língua como pátria. In *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, 2007, Lisboa. *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Actas*. Lisboa: Ministério da Educação, 2008, p. 45-50.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico. 2.º Ciclo. Programa de História e Geografia de Portugal - 2.º Ciclo*, 1999. Disponível em: <http://temporario.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=28&ppid=3> Acesso em: 10/04/12

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico. 3.º Ciclo. Programa de História - 3.º Ciclo*, 1991. Disponível em: <http://temporario.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=49&ppid=3>

Acesso em: 10/04/12

O roleplaying game como prática de escrita e letramento literário

Bruna Luizi Coletti (UFSC)
brunalcoletti@gmail

Introdução

A constante busca por novas técnicas de ensino que possam facilitar e proporcionar um maior engajamento por parte dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem tem feito com que professores utilizem novas técnicas de atividades lúdicas em sala de aula. Devido à sua essência lúdica, a prática do RPG com função didática tem mostrado resultados positivos e animadores, tendo seu uso amplamente incentivado pelo Ministério da Educação (MEC) como método de ensino, por aguçar a cooperação mútua e o raciocínio lógico dos estudantes.

1 Lazer, Lúdico e Jogo

O conceito de lazer surge quando o período de trabalho diminui e as pessoas passam a utilizar seu tempo livre de outras formas além do descanso. Este tempo de lazer, antes visto com preconceito no meio educacional, hoje é considerado como fator de mudanças em vários aspectos da vida humana como, segundo Marcellino (1987), de ordem moral, cultural e social.

A palavra “lúdico” tem origem no latim *ludus*, que quer dizer jogo. O lúdico faz parte das atividades humanas e caracteriza-se por ser espontâneo, funcional e satisfatório. A Educação Lúdica está longe de ser uma simples brincadeira ou passatempo. É uma atividade inerente a criança que leva o ser humano ao encontro do conhecimento, da socialização e do desenvolvimento do seu caráter.

Segundo Fortuna (2001, p.116), “o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento”.

Huizinga (2010), em seu célebre tratado *Homo Ludens*, trata a noção de jogo como sendo anterior a cultura, pois é algo que o homem tem em comum aos animais. Ele não só afirmar que o jogo precede a cultura, mas que esta surge em função do jogo:

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como, por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar (p. 7).

A tese central de Huizinga (2010) trata o jogo como uma das noções mais primitivas e enraizadas na realidade humana, sendo que dele se origina a cultura, sob a forma de ritual e de sagrado, de linguagem e de poesia, permanecendo subjacente em todas as artes de expressão e competição, inclusive nas artes do pensamento e do discurso, bem como na do tribunal judicial, na acusação e na defesa e, portanto, também na do combate e na da guerra em geral. Segue:

Regra geral, o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia, e as diversas formas da vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais o elemento lúdico original (p. 54).

Todos esses fenômenos são caracterizados por uma mudança de rotina, uma quebra de cotidiano que, para Marcellino (1987) e Huizinga (2010), é de grande importância na formação de um indivíduo.

Para Vygotsky (1998), a criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações, pois como aprendem a regra do jogo através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas, a criança aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não.

Kishimoto (1994), impulsionada pela necessidade de divulgar a importância do jogo na educação infantil, realiza pesquisas na área desde os anos oitenta, ressaltando as funções lúdicas e pedagógica do jogo.

2 Roleplaying Game

O *Role-playing game*, comumente chamado RPG (em português: “jogo de interpretar papéis”), é um jogo onde os participantes assumem os papéis de seus personagens e criam narrativas colaborativas, unindo elementos do teatro, dos jogos de estratégia e das narrativas literárias. Um jogo típico une os participantes em um time que geralmente se aventura como um grupo de aventureiros. Este grupo depende igualmente da participação e engajamento de todos os membros para progredir.

Os participantes são guiados por um conjunto de regras, assim como nos jogos de estratégia convencionais. Para chegar ao fim da aventura é preciso vencer desafios impostos pelo mestre (narrador). Cada partida é única, já que é impossível prever antecipadamente os movimentos dos jogadores, sendo necessário raciocínio rápido e criatividade para moldar a narrativa conforme cada situação. O grupo não luta contra apenas um adversário, mas vive aventuras fantásticas em um mundo imaginário, raramente tendo ganhadores ou perdedores, o que o torna o RPG fundamentalmente diferente de outros jogos de tabuleiro, jogos de cartas colecionáveis, esportes, ou qualquer outro tipo de jogo.

Como no teatro, o jogador deve montar previamente as características, maneirismos e gostos de seu personagem. Diferente do teatro, o conjunto de suas ações, gestos, falas e decisões não são fixas, mas sim tomadas ao longo do jogo, conforme as necessidades do jogador. O

progresso de um jogo se dá de acordo com um sistema de regras predeterminado, dentro das quais os jogadores podem improvisar livremente. As escolhas dos jogadores determinam a direção que o jogo irá tomar. Os jogadores interpretam personagens da ficção, e diferente do teatro, não há um roteiro a ser seguido, e os personagens agem com liberdade de ação, limitado somente pelo conjunto de regras do sistema em questão. O RPG pode ser jogado por uma pessoa apenas (com aventuras-solo, como na serie *Fighting Fantasy*) ou em grupos maiores, às vezes sem um limite definido. Em jogos *Storyteller* como *Vampiro*, *A Máscara*, existem grupos de mais de 50 pessoas jogando simultaneamente.

Ao mesmo tempo, os RPGs alimentam a imaginação, pois não há limites para o comportamento do jogador em um enredo específico, e o desfecho depende exclusivamente da criatividade dos jogadores.

Além dos personagens dos jogadores, há também os personagens manipulados pelo mestre, que pode ser comparado ao narrador de um romance. Ele será o intermediador entre os personagens e a história, e julgará as ações de todos os personagens do jogo. Apesar de o narrador seguir as regras de um sistema, ele tem o poder de quebrá-las, ignorá-las ou mudá-las em prol de melhor fluidez no andamento da narração, baseando-se para isso no seu bom senso.

Uma característica, que não se apresenta de forma evidente em um jogo de RPG, é a resposta para a pergunta: “quem ganha o jogo?”. O senso comum nos diz que todo jogo é uma disputa, e precisa existir um vencedor. Porém, essa noção não se aplica em um jogo de RPG, uma vez que ele não é focado em uma disputa entre os jogadores mas sim na cooperação do grupo para atingir um objetivo em comum.

Também existem exceções a essa regra, pois em determinados sistemas o narrador pode criar aventuras nas quais os jogadores disputam entre si, mas estas situações não representam o estilo de jogo mais comum nas partidas. A maioria esmagadora dos jogos exige cooperação entre todos os jogadores.

Qual seria, então, a resposta à pergunta: “quem ganha o jogo?”. Na visão dos jogadores de RPG, todos ganham. O objetivo de cada aventura é superar os desafios e, quando os jogadores conseguem fazer isso, eles ganham pontos de experiência e histórias na vida de seu personagem. Essa é a premiação pela “vitória” em uma sessão. Todos os jogadores que conseguem passar pela aventura são considerados vencedores. Pode soar um pouco estranho para quem não está acostumado a um jogo em que todos os jogadores podem vencer, mas depois que se entende a mecânica do jogo é algo natural.

3 Metodologia

Este trabalho é a primeira de três partes de um projeto que tem como objetivo desmistificar o RPG e incentivar o seu uso como ferramenta de apoio ao ensino de literatura em sala de aula. O projeto consiste em:

- I. Pesquisa sobre a prática de leitura de jogadores de RPG;
- II. Levantamentos dos RPGs didáticos nacionais;
- III. Criação de um RPG didático para o ensino de literatura.

4 RPG e práticas de leitura

Um questionário foi feito através da internet, tendo como objetivo analisar as práticas de leitura e escrita entre os jogadores de RPG. Os entrevistados foram escolhidos conforme os seguintes critérios:

- a) Ser maior de 18 anos;
- b) Jogar RPG a mais de 4 anos;
- c) Ter iniciado a prática do RPG antes dos 16 anos.

Esses critérios foram estabelecidos visando compreender as práticas de leitura de jogadores que foram influenciados pelo RPG durante sua infância e adolescência.

O questionário foi criado através da plataforma Google Docs e disponibilizado na internet no dia 26 de Março de 2012, no blog “RPG e Práticas de Leitura”, criado exclusivamente para servir de ferramenta de apoio para este projeto. Sendo aberto para todos os RPGistas interessados e divulgado pelos maiores sites de RPG nacionais, o questionário recebeu quase 100 respostas no período de uma semana. Para este artigo, foram abordadas as seguintes indagações: I. Idade; II. Escolaridade; III. Fala outra língua além do Português; IV. Joga/conhece RPG a quanto tempo; V. Quantos livros (RPG ou outros) você leu nos últimos 12 meses.

5 Próximas etapas

Será feito um levantamento dos RPGs educativos existente, levando em consideração dois fatores: a aprendizagem de conteúdo e o desenvolvimento de aspectos comportamentais positivos, de acordo com o Planejamento Escolar e com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Por fim, serão traçados parâmetros para a criação e utilização do RPG em sala de aula. Seguindo esses parâmetros, serão criados RPGs didáticos de livros de literatura nacional.

6 Dados do questionário

Dos 93 jogadores que responderam o questionário, 55 cumpriam os requisitos necessários a essa pesquisa. Os gráficos se encontram em anexo.

Como mostra o gráfico 1, a idade dos jogadores entrevistados varia entre 18 e 38 anos, sendo que 55% estão compreendidos na faixa dos 18 aos 24 anos.

Destes 55 jogadores entrevistados, 10 tiveram contato com RPG antes dos 10 anos de idade, mas a maioria (44%) teve o primeiro contato entre 11 e 13 anos, como representa o gráfico 2.

Sendo assim, todos os entrevistados tem no mínimo 4 anos de contato com ativo RPG, sendo que a maioria (74%) tem contato a mais de 9 anos (ver gráfico 3).

O gráfico 4 retrata o nível de escolaridade dos jogadores, em que apenas 4 dos entrevistados ainda não ingressaram na universidade. A maioria (56%) está cursando o ensino superior, enquanto 18% já concluiu a graduação, e os 19% restantes estão cursando ou já finalizaram uma pós-graduação.

Quanto à proficiência em outras línguas, 45% dos jogadores dominam apenas a língua inglesa, 35% possuem proficiência em inglês e mais uma língua, 7% em inglês e mais duas línguas. 4% dos jogadores possui proficiência em outra língua que não o inglês, e 9% dos jogadores não dominam outra língua (ver gráfico 5).

O gráfico 6 apresenta o número de livros lidos, onde 73% dos jogadores afirmaram ter lido entre 0 e 10 livros no último ano, e 9% que leram entre 21 e 40 livros.

7 Análise dos dados

A média de livros por ano entre os jogadores de RPG foi de 9,5 livros, quase o dobro da média brasileira, de 4,7 livros por habitante/ano, incluindo livros didáticos, segundo pesquisa divulgada em 28 de Março de 2012 pelo Instituto Pró-Livro. Segundo a mesma pesquisa, a média cai para 1,3 livros por ano se excluídos os livros didáticos.

Dos 55 jogadores, todos completaram o ensino médio e apenas 93% esta cursando ou concluiu o ensino superior, uma porcentagem muito alta na nossa sociedade, onde o ensino superior é um privilégio de poucos.

Quanto a proficiência em outras línguas, 91% dominam uma segunda língua, sendo que 87% tem proficiência na língua inglesa.

Conclusão

Os resultados obtidos apontam para um nível educacional e intelectual elevado entre os jogadores de RPG que tiveram contato com RPG desde sua infância, sendo que a grande maioria possui proficiência em outra língua, alcançou o ensino superior e possui práticas de leitura muito mais elevadas que a média nacional. Em decorrência disso, devemos compreender que o jogo, compreendido sob a ótica do brincar e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como educação, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para com o desenvolvimento da criança.

O RPG é um jogo único, capaz de ativar inúmeras funções cognitivas e sociais em seus jogadores: Raciocínio, habilidade estratégica, criatividade, concentração, antecipação, interação e convívio social. Pode-se ver pelos resultados obtidos que os jovens que crescem no âmbito da prática do RPG tendem a ser melhores leitores e alunos.

Desta forma, o professor pode utiliza o RPG como uma ferramenta para diversas atividades, visto que o “cenário” de RPG não é fixo, e pode ser moldado conforme as intenções do narrador. Há inúmeros RPGs didáticos, nas mais diversas áreas: conscientização ecológica, estudos do meio ambiente, alfabetização, geografia, trânsito, literatura, matemática, e muitas outras, que serão exploradas em trabalhos futuros.

Atualmente, a faculdade FAMEC (Faculdade Metropolitana de Curitiba) possui em sua grade o Curso de Introdução ao uso do RPG como Tecnologia Educacional, e pretende também abrir uma pós-graduação com ênfase em RPG. Muitos artigos, livros e teses vêm sendo escritos no Brasil, e estas iniciativas só fortalecem a opinião geral de mestres e jogadores: o RPG possui imenso caráter didático e deve ser explorado como ferramenta de ensino. O estudo do RPG e as pesquisas sobre seu uso na área da educação é uma pratica multidisciplinar que tem se popularizado nos últimos anos, e quanto mais popular um conceito se torna, mais variações na interpretação, orientação e estruturação são encontradas na literatura. Isto, por só, já seria um grande incentivo para desenvolver um trabalho completo e aperfeiçoado sobre o RPG na educação. Mas, apesar da sua crescente popularidade, grande parte dos professores ainda vai para a sala de aula sem conhecer estes novos métodos. Este trabalho pretendeu mostrar que o *Role-Playing Game* é uma excelente ferramenta didática, capaz de oferecer infinitas novas formas de se trabalhar os mais diversos assuntos em sala de aula, possibilitando o aprendizado de forma lúdica, prazerosa e criativa, e que precisa ser mais explorado, para que no futuro se possa seguir o exemplo da faculdade FAMEC, e introduzir o RPG como matéria curricular de todos os cursos de licenciatura. Desta forma, se faz necessário um trabalho sério e aprofundado sobre RPG na educação, e em especial, RPG no ensino de Literatura.

REFERÊNCIAS

- FORTUNA, Tânia Ramos. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli Pires (org.) *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 115-119.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e Educação*. Campinas: Papirus, 1987.
- RODRIGUES, Sonia. *Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

ANEXO I – Gráficos

Gráfico 1 – Idade dos jogadores **Gráfico 2 – Idade de primeiro contato**

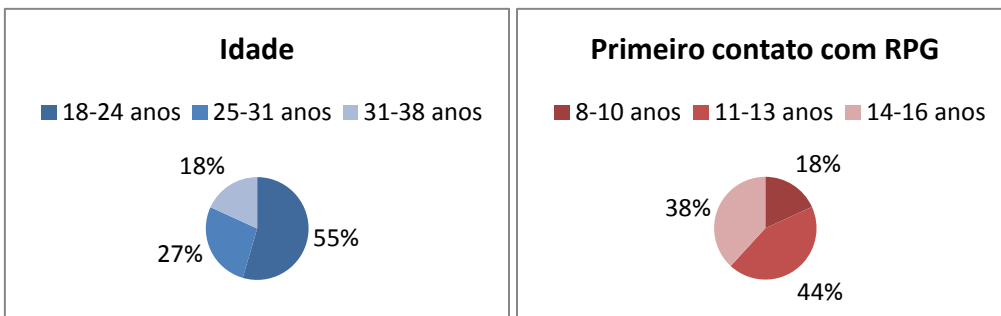


Gráfico 3 – Tempo de Jogo **Gráfico 4 – Nível de escolaridade**

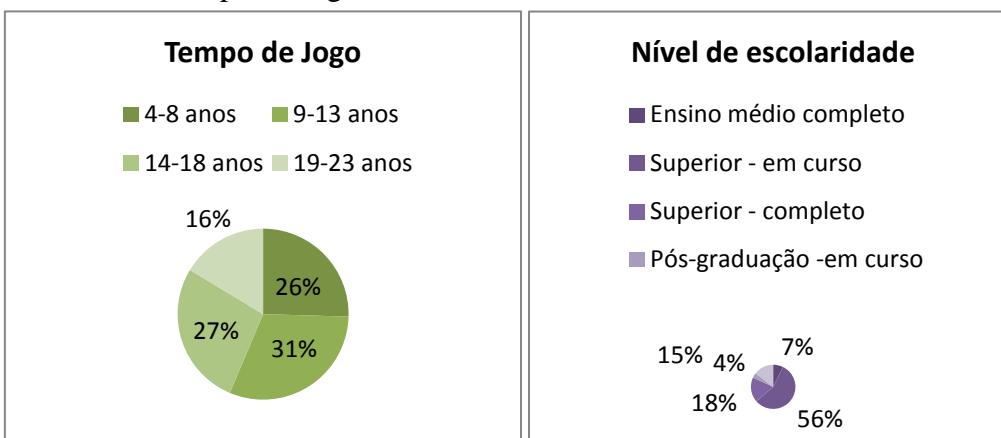
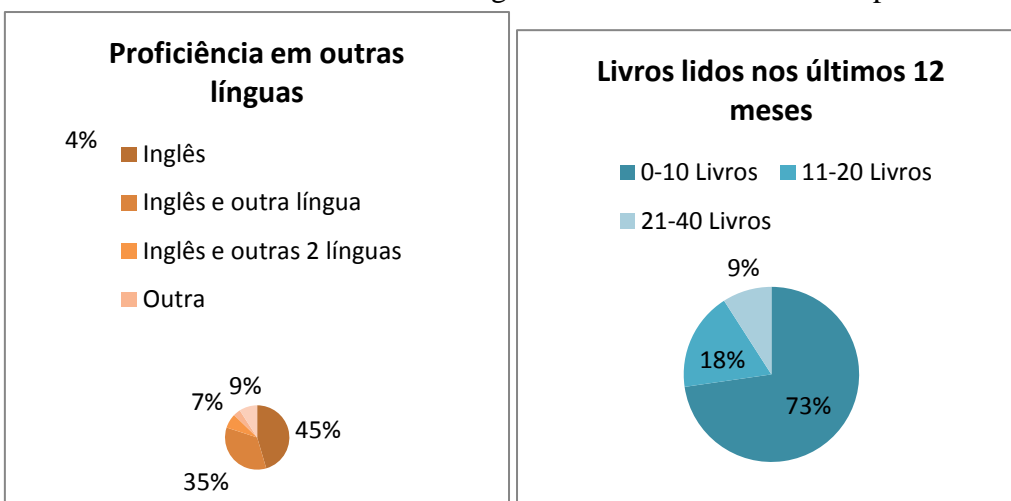


Gráfico 5 – Proficiência em outras línguas **Gráfico 6 – Livros lidos por ano**



Literatura: um mundo de imaginação

Claudia Maria Abreu dos Santos. (UFSC)
angelnumine@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo traz o relato de uma experiência de trabalho com literatura infantil no qual propusemos uma nova forma de contar histórias. O objetivo principal foi propiciar a participação efetiva das crianças de uma Creche da Prefeitura Municipal de Florianópolis nos enredos das histórias, possibilitando a atividade criadora¹⁴⁴, entendendo-as como sujeitos produtores de cultura. Objetivamos também promover o acesso a livros de literatura infantil e estimular o hábito da leitura familiar.

Inicialmente, realizamos uma breve revisão bibliográfica e foi possível perceber que são quase inexistentes as pesquisas sobre a participação infantil nos enredos das histórias. Material ainda menos divulgado diz respeito às experiências práticas de contação de histórias com a participação das crianças.

Outro aspecto que chamou nossa atenção foi o fato de que alguns membros do grupo sentiam um medo excessivo do Lobo Mau. Tal observação foi determinante na definição das histórias que passaram a ter o Lobo como protagonista.

Ficamos mais confiantes em desenvolver este tema ao encontrarmos respaldo nos Parâmetros Nacionais de Qualidade de Educação Infantil, que preconizam: “Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade.” (MEC, 2006, p.15)¹⁴⁵. O professor, por sua vez, tem um papel fundamental, de mediador, já que o desenvolvimento se dá por intermédio das relações sociais com seres mais experientes (VIGOTSKI, 1996).

Desse modo, quando as crianças frequentam instituições de educação infantil que oferecem contextos de qualidade às suas vivências e ampliam suas experiências, elas podem se desenvolver de modo mais completo.

1 As primeiras impressões

Ao observarmos o referido grupo de crianças da Instituição (grupo 3, com idade entre dois anos e meio a três anos), foi fácil constatar que o gosto por ouvir histórias tem sido algo notável neste grupo, principalmente quando inserimos novos elementos, como: máscaras,

¹⁴⁴ Para Vigotski, chamamos de atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. (2009, p.11).

¹⁴⁵ BRASIL, Parâmetros Nacionais de Qualidade e Educação Infantil, volume 1, Brasília: MEC, 2006).

tecidos, malas. Foi muito interessante perceber como algumas crianças do grupo ressignificam objetos, o que reforça a ideia de que ao ouvir histórias a criança amplia sua imaginação ao mesmo tempo em que se apropria da realidade que a cerca, pois conforme Vigotski, só significamos algo quando conhecemos sua função social.

É ele quem afirma:

Se atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (VIGOTSKI, 2009, p.14).

Com relação às técnicas e aos recursos utilizados na contação de histórias, na Instituição, fizemos uso de fantoches (de vara, de pano entre outras), ou de alguns elementos concretos, como a casinha dos três porquinhos, por exemplo.

Numa perspectiva de reinventar a forma de contar histórias, escolhemos os clássicos infantis: Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos e a Branca de Neve e os Sete Anões, para propor uma nova forma de contação. Desse modo, além de trabalhar com a versão original destas histórias, buscamos também utilizar as releituras já publicadas e ainda as versões das crianças do grupo 3, promovendo uma releitura desses Contos de Fadas, a fim de ampliar as vivências e a capacidade de imaginação desde a mais tenra idade. Conforme Vigotski:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento, [...] A psicologia denomina de imaginação e fantasia essa atividade criadora". (VIGOTSKI, 2009, p.14).

Nosso plano de ação iniciou-se com a seleção de livros que foram disponibilizados, às sextas-feiras, para que as crianças escolhessem um e o levassem para casa, promovendo momentos de leitura familiar.

2 Uma questão de privacidade

Para preservar a identidade das crianças mencionados neste trabalho, foram utilizados nomes fictícios. Utilizamos os nomes dos Sete Anões da história da Branca de Neve e criamos mais oito nomes para contemplar todas as crianças do grupo 3. Os nomes escolhidos junto com as crianças foram: Mestre, Dunga, Zangado, Feliz, Dengoso, Soneca, Atchim, Tagarela, Zangada, Dengosa, Ativo, Precoce, Novata, Tradicionalista e Príncipe¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Este nome foi dado à menina que no teatro não quis ser nenhum anão, pegou a coroa e a capa e disse que seria o príncipe e foi.

3 Produzindo releituras

Logo no primeiro dia de intervenção, colocamos o filme *Shrek*¹⁴⁷, um dos preferidos do grupo, e quando todos estavam sentados, assistindo, sentamos à mesa para escrever. Nesse momento, uma das crianças nos perguntou o que estávamos escrevendo. Respondemos que se tratava de uma carta para a Chapeuzinho Vermelho. Esta declaração foi motivadora para que todas as crianças se juntassem em volta da mesa demonstrando a maior curiosidade. É importante destacar que o único recurso de que dispúnhamos era um bloco de papel e uma caneta.

Continuamos a escrever a carta, expressando em voz alta o que era redigido: “Queremos convidá-la para conhecer nossa Creche...” Ao mesmo tempo interagíamos com as crianças: - Vocês conhecem a história da Chapeuzinho Vermelho? - E a música que ela canta, alguém conhece?

Nesse instante, a criança cujo nome fictício é Tagarela, iniciou a cantoria e foi acompanhada pelos demais colegas: - Pela estrada afora... Perguntamos então: - O que ela foi fazer na Floresta? E o Feliz respondeu: - Foi na casa da vovó. Perguntamos novamente: - Fazer o que? - Levar doces pra vovozinha, disse o Mestre. Continuamos: - Mas onde ela leva os doces? E o Zangado falou: - Na cestinha. Então a Tagarela foi até os brinquedos e pegou uma cestinha e o Zangado correu até a caixa de lego e trouxe algumas peças dizendo que eram os docinhos para a vovó. Então o Feliz pegou sua capa de chuva e disse que era a Chapeuzinho Vermelho. Entregamos a cesta para ele e fomos todos passear na floresta, cantando a música, que mais uma vez foi puxada pela Tagarela.

O próximo passo foi mandar a cartinha para o correio. Foram dois dias de grande expectativa e então, em uma ensolarada sexta-feira, recebemos a tão aguardada visita de Chapeuzinho Vermelho.

Todos perceberam que era a professora, mas o encantamento tomou conta da sala, e quase todos a chamavam de Chapeuzinho. Ela perguntou se aquelas eram as crianças que a haviam convidado para um piquenique. Ao perguntar se na Creche havia uma floresta para o piquenique, algumas crianças disseram que não, enquanto o Zangado apontava para o parque de grama. Nessa hora, todos saíram pela Creche e enquanto uns ficaram meio perdidos o Mestre começou a pular em cima do tapete que havíamos preparado, dizendo várias vezes: É aqui!

Então sentamos, conversamos um pouco até que a Chapeuzinho avistou uma casinha e disse ao grupo para ir até lá e convidar a vovó para o lanche. Batemos, batemos e como ninguém apareceu Chapeuzinho concluiu: - Acho que ela não está em casa. Mas foi interrompida pelo Mestre, que disse: - Não, essa não é a casa da vovó. E nos levou até a porta da cozinha, que dá para esse parque. Começou a bater na porta com a ajuda de todos e, para nossa surpresa, quem abriu a porta foi a cozinheira mais velha da Instituição.

As crianças a convidaram para o lanche. Ela não conseguiu recusar, acompanhou as crianças e foram estas que a serviram.

¹⁴⁷ *Shrek 2*: Filme de J. David Stem e Joe Stillman. Direção de Andrew Adamson. Estúdio: Dreamworks/DreamWorks SKG, 2004.

O que mais chamou nossa atenção foi o fato de que a cozinheira não estava caracterizada com nenhuma fantasia, mas todos a chamavam de vovozinha. Depois que a vovozinha foi embora, a Soneca perguntou: - Claudinha¹⁴⁸ você botou a roupa da Chapeuzinho? Antes de responder, a estagiária da UDESC¹⁴⁹ perguntou: - Soneca, é a Claudinha ou é a Chapeuzinho? E ela respondeu: - Não sei mais. E foi brincar.

3.1 A visita do lobo mau

Produzimos um diário que continha dados pessoais do Lobo, como número de telefone, e-mail e a versão dele para a história dos Três Porquinhos. O diário foi intitulado “Memórias do Lobo Mau”.

Deixamos entre os brinquedos até que o Mestre o achou. Chamamos atenção para o objeto achado e quando informamos que era do Lobo todos se interessaram. Oferecemos o celular para ligar para o dono, pois deveríamos entregar-lhe o objeto achado. O Lobo não atendeu e as crianças nos pediram o notebook emprestado, a fim de falarem com o Lobo. Nos oferecemos para enviar um e-mail que foi ditado pelas crianças. No intuito de contribuir para a elaboração do texto da mensagem, perguntamos: - Como o Lobo achará o caminho para a Creche?

O Mestre apressou-se em responder dizendo que era só descer o morro, passar pela pracinha, atravessar a faixa de pedestre e estacionar na frente da creche.¹⁵⁰ Perguntamos: - Quem o Lobo deverá procurar ao chegar a Instituição? E foi o Mestre que mais uma vez respondeu: - Pede pra ele falar comigo, aqui na sala. Nesse momento foi interrompido pela Soneca, que ressaltou: - Comigo também!

Passados alguns dias, o Lobo bateu na porta da sala do Grupo 3 perguntando se eles estavam com seu diário. As crianças o devolveram, depois o Lobo contou a história que ele tinha escrito e todos ouviram atentos.

Em seguida, fomos ao parque, onde havíamos montado três cabanas debaixo das árvores, e onde encenamos a história. Como todos os profissionais da Instituição pediram a visita do Lobo, resolvemos convidar os demais grupos para brincar conosco no parque. Esse foi um momento de grande euforia e algumas pessoas da comunidade até pararam no portão para observar a alegria das crianças.

Como já mencionamos, algumas crianças do grupo, em especial, o Zangado, apresentavam um medo excessivo do lobo, portanto, antes deste personagem visitar a Creche, levamos alguns livros: A Verdadeira história dos três porquinhos¹⁵¹ e A Verdadeira história da

¹⁴⁸ Claudinha é como as crianças se referem à autora deste artigo que caracterizou-se com uma linda fantasia de Chapeuzinho Vermelho confeccionada pela mãe da Zangada.

¹⁴⁹ A Unidade Educativa mencionada neste artigo recebe todos os anos estagiárias do Curso de Pedagogia da UDESC- Universidade do Estado de Santa Catarina, pois o estágio na educação infantil é um dos pré-requisitos para a conclusão do curso.

¹⁵⁰ Na verdade, ele descreveu o trajeto que faz todos os dias de sua casa até a Instituição.

¹⁵¹ Livro de autoria de JON SCIESZKA, traduzido por PEDRO MAIA SOARES e ilustrado por LANE SMITH da Editora Cia das Letrinhas.

Chapeuzinho Vermelho¹⁵² para trabalhar a dicotomia do bem e do mal. Trata-se de releituras nas quais o Lobo não é mais o vilão da história. Através da literatura e, neste caso, das releituras, as crianças libertaram-se de seus medos e quando estavam na presença do ilustre visitante Lobo Mau, conseguiram, através da imaginação e fantasia, definir quando o personagem seria mau ou bom, de acordo com seus interesses: quando o Lobo chegou batendo na porta, elas diziam que ele era bonzinho, porém, quando queriam que ele corresse atrás delas, diziam que ele era malvado.

4 Contribuições dos demais profissionais das instituições e das famílias envolvidas

A repercussão do projeto foi tão positiva que envolveu outros profissionais da Instituição e isso ficou evidente durante a visita da Chapeuzinho Vermelho e do Lobo Mau. Quando trabalhamos a História da Branca de Neve, resolvemos convidá-los para compor as personagens e dessa vez os atores não seriam apenas as crianças. Tivemos como Branca de Neve a professora do Grupo 2 e como caçador o professor do Grupo 5

Essa história teve outro diferencial, pois conquistamos um espaço para as apresentações teatrais com cortinas pretas. A inauguração do espaço ocorreu junto com o espetáculo “A Branca de Neve e os Quinze anões”. Conquistamos também o apoio da Diretora, que construiu o “Cantinho da Leitura”, com pufes, tapetes e estante de livros na altura das crianças. Além disso, a biblioteca da Instituição, que funcionava na sala da direção, ganhou um novo espaço no qual as crianças poderão ter acesso a uma maior diversidade de livros. E por falar nas contribuições e nos pontos positivos, não podemos deixar de mencionar alguns relatos¹⁵³ das famílias:

“A Precoce gosta muito que eu leia pra ela, ela presta muita atenção. O pai dela não sabe ler e os irmãos estão aprendendo, então, eles prestam atenção junto com ela”. (Mãe da Precoce)

“Está sendo maravilhoso, pois é um momento mágico em que a leitura leva a imaginação da nossa família, além de incentivar meu filho e eu a ler, ele também aprendeu a cuidar dos livros, antes do projeto o Mestre não era cuidadoso com os livros e sempre rasgava as páginas. Quando chega em casa, na sexta-feira, pega o livro pra ler e sempre nós dois(pai e mãe) contamos a história do livro para ele”. (Mãe do Mestre)

“Adorei esta novidade, pois desse jeito aproxima-se filhos dos pais. Com os livros as crianças aprendem muitas coisas legais, somos pais que talvez não tínhamos oportunidade de ter alguns tipos de leitura. Agora podemos mostrar tudo sobre o planeta, a natureza. Parabéns para quem teve essa ideia maravilhosa, as professoras que ajudam as crianças a gostar de ler”. (Mãe da Zangada)

¹⁵² Escrito por AGNESE BARUZZI e ilustrado por SANDRO NATALINI da Editora Brinquedbook

¹⁵³ Os nomes fictícios usados para identificar as crianças são os mesmos escolhidos para a dramatização.

Dentre as famílias que não viam o livro como opção lúdica para seus filhos e que não tinham o hábito de presenteá-los com livros, os relatos foram unânimes quanto aos benefícios da leitura desde a mais tenra idade, Acreditamos que os motivos para não presentear os filhos não se restringiam apenas às dificuldades financeiras, mas envolviam também, o desconhecimento acerca da importância da literatura na formação integral dos filhos. Diante dessas constatações, concordamos com Kaercher (2001, p. 82-83) que salienta:

Acredito que somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a elas, desde muito cedo, um contato freqüente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias, em primeiro lugar e, após, com o conteúdo deste objeto, a história propriamente dita – com seus textos e ilustrações. Isso equivale dizer que tornar o livro parte integrante do dia-a-dia das nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação como leitores.

Consideramos ainda que o prazer que as crianças sentem ao ouvir histórias pode ser desenvolvido, em grande medida, a partir de projetos literários, desde a Educação Infantil. Corroboramos, assim, as premissas do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) que valoriza particularmente três fatores qualitativos, identificados pela Unesco como necessários para a existência expressiva de leitores em um país:

a) O livro deve ocupar destaque no imaginário nacional, sendo dotado de forte poder simbólico e valorizado por amplas faixas da população;

b) Devem existir famílias leitoras, cujos integrantes se interessem vivamente pelos livros e compartilhem práticas de leitura, de modo que as velhas e novas gerações se influenciem mutuamente e construam representações afetivas em torno da leitura; e

c) Deve haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem formados (professores, bibliotecários, mediadores de leitura) e de múltiplas estratégias e recursos para alcançar essa finalidade. (PNLL) http://189.14.105.211/conteudo/c00007/Principios_Norteadores.aspx acessado em 05/03/2012)

Tornar o livro parte integrante do dia-a-dia das crianças não é uma tarefa fácil se for solitária. Entendemos que as instituições de educação infantil devem propiciar experiências lúdicas com a leitura e compartilhar essa tarefa com a família.

5 Considerações finais

Ao trabalhar literatura infantil com esta faixa etária nos deparamos com algumas inquietações e a principal delas foi: Como despertar nas crianças o interesse de interagir e intervir no enredo das histórias?

A promoção do encontro das crianças com o livro foi essencial. O manuseio, a exploração do objeto livro foi o impulsionador da curiosidade, do querer saber que histórias ele continha, mesmo sem ainda saber ler. No entendimento de Kaercher (2001, p. 83), o adulto, nesse momento, precisa ser “alguém que saiba construir com a criança a crença de que o livro é

um “brinquedo” que pode divertir, emocionar, educar, auxiliar a organizar emoções (como o medo, a angústia, a alegria o ciúme, etc...)”

A questão do medo, vivenciado nas releituras dos contos de fadas, possibilitou que as crianças conseguissem reorganizar suas emoções. Assim, o processo de vivenciar e não apenas ouvir histórias foi fundamental nesta conquista. Nas palavras de Kaercher (2001, p. 86)

“Chamar a atenção da criança para as diferenças que a mesma história pode apresentar quando mudamos a forma como vamos contá-la [...] é trabalhar no sentido de ampliar os seus horizontes lingüísticos e de estimulá-la a ler as diversas linguagens com curiosidade e atenção”.

Acreditamos que as vivências relatadas neste trabalho de intervenção pedagógica contribuíram na formação de futuros leitores que concebam o livro e a literatura como uma atividade prazerosa. Contribuíram também na promoção de momentos de cumplicidade entre os membros das famílias envolvidas através da leitura de literatura infantil e, por consequência, na ampliação de seu repertório cultural.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Brasília, DF. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. MEC/SEB, 2006. v.1.
- _____, Brasília, DF. *Programa Nacional do Livro e da Leitura*. Acesso em: 05/03/2012. Disponível em <http://189.14.105.211/conteudo/coooo7/Principios Norteadores.aspx>
- CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. *Educação Infantil. Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.
- _____. *Imaginação e criação infância: Ensaios comentados*. Tradução de Zóia Prestes e comentários de Ana Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

A leitura de *flicts* como ferramenta de apoio a discussões sobre diversidade e inclusão social

Carlos Eduardo da Silva (PPGI - UFSC)

carloosedasilva@gmail.com

Danielle Amanda R. da Silva (PGET - UFSC)

daniellefleur@gmail.com

Introdução

O presente estudo se propõe a fazer uma revisão bibliográfica de trabalhos acadêmicos que tomaram por objeto de estudo a obra *FLICTS* de Ziraldo, além de outras publicações pertinentes a esta obra e também sua divulgação, de modo a analisar seu já conhecido potencial para discussões acerca da diversidade e inclusão social com vistas ao paradigma da inclusão social que se coloca. Segundo Sasaki

o paradigma da inclusão social consiste em tornarmos a sociedade toda um lugar viável para a convivência de pessoas de todos os tipos e condições na realização de seus direitos, necessidades e potencialidades. Neste sentido, os adeptos e defensores da inclusão, chamados de inclusivistas, estão trabalhando para mudar a sociedade, a estrutura dos sistemas sociais comuns, as suas atitudes, os seus produtos e bens, as suas tecnologias etc., em todos os aspectos: educação, trabalho, saúde, lazer, mídia, cultura, esporte, transporte etc. (*apud* CANIGLIA, 2008, p.6).

1 *FLICTS*: exclusão e diversidade

FLICTS (1969) é o primeiro livro destinado para crianças escrito por Ziraldo (1932 - presente). Sucesso no Brasil e em pelo menos 15 outros países, *FLICTS* “reflete no universo das cores a fase em que as crianças se fecham em grupos pequenos e não aceitam novidades” (NAKKHLE & PATEO, 2009).

As cores, personagens da obra, desempenham diferentes papéis e possuem características distintas conforme a identidade única que cada qual possui - o Vermelho é forte, o Amarelo é dono de uma imensa luz, o Azul tem paz, etc. Para Mabelini, ao apresentar *Flicts* como um sujeito cor “‘raro’ e ‘também’ por isso muito triste [...] Nota-se que os atributos positivos das cores são, em *Flicts*, negados, e é justamente esse aspecto que o faz ‘diferente’” (2007, p. 72).

Por não possuir nenhuma das características encontradas nas outras cores, *Flicts*, a cor que não encontra seu lugar no mundo pelo fato de ser diferente, é excluído socialmente pelas demais cores. Isso acaba por evidenciar o que ocorre em contextos reais haja vista a não aceitação frente ao que é estranho, àquilo com o que estamos pouco habituados.

É fato que vivemos em um mundo plural, híbrido, e para isso é necessário perceber, nos diversos contextos, os elementos culturais que nos orientam à pluralidade, como também compreender tanto os velhos quanto os novos processos e fenômenos que constroem as identidades, e afirmar a diferença. Enfim, buscar situar as referências estabelecendo um diálogo na multiplicidade, que certamente é contextualizada num cotidiano dinâmico, e que por isso deve ser revitalizado (BARREIROS e MORGADO, 2002, p.101).

2 FLICTS: ferramenta para discussão

A Literatura Infantil em sua essência pode ser empregada como ferramenta eficaz e sensível para a promoção de valores uma vez que “conduz a criança à recreação, a atividade lúdica da imaginação, à liberdade livre do pensamento, do raciocínio, da reflexão criadora e da elaboração de idéias” (CASTRO, 2008, p.13-4). Através da leitura, se faz possível confrontar o inusitado em situações que não necessariamente virão a acontecer proporcionando a chance do enfrentamento e reflexão acerca de temas diversos.

A Literatura Infantojuvenil, em especial os contos maravilhosos, retratam de forma simples e mágica os problemas humanos universais contribuindo para o desenvolvimento emocional da criança (CASTRO, 2008). Em FLICTS, palavra e a imagem constroem a significação da obra, por meio da abstração das formas naturais e sua geometrização, resultando em uma simplificação num nível profundo de caracterização do mundo (CASCARELLI, 2007).

FLICTS é, portanto, um texto sincrético no qual se associam duas linguagens: o texto verbal e o texto visual, entendidos como um todo de significação intertextual (DAL’VESCO, 2005). Ou seja, a totalidade de sentido é construída pelos procedimentos de articulação desses dois sistemas significantes (MABELINI, 2007).

Ziraldo interpõe, no universo do livro, sistemas sógnicos diversos e incorpora várias fontes artísticas e literárias do repertório adulto, infantil e juvenil; clássico e contemporâneo; nacional e estrangeiro (RESENDE, 2004). O leitor trata de finalizar os sentidos (meanings) através de habilidades semiolinguísticas, discursivas e situacionais. Além disso, o leitor é também fruidor da obra à medida que a leitura o afeta, sensibilizando-o (FERES, 2006).

A obra FLICTS, que se constitui pelo resultado do uso integrado das linguagens verbal e visual, tem sua mensagem veiculada de maneira tocante não só ao público infantil a que foi originalmente destinado. FLICTS sensibiliza pessoas independentemente de sua idade já que trata de um drama universal comum. Castro (2008) defende a existência de uma vertente clássica nas obras de Ziraldo, pois apresentam os mesmos conflitos e as superações, revelando que uma luta contra dificuldades na vida é inevitável, é intrínseca a existência humana, mas que no final há a possibilidade de triunfo.

A potencial leitura de FLICTS como ferramenta a discussões sobre diversidade e inclusão é evidenciada em outros países como a Espanha. FLICTS figura na lista de 2009 da *Confederació ecom Catalunya* – uma entidade que cuida dos direitos de pessoas com limitações físicas – como sendo um dos títulos sugeridos para se trabalhar o tema *diversidade* com crianças de 0 a 8 anos.

Conclusão

Sempre que se fala em inclusão, mesmo que indiretamente, se está falando de exclusão. Embora seja uma realidade presente em diversas culturas, o crescente apelo a favor da Inclusão Social está fazendo com que a sociedade mude de forma a se adaptar às necessidades das pessoas e também tornar-se mais tolerante e ciente em relação a diversidade. A obra FLICTS figura como um exemplo dentro da literatura infantojuvenil onde este tema é abordado de modo sensível, discreto e tocante fazendo sua leitura altamente recomendada.

REFERÊNCIAS

- BARREIROS, Débora; MORGADO, Vânia. *Multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil: um estudo sobre a multieducação. Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CANIGLIA, Marília. *Direitos humanos, diversidade e inclusão social – o olhar da Terapia Ocupacional*. Núcleo de Estudos de Terapia Ocupacional do Centro-Oeste Mineiro – NETOCOM/2008. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/artigosdeficiente/direitos%20humanos%20diversidade%20e%20inclusao%20social.pdf>
Acessado em 30/04/2012.
- CASCARELLI, Claudia. *Flicts, Livro de Artista*. São Paulo: Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho, 2007. 151 p. Dissertação (Mestrado) – Artes.
- CASTRO, Adriana Sperandio Ventura Pereira de. *Ziraldo em diálogo com os clássicos: Flicts e o Patinho Feio; O Planeta Lilás e Chapeuzinho Vermelho; O menino Maluquinho e Peter Pan*. Juiz de Fora: Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, 2008. 99 p. Dissertação (Mestrado) – Letras.
- CORTEZ, Mariana. *Palavra e Imagem: diálogo intersemiótico*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001. 195 p. Dissertação (Mestrado) – Linguística.
- DAL VESCO, Marilei Teresinha. *FLICTS: A Plástica Poética no Escrever Desenhando*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2005. 131 p. Dissertação (Mestrado) – Educação, Arte e História da Cultura.
- FERES, Beatriz dos Santos. *Competências para lver Ziraldo: subsídios teóricos para formação de leitores*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006. 209 p. Tese (Doutorado).
- NAKKHLE, Antoune; PATEO, Fernanda Guimarães. *Ziraldo comemora 40 anos de seu primeiro livro FLICTS: Obra, lançada em 1969, ganha edição comemorativa após quatro décadas de sucesso*. 2009. São Paulo: Editora Melhoramentos.
- MABELINI, Ecila Lira de Lima. *As estruturas semio-narrativas dos contos de fada e maravilhosos no sincretismo verbo-visual do livro infantil*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. 110 p. Dissertação (Mestrado) – Comunicação e Semiótica.
- PINTO, Ziraldo Alvez. *FLICTS*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura. 1969.
- _____. *FLICTS - Edição Comemorativa: FLICTS 40 anos*. São Paulo: Ed. Melhoramentos. 2009.
- RESENDE, Vânia Maria. *Ziraldo e o livro para crianças e jovens no Brasil: revelações poéticas sob o signo de Flicts e reflexos prismáticos em obras de autores de língua portuguesa*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004. 319 p. Tese (Doutorado) – Letras.

A construção do papel de leitor pela mediação dos coetâneos: relato de uma atividade de leitura na escola

Edna Domenica Merola (P.M.S.P.).
edna.domenica@terra.com.br

Introdução

A reflexão intentada sobre o tema da construção do papel de leitor pela mediação dos coetâneos partiu do reconhecimento das dificuldades apresentadas por crianças, adolescentes e jovens no que diz respeito à aquisição do hábito de leitura e da apreciação da Literatura. Pretender apontar uma saída para um tema tão amplo e complexo seria tecer um pensamento ingênuo. Descartada essa pretensão, delimita-se o problema ao campo da aprendizagem da leitura literária sob o viés da concepção das interferências pedagógicas realizadas.

Frente à consideração de que a transmissão de experiências do professor (adulto) ao aluno (criança, adolescente) tem perdido gradativamente sua eficácia e considerando que as experiências se constroem pela vivência, optou-se por relatar a realização de uma aula de leitura concebida e praticada priorizando-se a vivência grupal.

O objetivo do relato é o de comparar as duas situações: aquela em que o aluno acompanha a explicação dada pelo professor sobre um texto e aquela em que participa do jogo dramático com seus coetâneos. A primeira situação não será descrita em sua singularidade metodológica e sim sob o viés de generalizações. A segunda situação será relatada com singularidade e sob o viés de que a pesquisadora e a professora do presente estudo são a mesma pessoa. O foco da comparação é a inserção ou não do lúdico na atividade de leitura escolar.

1 Entraves ao Ensino da Literatura na Escola

A escola de Ensino Fundamental pretende a construção do ser criativo em seus aspectos estético e ético, tendo por meta que o aluno se constitua em sujeito que aprecie a arte e seja crítico da realidade. Uma vez que a interpretação da obra literária apresenta alguns requisitos tais como ler várias vezes, ter repertório propício, possuir horizonte teórico amplo, e ter equivalentes internos adequados, muitos entraves ao ensino da Literatura nas escolas de Ensino Fundamental são mencionados, com frequência por educadores.

Dentre eles o mais mencionado é a caracterização discente e que diz respeito ao aluno inserido numa sociedade de classes urbanizada e violenta; e a um leitor que possui pequeno repertório de linguagem. Frente a tal contexto colocam-se questões em torno de como a escola pode se tornar responsável por despertar o gosto pela leitura.

O segundo entrave é da ordem da caracterização das atividades propostas pelos docentes. Raras atividades consideram as expressões existenciais da criança e do adolescente como prioridade. Isso inclui, em algum sentido, priorizar a função propedêutica da escola e

pressupor que seu currículo deve servir para o adulto futuro e não para a criança ou o jovem presente. Assume-se que a função da escola é a de informar ou a de formar apenas o cognitivo, ficando o âmbito do emocional para a família ou em caso de sua falência para as igrejas. Isso redundou na baixa frequência do uso de atividades voltadas para a conscientização, valorização da existência e aprendizagem de compartilhar o momento presente.

O viés ocorrido na percepção do lúdico como ferramenta de ensino, provavelmente, é decorrente da visão do currículo enquanto rol de conteúdos destinados a uma faixa etária determinada e em seu alcance cognitivo. Essa visão pode vir a impregnar de tal forma a organização mental do professor, que mesmo aquele que se propõe a utilizar a metodologia sócio-construtivista em sua prática de sala de aula revela uma concepção fragmentada do processo de ensino sob o viés da contextualização didática das atividades lúdicas que incluem o jogo dramático.

Afirmativas tais como “o currículo deve problematizar a realidade” e “o currículo deve levar à produção”, podem fazer parte do discurso de boa parte dos educadores da escola pública, porém ao analisarmos a prática de docentes veremos que não há preocupação em dar continente para a dinâmica subjacente às relações interpessoais e intergrupais em sala de aula, de maneira que a conscientização dessas relações leve à compreensão de relações sociais, de momento histórico, de habitat, etc. Se tal tipo de continente é dado, isto fica na conta do carisma e da intuição pessoais do professor e não numa abordagem na esfera curricular.

A superação dos entraves destacados implica em encontrar saídas para resgatar a função social da escola para crianças e jovens, uma vez que necessitam inserir-se de imediato no rol daqueles que são aceitos socialmente, na vivência do cotidiano escolar.

2 Desenvolvimento do Papel de Leitor pelo Jogo Dramático

Para apresentar uma proposta de atividade de leitura fundamentada na perspectiva do desenvolvimento do papel de leitor será necessário definir o entendimento dado a papel e jogo dramático, no presente estudo.

Moreno(1975) identificou três fases no desenvolvimento de um papel: a primeira que é a tomada de um papel; a segunda que é a fase em que se joga o papel e a terceira que ocorre quando se cria sobre o papel. Quanto mais desenvolvido for o papel, maior será a espontaneidade que ele apresenta, ou seja, maior a capacidade de dar respostas novas a situações novas ou respostas adequadas a situações velhas. O fator espontaneidade é passível de desenvolvimento através de treino específico fundamentado no Psicodrama ou no jogo dramático por ele embasado.

Algumas técnicas oriundas do teatro são utilizadas no jogo dramático: consciência, solilóquio, inversão de papéis, espelho, duplo. Para o presente relato de atividade importa detalhar a inversão de papéis: pede-se ao protagonista que assumo, na dramatização, o papel de outro que na cena é seu contrapapel. É usada para investigar o papel protagonizado, seu complementar e a relação interpessoal por meio desses papéis, tendo como propósito o desenrolar do jogo na busca de maior espontaneidade.

Na mediação que se pretende descrever a utilização das técnicas citadas ocorre no processo psicodramático - seus contextos, instrumentos e etapas.

Os contextos do Psicodrama são: social, grupal e psicodramático. O contexto social é a realidade social em seus aspectos temporais e espaciais, leis, normas, costumes e condutas. O contexto grupal é constituído pelo grupo e pelas regras e condutas determinadas através de consenso. O grupo é composto pelo diretor de cena e demais participantes. O contexto psicodramático é o momento do *como se*, onde prevalece a fantasia, num ambiente protegido, onde há regras do jogo e não há sanções da realidade.

Os instrumentos do Psicodrama são: o diretor, o egoauxiliar, o protagonista, os coadjuvantes, o espaço cênico e o auditório. Para o relato presente importam o diretor de cena que é o papel desempenhado pelo (a) professor (a) e o egoauxiliares e protagonistas (papéis acumulados pelos alunos). O diretor acumula as funções de produtor, diretor e de analista social. Egoauxiliar é o participante que representa papéis ou contrapapéis do protagonista. O egoauxiliar apresenta três funções: ator, guia e investigador social.

As etapas do Psicodrama são: aquecimento, dramatização e comentários. O aquecimento inespecífico inicia-se com o primeiro contato do diretor de cena com o grupo, tendo por meta a emergência do protagonista. O aquecimento específico ocorre dentro do contexto dramático, sendo direcionado ao protagonista. A dramatização privilegia a vivência do momento. Os comentários visam compartilhar o momento, a troca entre os participantes e o encontro.

O aprofundamento do jogo dramático se dá pela utilização das concepções do Psicodrama, concernentes às filosofias da relação e do encontro.

3 A presença do lúdico numa atividade de leitura na escola

Apresenta-se a seguir uma proposta lúdica de atividade de leitura que tem por objetivo o desenvolvimento do papel de leitor.

A atividade foi realizada em espaço propício às aulas de educação física ou de apresentações artísticas. A professora iniciou a fase de aquecimento pedindo para os alunos caminharem pela sala enquanto a professora fez a leitura em voz alta do primeiro segmento do texto *O Jardim do Homem Sábio*

Era uma vez uma cidadezinha onde todas as casas tinham jardins. Havia o jardim do seu Cravonildo, onde tudo era muito arrumadinho, o jardim da Dona Angélica, onde tudo era muito limpo, o da Dona Margarida que era uma senhora muito espantada, o da Dona Hortênsia que tinha doze filhos, o da Dona Rosalva que era professora, o da Florípedes que era médica, o do Seu João Urtiga que era grande causador de intrigas. E tantos outros jardins. (MEROLA, 2011, p.13)

A professora conduziu a etapa de aquecimento enunciando uma consigna e aguardando as ações dos alunos, antes de enunciar a próxima. As senhas dadas foram as seguintes: – andar na sala/Andar como João Urtiga ou como Dona Florípedes/Andar como ‘Seu’ Cravonildo ou

como Dona Rosalva/Como Dona Hortênsia ou Dona Angélica/Como Dona Margarida ou outro (a)./Formar grupos, tendo por critério o personagem preferido e por tarefa representar uma 'foto' de seu jardim.

A professora fez a leitura em voz alta do segundo segmento do texto *O Jardim do Homem Sábio*

Mas havia dois jardins extremamente diferentes.

O primeiro, o do 'Seu' Floriano, era na verdade uma fábrica de flores. Se uma roseira não tivesse pelo menos doze rosas, ele a expulsava de seu jardim. 'Seu' Floriano participava de campeonatos internacionais e ganhava muitos troféus.

O outro era do 'Seu' Jasmim, um velhinho chinês, meu vizinho. Observei esse jardim durante muitos anos sem nada notar de especial.

Porém, certo dia, surpreendi 'Seu' Jasmim esconder uma lágrima, quando olhava a flor mais feia, mais frágil, num cantinho, isolada.

E num esforço maior pude notar que aquela flor débil brotara por entre as pedras — as pedras que 'Seu' Jasmim não expulsara de seu jardim. (MEROLA, 2011, p.13-14)

Para desencadear a etapa de dramatização a professora propôs um diálogo entre Seu Floriano e Seu Jasmim. A escolha dos atores foi feita pela oferta espontânea dos alunos (havendo mais do que um interessado pelo mesmo papel, os participantes elegeram o ator). No decorrer da dramatização a professora (no papel de diretora de cena) interferiu solicitando aos 'atores' que invertessem os papéis.

Após a dramatização a professora anunciou que o jogo dramático seria comentado e que os primeiros a serem ouvidos seriam os que permaneceram no papel de público, durante a dramatização.

Na etapa de comentários, o professor ou coordenador partiu da fala dos alunos ou participantes. Os pontos percebidos pelo professor e não expressos pelos alunos foram investigados tendo como referencial a produção do grupo.

A professora retomou todo o enredo da dramatização e explorou as diferenças e semelhanças da forma com que cada personagem se relacionou com os fatos narrados no texto objeto de leitura.

Foi oportuno analisar como os diferentes personagens equacionaram suas oposições durante a dramatização em termos de similaridade e complementaridade.

Conclusões

Atividades similares à presentemente relatada foram desenvolvidas numa escola pública municipal de São Paulo em 1982, na qual exerci a função de professora de Português, e

relatadas em artigo publicado nos Anais do IV Congresso Brasileiro de Psicodrama¹⁵⁴. Já a atividade aqui relatada foi desenvolvida em oficina realizada num Centro Comunitário de Florianópolis. Passadas três décadas, constatamos que esse trabalho responde também a demandas atuais. O que leva a crer que os entraves à aplicação de abordagens similares são mais da ordem da organização do cotidiano escolar do que de outra natureza.

A compreensão de um texto pode ser facilitada pelo processo de aquecimento em presença de outros leitores. A interpretação de um texto por um leitor é facilitada quando ocorre sob o viés do grupo que o auxilia a construir a representação de algo ‘como se fosse’ a realidade e a reconstruir a percepção da realidade compartilhada frente à referida pelo texto.

O jogo dramático é um instrumento eficaz de aprendizagem que propicia o aquecimento e o surgimento do campo relaxado, ambos necessários para o surgimento dos atos espontâneos. O campo relaxado ocorre quando o ambiente não apresenta ameaça, nem exigência premente de que o sujeito alcance uma meta, desta forma há um enriquecimento do campo, o sujeito experimenta prazer em sua atividade e apresenta um rendimento artístico. Entende-se por atos espontâneos as respostas adequadas para antigas situações, ou as respostas novas para situações novas.

O processo vivenciado durante o jogo dramático facilita a passagem do nível analógico, processual e emocional, preponderante na etapa de dramatização, para o nível interativo e comunicacional que chamamos de nível lógico, graças à colaboração dos colegas de jogo e coprodutores da interpretação de um texto.

Na escola, a releitura individual do texto de autoria de um escritor ‘distante’ frente à mediação das diversas leituras expressas pelos coetâneos durante o jogo dramático pode ser profícua.

O jogo dramático é um instrumento cultural por excelência: põe em jogo as vivências ocorridas na história dos sujeitos participantes em confronto e diálogo com o universo do texto trazido para leitura em sala de aula.

A dramatização é a mediação da realidade compactuada: é um fato simbólico. A ação do aquecimento é a de estruturar e de facilitar as relações interpessoais no grupo. Só através das relações interpessoais é que se configuram os conteúdos psicológicos e interpsicológicos dos sujeitos. O psicodrama é um elemento facilitador de natureza artificial: é cultural e social.

O principal instrumento do Psicodrama são as relações interpessoais. Quando o aluno assume o lugar do personagem do texto incorpora momentaneamente o seu conflito e de uma maneira coletiva e inter-relacional: está fazendo o que dizia Vigotsky em relação a desenvolver o intrapessoal a partir do interpessoal. É por meio da ação (jogo dramático) que o aluno vivencia a situação conflitual do personagem ‘representado’.

Segundo Béaton (2004), Vigotsky parte do pressuposto de que o indivíduo é um ser social, que o indivíduo não se socializa, pelo contrário, que o indivíduo se individualiza nas relações sociais.

Desta feita a leitura na escola deverá ser uma atividade interativa, reflexiva e criativa, para que o indivíduo se constitua em sujeito-leitor.

¹⁵⁴MEROLA. 1983.PP 20-33.

Segundo Béaton (2004), dentre os quatro níveis de interferência descritos por Vigotsky, o mais adequado é o que parte da própria iniciativa e ação de quem aprende. Vigotsky, com a lei da mediação psíquica, elucida que todo o desenvolvimento psicológico do ser humano é produto da mediação que exercem as pessoas, os objetos, os instrumentos, os signos e os significados no sujeito em desenvolvimento. Portanto, os resultados se conseguem com instrumentos e com ajuda. Moreno enfatiza a mediação humana através de um instrumento do psicodrama que é o egoauxiliar.

Ainda segundo Béaton (2004), a lei fundamental de Vigotsky é que o individual depende do cultural. O intrapessoal se expressa através do interpessoal; isto se passa no jogo dramático usado como recurso para favorecer o desenvolvimento interpsicológico. A vivência adquire graus e signos, o fato começa a agir no sujeito. O aspecto vivencial do jogo dramático possibilita o processo de ressignificação. O fato revivenciado adquire outra significação para o sujeito. A ressignificação do conflito tem valor existencial por meio da passagem do inconsciente para o consciente. O problema do entorno abordado por Vigotsky explica a vivência.

O conceito de protagonismo como aquele que em um momento determinado receberá a ajuda dos demais participantes do grupo, enquanto egoauxiliares e que é inerente ao psicodrama, e a ajuda dos coetâneos proposta por Vigotsky como preferível à demonstração pelo adulto foram pressupostos de embasamento da atividade relatada.

O uso do jogo dramático para compreender um texto possibilita aproximar-se dele de forma interativa, reflexiva e criativa. A construção do processo de reflexão compartilhada com os coetâneos colabora na constituição do sujeito que é necessária para a formação do hábito pessoal de apreciação da leitura.

REFERÊNCIAS

- BÉATON, Guillermo Arias (Professor da Universidade de Havana). *Palestras sobre Vigotski* Proferidas na UNIMARCO, 2004.
- MEROLA, Edna Domenica. *A Volta do Contador de Histórias*. Blumenau: Nova Letra. 2011. P 13-14.
- _____. Desbloqueio da Expressão e Técnicas de Redação. *Revista da FEBRAP*. S.A. Anais do IV Congresso Brasileiro de Psicodrama. Ano 7, número 4, volume 4. PP 20-31. Campinas: DCI Indústria Gráfica. 1984.
- MORENO, Jacob Levy. *Psicodrama*. Trad. Bras. 2ª. Ed. São Paulo: Cultrix. 1975.

A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina nas páginas d´O Balainho

Professora Doutora Eliane Santana Dias Debus (CED/MEN/UFSC)
Acadêmica Luana Madaloni da Silva (Pedagogia/Bolsista PIBIC/CNPq)

Introdução

A produção literária para crianças e jovens, no Brasil, tem, nos últimos 30 anos, ganhado destaque em vários setores: no mercado editorial, no escolar e no de pesquisa científica. No que diz respeito ao mercado editorial, as publicações têm se avolumado e apresentado cada vez mais qualidade literária e gráfica (diálogo texto e imagem). No âmbito escolar, programas do Governo Federal, como o Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), têm selecionado e introduzido vários títulos de literatura infantil e juvenil para o exercício de leitura literária nesse espaço. Nos estudos teórico-acadêmicos, a literatura infanto-juvenil é apontada, já na década de 1990 (GOTLIB apud HOLLANDA, 1994), como um dos principais “grupos emergentes”, isto é, começava a ocupar um espaço de legitimidade, deixando, aos poucos, para traz a sina de gênero menor.

A produção literária para crianças e jovens no Brasil é, ainda, uma produção menina, 130 anos, e os estudos sobre esse gênero são mais recentes ainda, dado que os estudos mais sistematizados ocorreram a partir da década de 1980. No entanto, neste período - dos primeiros livros publicados pelo livreiro-editor Pedro Quaresma da Silva (LEÃO, 2001) aos e-books que circulam pelas estantes virtuais – escritores e ilustradores têm se destacado e a produção brasileira ganha considerável espaço.

Da perspectiva da existência consolidada de uma produção literária em nível nacional para o público infantil e juvenil, busca-se inserir, nesse contexto maior, também a produção efetivada no estado de Santa Catarina, pois: “Se não existe literatura paulista, gaúcha ou pernambucana, há sem dúvida uma literatura brasileira manifestando-se de modo diferente nos diferentes estados” (CANDIDO, 1985, p. 139). Lauro Junkes, incansável pesquisador da produção literária de Santa Catarina, destaca que, para se afirmar sobre a existência ou não de uma literatura realizada em de Santa Catarina, é necessário um conhecimento aprofundado sobre o tema. Assim ele se reportou ao assunto:

Existe uma literatura catarinense? Talvez não. Mas, após ler e reler centenas de livros cabe a conclusão de que existem obras de autores catarinenses portadoras de valores estéticos e humanos. Existe uma literatura em Santa Catarina (JUNKES, 1987. p.15).

A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina é um fazer bastante recente, se levarmos em conta que os primeiros títulos datam da década de 1950. Celestino Sachet (1985) divide em dois momentos a história da literatura infantil e juvenil em Santa

Catarina: a produção dos pioneiros e pós anos de 1970. No primeiro momento elenca quatro escritores que teriam produzido na década de 1950: Lausimar Laus, Heitor Luz Filho, Balbino Martins e Adolfo Bernard Schneider.

Já as pesquisas investigativas sobre esse fazer são pouquíssimas, em particular em relação ao número de escritores e títulos publicados. Alguns trabalhos são significativos e servem de referência, como: *Entre vozes e leituras: a recepção da literatura infantil e juvenil* (DEBUS, 1996) – Dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Literatura (UFSC) -, no capítulo1 denominado A Produção Literária para Crianças e Jovens em Santa Catarina encontra-se um mapeamento da literatura de Santa Catarina produzida entre os anos de 1950 a 1995; *A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa: leitura do Brasil e d'além do mar* (DEBUS, 2008), livro composto de onze artigos, sendo que três deles focalizam a literatura infantil e juvenil de SC. No artigo “Literatura infantil catarinense nas veredas da pesquisa”, Danusia Aparecida Silva apresenta um panorama da produção do Estado contemplando a década de 1980; *Presença da Literatura infantil e juvenil em Santa Catarina* (GOULART, 2009), coletânea de narrativas, poemas e fragmentos de escritores de literatura infantil e juvenil de SC, no total de 23, bem como ilustradores, no total de 5. E, *O Balainho* – Boletim de literatura infantil e juvenil de Santa Catarina, sobre o qual que nos detivemos nesta pesquisa.

A presente pesquisa, ao verificar como *O Balainho* – Boletim de literatura infantil e juvenil de Santa Catarina divulgou a literatura produzida em Santa Catarina, contribui para a (in)formação de professores da Educação Básica e Ensino Superior. O Boletim circulou no período de agosto de 1999 a março de 2009, distribuído bimestralmente aos professores da Rede Estadual de Educação via mala direta, também circulou nacionalmente ao ser enviado a várias universidades públicas e particulares do território brasileiro (UFSC, UFPR, PUCRS, USP, entre outras). Era editado pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC – Campus de Joaçaba), organizado pela Professora Doutora Zenilde Durli e pela professora e escritora Eloí Bocheco, tendo como foco atingir “pais, professores e todas as pessoas que se preocupam com a formação de leitores” (edital de agosto de 1999). Não se restringindo à produção literária de Santa Catarina, por suas páginas, ao longo de 10 anos, em 38 exemplares, foram divulgados lançamentos, entrevistas, resenhas e artigos de escritores e sobre escritores de diversas partes do País, cabendo, neste trabalho, destacar aqueles relativos a Santa Catarina.

Como objetivos específicos, buscou-se estudar as sessões d’*O Balainho*, mapeando a produção de Santa Catarina; resenhar os títulos mapeados; mapear a seção “Cartas do leitor”, destacando o discurso dos professores sobre o papel (in)formativo do Boletim.

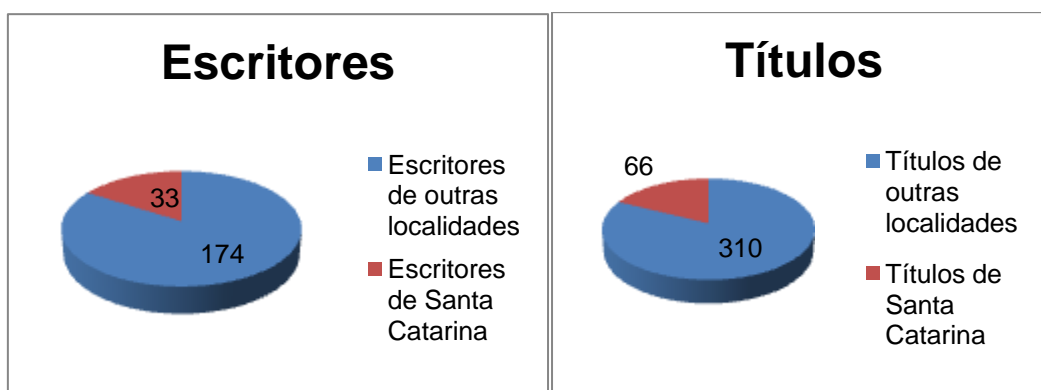
MATERIAL E MÉTODOS

Metodologicamente, a pesquisa teve duas etapas, primeiramente, uma de caráter quantitativo, em que se cuidou de mapear todas as sessões do Boletim, sendo possível levantar que as suas divisões em seções não eram obrigatoriamente fixas, mas que o estruturava: 1) A capa, dividida, em sua maioria, em dois focos a) poemas com colaboração de diversos autores e b) os lançamentos, bem como a divulgação de títulos que circulavam no mercado; 2) seção de

entrevistas; 3) seção de resenhas de livros diversos; 4) artigos sobre assuntos distintos; 5) correio; 6) Armazém Literário, de responsabilidade de Tania Piacentini; 7) Histórias pra boi acordar, por Eloí E. Bocheco; 8) Amigos que chegam de longe; 9) Crônicas do arco-da-velha; 10) Leituras e Leitores; 11) Memórias de Leitura; 12) Informações Esparsas. Levantadas as seções que o compunham, buscamos mapear as referências aos escritores de Santa Catarina, em particular nas seções “Balaio Mágico”, “Seção de entrevistas” e “Seção de resenhas”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do primeiro exemplar (agosto de 1999) ao exemplar nº 14 (novembro de 2002), a seção de lançamentos e divulgação de livros se chamou “Todo Balaio Mágico Tem...”. A partir do exemplar nº 15 (março de 2003), a seção começou a ser denominada de “Balaio Mágico” e assim foi até o seu último exemplar, de nº 38 (março de 2009). Constatou-se que foram divulgados 376 títulos, totalizando 207 escritores. Desses títulos, 66 eram de autores de Santa Catarina, totalizando 33 escritores. Os títulos incluem a produção literária para crianças e jovens, romances, coletânea de contos, crônicas, e livros teóricos sobre.



Verificou-se que em todas as edições eram publicados poemas de diversos autores na capa. Desses poemas, seis eram de autores de Santa Catarina. Vale lembrar que nas edições, além dos poemas da capa, outros se encontravam no interior, dois eram de autores de Santa Catarina.

Dos 66 títulos referenciados ao longo do “Balaio mágico”, cinco se referiam a títulos teóricos – dos quais recolheu-se apenas as resenhas já prontas- sete referentes a títulos de romances, coletânea de contos, crônica e poemas – sem foco para infância e juventude – e 54 títulos para crianças e jovens, desses foram resenhados 39, relacionados a seguir. Os outros 15 não foram efetivados por não terem sido encontrados no mercado para compra e leitura.

Airo Zamoner	Bagunçando Brasília
Alcides Buss	Pomar de Palavras; e Poesias do ABC
Ana Maria Kovács	As três casas
Augusto de Abreu	Quem faz o ovo?
Cremilda Garcia	A Filosofia do Mingau
Eglê Malheiros	Os meus fantasmas
Eloí E. Boheco	O pacote que tava no pote; Ô de Casa!; e Contra feitiço, feitiço e meio
Flávio José Cardoso	O tesouro da serra do bem-bem, e Uns papéis que voam
Inês Mafra	A casa amorosa
Luiza Maria Elias	As aventuras de um coração valente,
Maria de Lourdes Krieger	Um amigo muito especial; Uma família tão comum; Vovó Quer Namorar; e Ana Levada da Breca.
Marta Martins da Silva	Maria Mania; Semana Suada; e Maricota e Cocota
Maicon Tenfen	Um Cadáver na Banheira
Miriam Aparecida da Rocha	O lápis e a menina
Regina Carvalho	O sapo azul
Rosilene Tondello	A Defesa do Forte; e A Força do Afeto
Sérgio Mibielli	Cruz e Souza – Além do horizonte da poesia; e Anita Garibaldi – Uma Canção de Amor e Guerra
Silvério Ribeiro da Costa	Utensíliopoesia; As Brincadeiras de Gastão; e O gato que sabia latir
Urda Alice Klueger	O povo das conchas; A Vitória de Vitória; e Crônicas de natal e histórias da minha avó
Yedda Brascher Goulart	Aventuras na Serra; Aventuras na Ilha da Magia; e A felicidade se conquista com a gentileza
Werner Zotz	Barco branco em mar azul; e Garnizé Gabola acabou gabiru

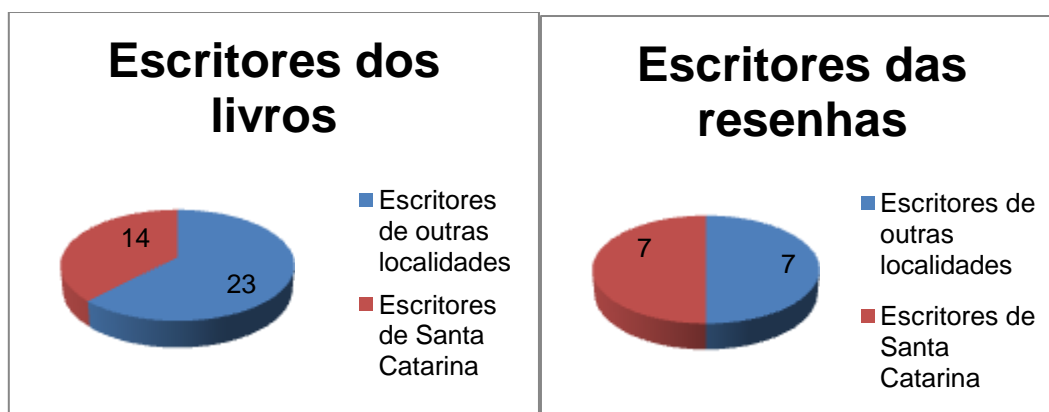
A segunda seção do Boletim que destacamos é a de Entrevistas. No período de sua circulação, dos 38 exemplares, 24 edições contemplaram entrevistas com escritores, professores e pesquisadores da Literatura Infantil e Juvenil em Santa Catarina e no Brasil. Dos 24 entrevistados, doze são de Santa Catarina: 3 professoras de educação básica: Sandra Isabel

Gonçalves dos Santos, Ana Schirley Favero, Marileide do Nascimento Oliveira e Silva; oito escritores: Pe. Sérgio Jeremias, Silvério Ribeiro da Costa, Maria de Lourdes Krieger, Alcides Buss, Yedda de Castro Brascher Goulart, Eglê Malheiros, Flávio José Cardoso, Maicon Tenfen; e uma ilustradora, Márcia Cardeal.



Vale lembrar que as entrevistas foram publicadas recentemente em livro (BOCHECO, GRAZIOLI, DURLI, 2011)

As resenhas marcam a terceira seção d'O *Balainho*, onde foram contabilizadas 46 resenhas de títulos de 37 escritores, dos quais 14 são de Santa Catarina. As 46 resenhas foram efetivadas por 14 escritores, sendo sete de Santa Catarina. Numa segunda etapa, de caráter qualitativo resenhamos os livros produzidos em Santa Catarina ou por catarinenses.



A seção de artigos totalizou 31 artigos nos dez anos d'O *Balainho*, sendo oito de Santa Catarina ou sobre Santa Catarina: Rosani Rosa Bazi, Dirce Waltrick do Amarante, Maria Salete Daros de Souza, Eloí E. Bocheco, Eliane Debus, Francisca Rasche, Rosilda da Silva, Cristiana de França Chiaradia.

O Armazém Literário aparece em 15 edições, tendo como organizadora da seção Tânia Piacentini. Uma das organizadoras do Boletim, a escritora Eloí Bocheco, divulgou, nas páginas d'O *Balainho*, três seções, Histórias pra boi acordar, composta de oito narrativas (edições de números 1, 11, 12, 13 15, 16, 19 e 23); Crônicas do arco da velha, composta de três narrativas

(edições de números 24, 25 e 29); e Amigos que chegam de longe, composta de quatro narrativas (edições de números 32, 33, 34 e 35).

A seção Leituras e Leitores aparece em 16 edições (edições de números 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 25, 29, 30, 32, 33, 34 e 37), trazendo relatos e experiências de leitores e apreciadores d'O Balainho, de diversas idades e com pensares e ideias diversas sobre o Boletim.

Na 11ª seção d'O Balainho, denominada de Memórias de Leituras, constata-se que, em oito edições, foram publicadas 10 memórias de 10 autores, sendo dois de autores de Santa Catarina e dois de crianças: Fabiola, da 1ª. série (1995), e Elizama Nascimento, da 5ª série (1994).

Na seção Correios, agradecimentos pelo recebimento do Boletim e congratulações pela publicação são a tônica das mensagens de professores, escritores e especialistas em Literatura Infantil e Juvenil. Na 4ª edição, o escritor Rogério Andrade Barbosa, na época Presidente da Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEILIJ), parabenizava: “[...] São iniciativas assim, num país que dá tão pouca atenção aos projetos de incentivo à leitura, que nos deixam felizes. Sucesso e longa vida ao encantador Boletim de Literatura Infantil e Juvenil” (maio, 2000). Vida longa também desejava Nelly Novaes Coelho, elogiando a “diagramação leve, lúdica e inteligente” (março, 2001).

Intencionava-se, nesta pesquisa, levantar e estudar, de forma mais aprofundada, a recepção do Boletim junto aos professores, o que não foi possível, no entanto, é necessário registrar que ali se encontram vários registros da importância que o impresso teve no desenvolvimento das reflexões, bem como da utilização da Literatura em sala de aula, como se reporta a professora de Educação Básica Cleusa Salette Dalmagro “[...] E muito dessa nova vida – com livros e leitura – devo ao Balainho que, a cada edição traz matérias que chamam para ler, puxam pela leitura. Resolvi fazer a experiência e valeu a pena. Valeu mesmo!” (n.35). De outro modo, no Ensino Superior, o professor Fabiano Tadeu Grazioli fez d'O *Balainho* fonte constante para suas aulas no curso de Pedagogia, disciplina de Literatura Infanto-juvenil, junto à Faculdade Anglicana de Erechim.

CONCLUSÕES

Ao encerrar esta etapa da pesquisa, que, ao modo de ver dos pesquisadores, deve ser retomada, em particular nos aspectos relativos à recepção, é possível destacar que ela contribui, por meio de resenhas, entrevistas e publicização, para a disseminação da produção literária produzida para crianças e jovens em Santa Catarina; abre trilhas por espaços mediadores de leitura (escola, biblioteca, entre outros) ainda enredados em práticas de não leitura. Já a sua circulação em âmbito escolar, possibilita, de certo modo, um exercício docente que encaminhe, em sala de aula, a leitura atualizada de títulos e escritores vinculados também ao espaço de Santa Catarina.

As informações coletadas nesta pesquisa dialogam estreitamente com o projeto de extensão “A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina: dialogando com o projeto ‘Clube da leitura: a gente catarinense em foco’” (Pró-extensão/UFSC/2011) e o projeto de pesquisa “A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina: escritores,

ilustradores e seus livros” (Funpesquisa/2011).E, a partir de março de 2013, comporão as informações disponíveis no Dicionário eletrônico de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina (CNPq/Edital Universal).

REFERÊNCIAS

- BOCHECO, Eloí E.; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; DURLI, Zenilde. *Um dedo de prosa, outro de poesia: conversa com quem gosta da palavra*. Erechim: Habilis, 2011.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade: estudos da teoria e história literária*. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1985.
- DEBUS, Eliane Santana Dias. *Entre vozes e leituras: a recepção da literatura infantil e juvenil – UFSC*, 1996. (Dissertação de Mestrado).
- DEBUS, Eliane. *Literatura infantil e juvenil: diálogos do Brasil e além mar*. Blumenau: Nova Letra, 2008.
- JUNKES, Lauro. *O mito e o rito: uma leitura de autores catarinenses*. Florianópolis: UFSC, 1987.
- GOULART, Yedda de Castro B. *Presença da literatura infantil e juvenil em Santa Catarina*. Blumenau/Florianópolis: Edifurb, Insular, 2009.
- SACHET, Celestino. *A literatura Catarinense*. Florianópolis: Lunardelli, 1985.

As atividades desenvolvidas pelo Núcleo 3 do PET de Pedagogia (UFSC) no âmbito da Literatura e infância

Profa.Dra. Eliane Debus (UFSC)

Acadêmicas Constanza Eliana Prieto Rojas (UFSC)

Giselli de Oliveira da Silveira (UFSC)

O Programa de Educação Tutorial (PET) de Pedagogia (UFSC) foi criado em 2007 e busca articular as suas atividades nos eixos da pesquisa, extensão e ensino, focalizando sua atenção nos eixos temáticos: a) práticas pedagógicas, saberes escolares, crianças e a escolarização inicial, b) processos educativos, sujeitos e relações étnico-raciais e, c) práticas educativas e processos de Educação de Jovens e Adultos. Desde 2011, as atividades tem se organizado em três núcleos de trabalhos, coordenados pela professora tutora e duas professoras colaboradoras.

O núcleo 1, coordenado pela professora Maria Herminia Laffin, concentra suas atividades na Educação de Jovens e Adultos (EJA); o Núcleo 2, coordenado pela professora Vânia Beatriz Monteiro da Silva, desenvolve estudos sobre a Educação das relações étnico-raciais (ERER) e o núcleo 3, coordenado por mim, concentra seu olhar sobre a literatura e infância. O presente texto apresenta as atividades desenvolvidas no âmbito do núcleo 3 “Infância e Literatura Infantil” nos anos de 2010 e 2011, dialogando com a literatura de recepção infantil e a sua inserção no espaço escolar.

1. Diálogos sem fronteiras: histórias de lá e cá

O projeto “Diálogos sem fronteiras: histórias de lá e cá” consiste em promover o intercâmbio epistolar entre estudantes da educação inicial de contextos geográficos distintos. O projeto foi realizado a partir da intervenção junto a 15 crianças do 2º. Ano do Ensino Fundamental da E.E.B Jurema Cavallazzi (Florianópolis.SC), sob regência da professora Rute Miriam Albuquerque, e as crianças do Projeto Missionário Além-fronteiras: África/Moçambique/Cuamba, sob regência da educadora Raimunda Soares. As atividades do projeto foram realizadas entre os meses de junho a novembro de 2010 e constituíram de dois momentos: 1) planejamento, execução e avaliação entre a coordenadora do projeto e a professora regente, bem como dessas com as bolsistas, 2) 4 encontros de duas horas com a professora regente e as crianças para construir/produzir as cartas e enviá-las as crianças de Cuamba. As atividades foram iniciadas com as crianças EEB Jurema Cavallazzi a partir de uma exposição de slides para apresentar o projeto Diálogos sem fronteiras: histórias de lá e cá e a região de Cuamba, contextualizando O espaço geográfico das crianças correspondentes. Como o grupo de crianças brasileiras estava em processo de alfabetização, com a colaboração intensa da professora regente, buscamos apresentar um contexto de leitura e escrita significativas, no qual o gênero textual - carta e o vocabulário adequado para tal situação de escrita foram trabalhados. Verificou-se, ainda, que é necessário que os conhecimentos a serem trabalhados junto com os

alunos sejam saberes que estejam num contexto e que façam sentido para eles, a fim de que, no dia a dia, cada um possa utilizá-los e ressignificá-los. Além disso, o fato de os destinatários/remetentes das cartas serem atores de realidades culturais distintas gerou um diálogo que inclui não somente a reflexão sobre a realidade vivida como também a ampliação dos repertórios culturais – tanto por parte das bolsistas PET quanto por parte das crianças e professoras/es da escola.

2. A cultura africana e afro-brasileira tematizada na literatura infantil e juvenil: Perspectivas



O texto literário tem sido um dos fortes aliados para refletir sobre a inserção da cultura africana e afro-brasileira na escola, desse modo em novembro de 2010 – mês da consciência negra – organizamos a mesa-redonda “A cultura africana e afro-brasileira tematizada na literatura infantil e juvenil: Perspectivas” com participação do escritor Rogério Andrade Barbosa, da professora doutoranda Maria Aparecida Rita Moreira.

O escritor Rogério Andrade Barbosa tem sido uma das referências no Brasil quando se trabalha os recontos africanos, sua inserção em trabalho voluntário da ONU na década de 1980, na Guiné-Bissau, contribuiu para a divulgação das histórias ouvidas e recolhidas, não somente naquele país, mas no continente africano. Sua fala foi em torno da vivência e experiência de recolha de narrativas e o processo de escrita. A professora Maria Aparecida, doutoranda no programa de Literatura da UFSC desenvolveu sua fala sobre a importância da inserção da temática da cultura africana e afro-brasileira e a literatura disponível no mercado.

Participaram da atividade um público médio de 40 pessoas, entre eles estudantes do curso de Pedagogia (UFSC) e de outras universidades do Estado (UNIVLLE, UNISUL, UNESC); professores da Rede Pública estadual e municipal, bem como de professores do Centro de Educação e do Centro de Comunicação e Expressão da UFSC

3. 4º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (4 SLIJ)



O 4º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil realizou-se no dia 11 de abril de 2011, como uma carga de 8 horas, e foi parte integrante das atividades da 2ª. Semana Municipal do Livro Infantil, de Florianópolis. No período matutino contamos com a conferência da professora e escritora de livros infantis Glória Kirinus que trouxe como tema a palavra poética e a sua importância na formação do professor leitor, a partir *Quando os poetas pensam a Educação* com a escritora e professora. No período vespertino houve a

socialização de trabalhos realizados por professores da Rede Municipal de Florianópolis, Mesa-Redonda – Relato de experiências de participantes do Projeto *Clube da Leitura*: Ana Kelly Borba da S. Brustolin - EBM Intendente Aricomedes da Silva; Euclídia Cunha Cachoeira – EDM Praia do Forte; Jheniffer Crummenauer e Maria Hilda Wundervald de Melo – EBM Anísio Teixeira; Lidyani Mangrich dos Passos - EBM Osvaldo Machado e Maricéia Silva Villas Boas - EJA João Paulo.

Participam da atividade um público médio de 120, entre professores e bibliotecários da Rede Municipal de Florianópolis, estudantes do curso de Letras e Pedagogia, da UFSC.

4. De sabores e saberes: teorizando e praticando a arte de contar histórias

A oficina de contação de histórias “De sabores e saberes: teorizando e praticando a arte de contar histórias”, foi realizada nos dias 8 e 9 em junho, de 2011, com carga horária de 8 horas. Participaram efetivamente das atividades 20 estudantes do Curso de Pedagogia. A atividade teve como objetivos: ampliar a formação das bolsistas PET Pedagogia para o exercício de contar histórias; proporcionar momentos de experiência de conhecimento com práticas lúdicas que contribuam para a ampliação do repertório literário, para o letramento, e, enfim, para a formação de leitores.

As oficinas foram divididas em quatro partes ministradas pelas professoras Eliane Debus, Simone Cintra e pelas contadoras de histórias Fabricia Britto e Felícia Fleck.

5. A palestra “O Direito à Infância na Escola e os Ensino Fundamental de Nove anos” foi proferida pelas professoras Jucirema Quinteiro e Carla Loureiro, em 20 de junho de 2011, no período vespertino (13h e 30 min. às 16h). Participaram dessa atividade estudantes do curso de Pedagogia e professores da Rede Pública Municipal e Estadual de Ensino. A palestra foi organizada dentro do projeto de extensão “Conversas de Escola: encontros e diálogos” (idealizado no ano de 2010) que tem como natureza a realização de encontros, palestras e oficinas, tendo como público alvo alunos e alunas do curso de Pedagogia e professoras/es e gestoras/es da rede pública de ensino.

6. Estudos e Práticas Teatrais e Literárias

O Curso “Estudos e Práticas Teatrais e Literárias”, ministrado pelas professoras Simone Cintra e Eliane Debus, constituiu-se em uma das atividades do Grupo de Estudos do Programa de Educação Tutorial do Curso de Pedagogia (GEPET), contando com a participação de 28 alunas de todas as fases do curso. Os encontros, ocorridos entre os meses de setembro a dezembro de 2011, foram dedicados à realização de jogos e práticas teatrais, brincadeiras tradicionais, leitura de poemas e narrativas produzidas para a infância e à criação de cenas teatrais inspiradas e/ou deflagradas por essa literatura. Foi realizada, também, uma atividade plástica a partir da fruição de livros de literatura infantil e juvenil com a temática da cultura africana e afro-brasileira, culminando na exposição de diversas caixas de leite revestidas de papel contendo trechos dos livros, de fotos dos livros lidos e de dinâmicas de preparação do material expositivo, realizada no hall do auditório do CED no período de 18 a 25 de novembro de 2011.

As experiências narrativas com o livro *O pacote que tava no pote*, de Eloi Bocheco, foram coordenadas pelas professoras Simone Cintra e Eliane Debus e realizadas por 06 bolsistas do PET/Pedagogia junto ao Projeto de Extensão “A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina: dialogando com o projeto “Clube da leitura: a gente catarinense em foco”. Essas experiências compreenderam o processo de elaboração da forma de contar a história (escolha das personagens; adereços e objetos; trechos ditos ou lidos; entonações e gesticulações; confecção dos materiais e os ensaios) e a atividade de contação em dois momentos distintos, ambos para a comunidade escolar da Escola Básica Mun. Adotiva Liberato Valentim. O primeiro deles, na biblioteca da escola, para 20 crianças do 2º ano, e o segundo, durante a visita da escritora à escola, para 70 crianças do 4º ano e membros da comunidade interna e externa.

7. A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina

“A produção literária para crianças e jovens em Santa Catarina: dialogando com o projeto Clube da leitura: a gente Catarinense em foco” (Proextensão-UFSC-2011), em parceria com professores e bibliotecário da Rede Municipal de Florianópolis (SC), formação realizada no ano de 2011 (maio a novembro, com carga horária de 32 horas) junto aos bibliotecários, professores e demais profissionais da educação do município de Florianópolis (SC), numa interlocução com o trabalho já desenvolvido nessa Rede de Ensino denominado “Clube da Leitura: a gente catarinense em foco” que tem como objetivo apresentar aos leitores do Ensino Fundamental (1º. ao 9º. Ano) a literatura produzida em Santa Catarina. Participaram da formação 12 professoras, 1 supervisora, 5 bibliotecários e 1 auxiliar de biblioteca, contemplando 9 escolas. A inserção neste projeto, das bolsistas do PET, deu-se pela observação e participação nas atividades, bem como na construção de resenhas dos livros literários do Clube.

Considerações

A organização e participação nesse rol de atividades contribuem para a inserção das acadêmicas do PET no campo das reflexões sobre a literatura e o seu papel na formação da criança leitora. Além de aprofundar e ampliar os conhecimentos apreendidos em sala de aula é possível o intercâmbio de experiências entre discentes e docentes (quando das palestras e oficinas), bem como das discentes com escritores de literatura e do acervo literário regional e nacional.

A continuidade dessas atividades se fazem presentes de forma viva na própria realização do 5º. Seminário de literatura Infantil e Juvenil, do qual este texto faz parte, na sua elaboração e concretização.

Gincana literária CAIC Madezatti

Diandra dos Santos de Andrade. (UNISINOS)

diandra.andrade@hotmail.com

Taíssa Viana(UNISINOS)

taissa.viana@hotmail.com

Introdução

Estatísticas apontam que cada pessoa, no Brasil, lê pouco mais que um livro por ano. Tais estatísticas são instigantes, pois a leitura proporciona apenas benefícios como: aumento da capacidade de raciocínio, melhora da dicção e facilidade de expressão no momento da escrita.

A inserção de projetos que tenham como foco a leitura proporciona ao aluno uma mudança de perspectiva de vida, que a inserção desse público à cultura letrada modifica a perspectiva de sua vida, ajudando a construir sonhos futuros e, portanto metas a serem conquistadas e que precisarão de referenciais culturais para que possam participar ativamente na sociedade. Outro aspecto que observamos no desenvolvimento destes projetos é a possibilidade dos jovens se conhecerem, valorizarem a si e a sua comunidade, desenvolvendo as suas noções políticas, posições ideológicas além de percepções e gostos estéticos.

O projeto teve o intuito de aproximar o aluno da leitura de uma forma atrativa e prazerosa. O livro escolhido foi o romance Canibais- Paixão e Morte na Rua dos Arvoredos do autor David Coimbra.

Objetivos:

Objetivos Gerais

Estimular a leitura de romances promovendo atividades dinâmicas como, por exemplo, teatro, música, poesia e vídeos, que despertem o desejo de ler e interpretar textos. Incentivar o trabalho em equipe.

Objetivos Específicos

- Realizar uma gincana literária sobre 1 obra da literatura brasileira;
- Fazer com que os alunos reflitam sobre as narrativas literárias;
- Organizar um momento de apresentação das equipes no cumprimento das tarefas da gincana;
- Incentivar o trabalho em equipe;
- Possibilitar a participação dos alunos em eventos com a presença de um autor gaúcho;

- Levar ao aluno a descobrir a leitura como prazer;
- Promover atividades lúdicas e criativas;

Metodologia:

1ª etapa:

Foram vendidas rifas de Páscoa (rifa organizada pela escola).

2ª etapa:

Foi feita a compra de 20 livros. Os mesmos foram distribuídos para os alunos envolvidos com o projeto onde tiveram um prazo de aproximadamente 60 dias para leitura. Todos os alunos foram divididos em 2 grupos por turma, formando equipes de aproximadamente 15 componentes. Cada turma recebeu um número determinado de livros, onde os alunos deveriam ler e repassar para o colega.

Esse projeto foi realizado com as turmas de segundos anos. Apresentação do livro *Canibal: Paixão e Morte na Rua do Arvoredo* do autor David Coimbra. Entrega do livro aos alunos: 20.05.2011.

3ª etapa:

Realizaram-se em dois dias (04 e 05 de Agosto) as atividades da gincana literária. Sendo os dois primeiros dias para realização das atividades e o terceiro para um encontro com o autor homenageado e um passeio pelos lugares citados na obra.

Conclusão

Estabelecendo uma relação entre jogo e conhecimento, pode-se afirmar que para obtermos conhecimento devemos agir. Isso ocorre quando jogamos também, pois todo jogo envolve ação, ou seja, uma interação do indivíduo com a atividade proposta. Num contexto de jogos escolares, a participação ativa do aluno é valorizada de forma que oferece a oportunidade de estabelecer relação com a aptidão de conhecimento.

Quando bem planejados, os jogos contribuem para o desenvolvimento de competências necessárias ao educando, tais como: organização de ideias, criticidade e argumentação. Além disso, quando o sujeito produz as suas próprias ações aprende a lidar com as diferentes situações que enfrenta no seu dia-a-dia, pois passa a utilizar estratégias que se aprimoram pelo aumento do potencial de criatividade.

Portanto, com a Gincana Literária, além de incentivar à leitura, foi possível estimular o aprimoramento dos conhecimentos que os alunos já possuíam e a administração dos conhecimentos que adquiriram durante as atividades.

Referências

ALMEIDA, de Paulo Nunes, Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos, São Paulo: Edições Loyola, 2000.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972.

CANDIDO, Antonio. O direito a literatura; O esquema de machado de Assis. In: Vários Escritos.

GRAMIGNA, Maria Rita Miranda. Jogos de empresa e técnicas vivenciais. São Paulo: Makron Books, 1995.

MACEDO, de Lino; PETTY, Ana Lúcia de Sícoli; PASSOS, Norimar Christie. Aprender com jogos e Situações-Problema, Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SARAIVA, Juracy; Mügge, Ermani et al. Literatura na Escola: Propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 45- 51.

VASCONCELLOS, C.S., Construção do conhecimento em sala de aula, São Paulo: Libertad, 2002.

Leituras em sala de aula: efeitos de sentido de textos de filmes da *Turma da Mônica*

Janine Candido (UNISUL)

Sandro Braga (UNISUL)

Introdução

Apresentamos uma pesquisa em andamento sobre leitura em sala de aula. Entendemos que a leitura é uma prática para além do texto escrito, pois ler vai muito além do ato de decodificar palavras. Investimos na leitura como um todo, como uma leitura de mundo, de como os sentidos se constroem através das leituras realizadas desde o nascimento.

Quando é dada perspectiva de que ler não é apenas decodificar palavras, e sim interagir. Traz para si uma realidade diferenciada, na qual os sujeitos estão de certa maneira mais preparados para ler, interpretar e reescrever o mundo que está inserido.

Destacamos a necessidade da formação de leitores críticos, capazes de percorrer as tramas discursivas que levam um texto a produzir sentido. Filiamos nossa pesquisa dentro do quadro teórico da Análise de Discurso (AD) de vertente *francesa*. Que de acordo com Eni Orlandi (2005), umas das precursoras desse estudo, diz que: “na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”.

A AD arquiteta a linguagem, o texto e até mesmo o discurso de modo que proporciona um entendimento mais afluído no que se diz de importância para que as práticas de leitura sejam discutidas e ampliadas no contexto escolar. Os aspectos da AD, ou seja, o exterior, a história e a opacidade, são fundamentais para que as análises estejam adequadas. Outro fator importante é a não-transparência da linguagem, que desconstrói a ideia de que conseguimos expressar exatamente o que queremos, ao enunciar, e de que qualquer texto pode ser lido do mesmo jeito por qualquer um que domine o código.

Essa situação é interessante, pois, não nos permite delimitar ou regradar as conclusões a cerca do objeto analisado. E nem poder discutir a situação de que todos leem a mesma coisa e apreendem ou compreende o mesmo sentido. Eni Orlandi (2005) diz que:

“A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma ‘chave’ de interpretação”.

Cada qual representa de acordo com o discurso estabelecido através dos processos antecedentes, trazendo assim o seu sentido, o que possui um significado, enfatizando que a interpretação é individual. Ler, numa perspectiva discursiva, vai além da mera ativação da cognição no reconhecimento de repertório prévio para estímulo de aquisição de novas informações para ampliação do conhecimento enciclopédico.

Uma concepção discursiva de leitura reconhece a mobilização de diversos aspectos. Considera-se nesse processo, além da relação entre sujeitos autor e leitor, a relação do inconsciente com a ideologia.

O ensino de leitura, numa perspectiva discursiva, considera que os efeitos de sentidos são possibilitados pelas condições de produção da leitura e que essas são afetadas pelas forças ideológicas do sujeito-leitor. Ou seja o meio pelo qual o sujeito esta inserido proporciona a ele o discurso que por sua vez esse produz o sentido para a situação proposta.

Através deste artigo propomos por meio de narrativas fílmicas da Turma da Mônica “Era uma vez”, analisar os efeitos de sentido ocorridos através dos discursos acerca dos temas abordados o texto cinético. Sendo que a sociedade a qual o sujeito pertence, é a que a constitui como sujeito leitor. Pois esses são a impressão da historicidade da sociedade.

Com o intuito de conscientizar a importância de formar Cidadãos leitores, tendo em vista que não só de leitura convencional que este é formado, a produção de elementos importantíssimos para a aquisição desse conhecimento também é adquirido através de outros meios, como o utilizado (narrativas fílmicas), visto que esse meio está constantemente presente no cotidiano. Percebendo que, o sujeito que possui a capacidade de ler a linguagem audiovisual, esta mais próximo de desenvolver uma leitura de outras plasticidades como as fotografias e as artes plásticas despertando o senso crítico e também o reconhecimento da natureza da linguagem e seus elementos técnicos, criativos e estéticos.

Para que essa interação e percepção sejam despertadas no aluno tende se pensar em como provocar esses elementos no aluno. De que maneira a escola pode proporcionar ao aluno das séries iniciais ferramentas para além da decodificação do texto escrito? Ou ainda, como o processo de ensino-aprendizagem pode fomentar a leitura de textos audiovisuais? E por fim, como a leitura desenvolvida sob a perspectiva de uma atividade de interpretação pode levar o aluno à compreensão da pluralidade de sentidos que um texto pode conter?

Metodologicamente a pesquisa delinea-se como bibliográfica que investe nos percursos do trabalho da leitura como processo de interpretação e produção de sentido(s). Um próximo passo da pesquisa prevê a aplicação dessa primeira etapa em uma pesquisa-ação e etnográfica, sendo o *corpus* constituído por gravações de entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos (alunos do ensino fundamental) em uma turma de 4º ano de uma escola municipal antes e após a assistência fílmica.

Para a começo da pesquisa foi aplicada a primeira entrevista, na qual primeiro ponto traz a interação das crianças com a Turma da Mônica especificamente. Com as perguntas: Você já assistiu algum filme da turma da Mônica? Qual? Conhece os gibis? Qual seu personagem preferido? Por quê? Com quem assistiu? Você tem algum objeto da Turma da Mônica?

Essas perguntas nos dão a oportunidade de compreender o grau de intimidade que as crianças possuem com o objeto. Sendo assim conseguimos de certa maneira compreender o discurso produzido por cada qual a respeito do assunto. E como eles foram construídos.

No segundo momento da entrevista, focamos as questões de gênero, sexualidade e preconceito, já que esses assuntos estão pautados com frequências nas Histórias em Quadrinhos e nos filmes da Turma da Mônica, com as perguntas: Você brinca com menino (a)? Você já

sofreu alguma forma de preconceito? Tem alguma coisa que os/as meninos (as) fazem que você não gosta? O que você gosta neles (as)?

Essas questões são pessoais, mostrando-nos o contexto no qual eles pertencem, podendo escutar os discursos impressos pelos meios sociais instaurados nos alunos. Provocando assim o sentido exposto por eles.

As situações seguintes, serão a assistência fílmica, e logo após a entrevista.

Processo de aquisição da leitura.

Vinculados nas teorias da Análise do Discurso de vertente francesa, considerando que são as condições de produção que definem o que se lê, o modo de leitura e como se lê um determinado texto. Leituras possíveis numa época podem não ser em outras, e vice-versa, ou seja, todo texto tem sua história, portanto sua relação de significação vincula-se às possibilidades de dizer e de não dizer do seu tempo. Desse modo, não se pode conceber, sob essa perspectiva, que hodiernamente o ensino de leitura na escola ainda se prenda na decodificação e na busca de uma única interpretação possível.

Em suma a Análise de Discurso visa compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam o sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura. (ORLANDI, 2005. p.27)

Na produção de significações de um texto adquirimos influências de muitos meios nos quais provocam uma construção. Visto que a leitura também provoca outras construções, pois, quando recebemos informações de diferentes pontos faz que produzimos outro discurso, elaborando assim um novo sentido, uma nova construção textual, oral, ou qualquer outra diferente da qual foi construída anteriormente. De acordo com Orlandi (1996, p. 87), “é a possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras”. Isso se dá porque ocorre uma série de resignificações instauradas nas memórias.

Possíveis sentidos produzidos através da narrativa “Era uma vez”. (primeiro fotograma)

A trama narrativa inicial surge trazendo no bojo a problemática da temática dos atributos inerentes aos gêneros. Num primeiro momento as características correspondentes aos gêneros masculino e feminino emergem evidenciando um certo discurso cristalizado socialmente sobre o que é ser menino. Esse lugar da subjetividade masculina é marcado pela oposição ao espaço do feminino que na cena em questão também contribui para definir o que é ser menina. Nesse espaço enunciativo esse efeito de sentido é possível, e diríamos mais, é proposto, fazendo emergir sentidos já imbuídos nessa rede semântica da significação pela diferença. Dito de outro modo, esse sentido só é possível porque já fez sentido antes.

A questão é delineada pelos papéis a serem desempenhados em atividades lúdicas por meninos e meninas, mas não apenas isso. Uma série de outros fatores correspondentes aos gêneros vai surgindo no texto de modo a evidenciar as diferenças que marcam cada sujeito. Na sequência destacamos alguns elementos que reforçarão os lugares de composição de subjetividades masculinas contrapondo-se à feminina.

Primeiramente apontamos, já nos primeiros fotogramas de abertura da narrativa, a composição figurativa dos espaços, bem como de seus ocupantes. Todos os personagens encontram-se dentro de casa, no entanto, Cascão, o primeiro personagem a compor cena, está voltado para fora, alheio ao ambiente interno da casa, com o olhar fixo para o jardim. Ele só está ocupando aquele espaço em virtude da forte chuva, sua reclamação consiste justamente porque não pode estar na rua jogando bola. Destacamos aqui a rua – o externo – aderente a um gênero (masculino) e a casa – o interior – pertencente a outro gênero (feminino).

Na mesma lógica da oposição ao que é da ordem do masculino e do feminino, registramos a entrada da linguagem verbal na trama. Nossa notação recai sobre os itens lexicais selecionados na construção dos diálogos inerentes aos interlocutores (meninos e menina). O primeiro enunciado é pronunciado por Cascão. E o interessante é atentar para o primeiro vocábulo de sua fala: “porcaria”. No contexto o termo surge como protesto, uma queixa, por seu impedimento para com a atividade futebolística. Nesse ponto cabe uma observação: o personagem é caracterizado por ser um garoto que não gosta de tomar banho, portanto qualquer contato com a água deve ser evitado. Assim o uso de “porcaria” pode remeter à própria personificação do personagem, funcionando menos como uma metáfora e mais com uma metonímia, ou seja, a sujidade, a imundície é constitutiva desse próprio sujeito. Aliado a isso cabe em nossa análise remeter o léxico “porcaria” ao universo constituinte da subjetividade masculina. O homem é o ser que se submete às intempéries, às impurezas da rua, já à mulher cabe a limpeza e a manutenção do lado interno da casa. Disso ainda podemos aludir à mulher imaculada, e aqui o adjetivo da palavra ‘pureza’ serviria aos sentidos denotativo e conotativo, enquanto o homem estaria inerente aos riscos e às contaminações mundanas. Usando o mesmo recurso da concepção de assepsia versus contaminação, no transcorrer da narração, surge uma cena em que o personagem Do Contra pergunta se antes de iniciar a brincadeira dá tempo de ele ir ao banheiro; no entanto, antes de sair da sala não consegue conter a saída de gases e contamina todo ambiente causando desagrado aos demais integrantes do quadro, uma atitude, ao que nos parece, possível apenas a um personagem masculino.

Através das observações sobre a primeira parte do filme é possível perceber que existem vários olhares sobre a mesma parte, mostrando que é possível citar mais Ns sentidos produzidos por essa primeira parte da narrativa.

REFERÊNCIAS:

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

Fotonovela: (re)leitura e criação

Jozi Patrícia Schuck (UNISINOS)

jozi.schuck@ibest.com.br

Coautoras: Jaqueline Schabarum (UNISINOS)

jaqueline_schabarum@yahoo.com.br

Patrícia Altenhofen (UNISINOS)

patriciaaltenhofen@gmail.com

Introdução

O presente projeto intitula-se Fotonovela: (re) leitura e criação e foi aplicado a alunos do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio CAIC Madezatti, São Leopoldo – RS. A proposta foi feita pelas bolsistas do PIBID de Letras da escola apresentada, sendo elas: Diandra Andrade, Jaqueline Schabarum, Jozi Patrícia Schuck, Patrícia Altenhofen e Taíssa Viana, sob a coordenação da professora de português e literatura Daniela Cristina Biton.

A proposta foi iniciada no dia 02 de setembro de 2011 e seu término foi no dia 08 de outubro de 2011. Seu tema central é o uso da mídia em sala de aula, tendo como pergunta norteadora “Como utilizar de forma criativa a mídia em sala de aula proporcionando aprendizagem diferenciada?” Como foco de questionamento, parte-se da hipótese de que os professores utilizam diferentes estratégias para inserir a mídia nas atividades em sala de aula, a fim de que os alunos possam entrar em contato com materiais dinâmicos. O uso do gênero Fotonovela é uma possibilidade de aproximar a mídia e, ao mesmo tempo, proporcionar uma aprendizagem diferenciada e efetiva, motivando os alunos a participarem ativamente da elaboração de um trabalho coletivo.

O objetivo geral do presente projeto é propor aprendizagem diferenciada utilizando um recurso da mídia, instigando a interação e a criatividade do educando. Além disso, esperou-se possibilitar uma aprendizagem baseada na construção do conhecimento, onde os participantes atuem como agentes de inovação; levar o aluno a descobrir sua capacidade de interpretação e, conseqüentemente, despertar a criatividade, a consciência crítica e o espírito coletivo; permitir ao aluno utilizar a mídia como recurso de aprendizagem.

Justificativa

A inserção de recursos de mídia em sala de aula vem fazendo-se diariamente mais presente. Os variados recursos disponíveis oferecem uma grande gama de possibilidades que, devidamente explorados, proporcionam uma aprendizagem diferenciada. Neste contexto cabe ao educador trazer até o educando tais ferramentas e instruí-los quanto ao seu uso.

A utilização de materiais diferenciados instiga o educando, pois estimula a sua atenção, sua apreensão, sua criatividade e, conseqüentemente, induz à aprendizagem significativa. Quando este mesmo material torna-se palpável e manuseável, a participação do educando na atividade proposta aumenta significativamente, uma vez que ele percorre todas as possibilidades que tal material pode oferecer-lhe, tornando-se agente e construtor de seu conhecimento.

Quando o educando é convidado a experienciar a sua aprendizagem, ele aprende efetivamente. Segundo Larrosa (2002, p. 2),

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Desta forma, a aplicação do gênero Fotonovela conduz a uma participação significativa e efetiva do educando. Nesta proposta ele é convidado a interagir com a sua interpretação, criatividade e dinâmica para a realização das fotos. Além disso, o trabalho em grupo é evidenciado, uma vez que é necessário o envolvimento e empenho de todos para um bom resultado.

Fundamentação teórica

Para a realização deste projeto, utilizaremos as teorizações sobre o gênero fotonovela, bem como a importância da sua utilização como recurso didático de ensino e aprendizagem, no que diz respeito ao incentivo à leitura e ao trabalho coletivo.

O conceito de Fotonovela

A fotonovela é uma narrativa que utiliza em conjunto a fotografia e o texto verbal, sendo que os diálogos se apresentam na forma de balões. Como nas histórias em quadrinhos desenhadas, cada quadrinho da sequência corresponde a uma cena da história. O narrador desempenha um papel importante na fotonovela, uma vez que elucida o leitor sobre a ação, enuncia juízos de valor e conclusões de teor moral e justifica o comportamento das personagens. Antigamente, a fotonovela era ignorada por críticos e estudiosos e era considerada um subgênero da literatura.

As fotonovelas, em geral, têm uma temática mais específica: falam de romances, dramas e amores impossíveis. A característica principal das histórias é a intriga sentimental, e que, em geral, apresenta um conflito de um amor difícil e complicado, com um final surpreendente, característica das novelas. São, em geral, publicadas no formato de revista, livretos ou de pequenos trechos editados em jornais e revistas. A linguagem utilizada nas fotonovelas é normalmente expositiva para evitar a possibilidade de dúvidas. Ainda hoje, as fotonovelas aparecem em algumas revistas, em anúncios ou campanhas publicitárias.

Atualmente, recebem o nome de “webcomics” (tiras online) repaginando o formato das antigas fotonovelas, que agora são direcionadas para o público jovem.

A fotonovela surgiu na Itália, por volta de 1940. O seu foco, inicialmente, era o aumento das vendas de jornais e o seu público-alvo era o público feminino, que na época, não possuía uma boa formação e tinha baixo poder econômico.

Na França, a primeira fotonovela surgiu em 1949 e a sua expansão para Luxemburgo e Bélgica aconteceu logo depois. Na Espanha, a fotonovela surgiu no fim dos anos 60 e contava com um público bastante extenso. Anos mais tarde, chegou à América Latina.

A fotonovela surgiu no Brasil no fim da década de quarenta e teve durante aproximadamente 25 anos um público alvo cativo. Os enredos não eram infantis, ao contrário, eram românticos, voltados para os olhares das mulheres apaixonadas e desiludidas. Pode-se dizer que a fotonovela teve grandes influências de dois tipos de meios de comunicação: o folhetim do século XIX e os vitrais que contavam histórias religiosas nas catedrais e nas igrejas católicas.

Nos anos 60, artistas da Jovem Guarda começaram a atuar nas fotonovelas brasileiras. Isso acarretou no aumento significativo do público. A primeira revista de fotonovela publicada no Brasil foi “Encanto”, surgiu em 1981 na cidade de São Paulo.

A fotonovela como recurso de aprendizagem

A escola, normalmente, utiliza-se de recursos didáticos de baixo impacto perante os alunos, e isso acontece por vários motivos. Falta de recursos financeiros, ajuda governamental e principalmente a acomodação dos professores. A transição da “escola tradicional” para uma escola mais atrativa e motivacional perpassa por sérias modificações na metodologia das matérias, ou seja, há necessidade de mudar os recursos pedagógicos. Pode-se definir como recursos didáticos todos os métodos e materiais diversos para comunicar as matérias e os assuntos relacionados a elas, de maneira mais dinâmica, motivadora e interessante, visando a qualidade e a difusão dos saberes aos alunos.

Ao utilizarmos recursos midiáticos em sala de aula (fotos, músicas, etc.), podemos fazer com que o aluno aproxime-se do professor e aprecie sua didática. Sabemos que recursos pedagógicos mais modernos auxiliam na condução da aula, porém é necessário que o professor domine esses recursos para utilizá-los com os alunos. De acordo com Freire (2002) o professor é um ser inacabado e que deve aceitar o diferente, o novo, ou seja, é preciso conhecer o novo para aceitá-lo e proporcionar, provavelmente, melhores momentos aos alunos em sala de aula.

Segundo Freire (2002, p. 51), “ensinar exige criatividade”. Criatividade é fazer uso de meios que inovem e que sejam novidade. Levar aos alunos maneiras diferentes de conduzir a aula é uma opção para inovar o ensino, é torná-lo mais atrativo e agradável. Freire (2002, p. 52) ainda cita:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnica, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.

Vive-se no “mundo das imagens”, das cores, então a utilização de um recurso pedagógico como a fotonovela, desafia os tradicionais métodos de ensino, pois desacomoda os alunos e professores a buscarem novos meios e saberes. Esse recurso utiliza-se de diversas linguagens, a verbal (neste projeto, na leitura e interpretação das músicas que servirão de base para a produção das imagens), o entendimento dos tipos de discursos e as variantes linguísticas. Além de estimular a criatividade dos alunos, eles serão motivados a adquirir uma nova percepção de mundo, que os tornará mais ativos e críticos.

De acordo com Teixeira e Dorneles (et al)

O aluno deve desejar saber para que ele mesmo impulse seu próprio processo de aprendizagem, sendo que o prazer de fazer instiga o desejo, bem como a ludicidade da montagem fotográfica também pode estimular o desejo de saber-fazer. (p. 4)

Desse modo, é indispensável que o professor motive os alunos, introduzindo materiais e metodologias diferenciadas em sala de aula. O envolvimento com o gênero fotonovela é um excelente método para que o aluno tenha oportunidade de se tornar agente de sua aprendizagem, no momento em que deixa de receber o conteúdo “pronto” e passa a interagir com ele, criando e recriando vários aspectos e conseguindo produzir o seu próprio trabalho.

A escola precisa apropriar-se do fascínio que as imagens exercem sobre as pessoas, compreender também a importância da junção dos meios midiáticos com o cotidiano escolar que geralmente é “preto e branco”. Incentivar a leitura visual, propiciar situações que levem o aluno a criticidade das imagens, a percepção dos pequenos detalhes implícitos e, principalmente, atribuir um valor significativo à palavra, lembrando o aluno que ler é uma aventura e que a compreensão desse universo é o princípio do saber.

A atividade da fotonovela também propicia aos alunos o contato com as demais produções dos mesmos através da exposição dos trabalhos. Esse tratamento expositivo permite a circulação dos materiais produzidos pelos alunos e, assim, não permitindo que “morram” dentro da sala de aula. Com a circulação do trabalho, é possível fazer com que os alunos tornem-se mais críticos ao analisar a coerência e a capacidade de comunicação das fotos tiradas por colegas de outros grupos. A comunicação entre os grupos sobre suas análises é importante, pois através dessa prática é possível que eles compartilhem conhecimentos e opiniões.

Podemos, dessa forma, propiciar um intercâmbio de ideias. As diferentes interpretações feitas de uma mesma música e as diferentes leituras feitas desses trabalhos já prontos gerarão interessantes e ricas discussões. Acreditamos que esse seja um dos momentos mais ricos do projeto.

Metodologia

No primeiro momento, o grupo de pibidianas planejará uma aula a respeito do gênero fotonovela, explicando seu conceito, surgimento e aplicação, bem como a forma com que a mesma deverá ser produzida e apresentada pelos alunos, estipulando alguns critérios gerais.

Após o planejamento, serão ministradas aulas para os alunos do ensino médio, sendo cada aula de dois períodos de 50 minutos cada.

Depois de ministradas as aulas, os alunos deverão criar suas fotonovelas de acordo com o planejamento apresentado pelas pibidianas e, também, de acordo com a temática que receberem. As bolsistas disponibilizarão horário extraclasse (monitoria) para os alunos sanarem dúvidas remanescentes.

A apresentação das fotonovelas dar-se-á na escola CAIC Madezatti, no dia 08 de outubro de 2011, pela manhã, quando ocorrerá o evento escolar Virada Cultural, no qual todo o grupo escolar expressa atividades diversas realizadas durante o ano letivo.

Aplicação e análise das atividades

As bolsistas planejaram dois períodos de aula conforme o anexo, sendo que a aplicação dessa aula foi feita sempre em duplas. Inicialmente dialogou-se com os alunos sobre o conceito de fotonovela, bem como as principais características desse gênero. O diálogo para este primeiro momento foi muito importante, pois proporcionou uma pré-avaliação por parte das bolsistas sobre os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema.

Procurou-se despertar a motivação dos alunos com uma atividade prática inicial mais dinâmica, que consistiu em uma interpretação de figuras de história em quadrinhos sem qualquer texto. Os alunos, em grupos, deveriam ordenar as imagens livremente e criar diálogos para as personagens. Posteriormente os grupos apresentaram suas histórias para o grande grupo, sendo este um momento de criatividade e descontração, pois perceberam que com as mesmas imagens surgiram histórias diferentes, evidenciando distintas possibilidades de leitura e interpretação.

Explicou-se sobre os elementos composicionais da narrativa, também sobre os balões de diálogo utilizados tanto para histórias em quadrinhos quanto para qualquer outra forma de comunicação escrita inanimada. A explanação sobre as diferentes funções dos balões de diálogo, de acordo com seu desenho e grafia, foi bastante importante e significativa para uma melhor exposição dos trabalhos, pois os enriqueceu, possibilitando uma melhor interpretação dos sentimentos das personagens.

Antes de revelar aos alunos o texto base para a fotonovela, as bolsistas escreveram no quadro e explicaram os critérios (em anexo, junto ao plano de aula) que deveriam ser seguidos para a sua construção. Após a explicação, os alunos foram divididos em grupos de até cinco componentes e sortearam uma música (de um grupo de vinte pré-selecionadas pelo grupo PIBID) por grupo que serviu de narrativa para a produção da fotonovela.

As músicas selecionadas pelas pibidianas foram previamente estudadas e pertencem ao estilo musical MPB. Os alunos deveriam, no restante da aula, ler e conversar sobre a música, dialogando sobre as possibilidades de fotos e diálogos. As bolsistas auxiliaram os alunos quando solicitadas, esclarecendo dúvidas e questionamentos, propondo, também, sugestões e possibilidades de criação.

Os alunos deveriam produzir a fotonovela no período extraclasse e, por isso, tinham um prazo estendido de duas semanas para organizarem-se. O grupo de bolsistas disponibilizou-se às sextas-feiras à tarde para esclarecer dúvidas, caso os alunos ainda tivessem algum

questionamento. A apresentação das fotonovelas foi feita no dia oito de outubro, durante o evento escolar *Virada Cultural*.

Para a apresentação deveriam comparecer à escola todos os integrantes do grupo, para, além de receberem presença no evento, poderem também prestigiar os demais trabalhos. As fotonovelas foram expostas no corredor da escola durante as três semanas seguintes, desta forma todos os alunos da escola, bem como o corpo docente, funcionários e pais, puderam prestigiá-las.

Percebeu-se durante a aplicação do presente projeto que o uso da mídia em propostas diferenciadas de aulas mostrou-se bastante positivo, pois desperta a curiosidade dos alunos e, conseqüentemente, instiga-o a participar e aprender. Inicialmente, durante e após a aplicação das aulas alguns alunos rejeitaram a proposta e, por isso, o grupo chegou a cogitar a hipótese de não realização do trabalho de parte dos grupos. Porém, no momento da apresentação, todos os grupos compareceram e expuseram trabalhos criativos e surpreendentes. Percebeu-se, então, que não se deve subestimar a capacidade dos alunos, pois não conhecemos somente na sala de aula todo o seu real potencial.

É de suma importância destacar ainda que a construção da fotonovela foi feita inteiramente pelos alunos. A única intervenção das bolsistas foi a explanação dos conceitos e critérios, bem como a seleção geral das músicas. Mas a preparação do material, a criatividade de cenário e figurino, a edição e criação dos diálogos foram feitas somente pelos alunos. Os alunos foram, portanto, agentes de seu conhecimento, agindo ativamente na construção de seus saberes.

Desta forma, evidenciamos a importância de envolver os alunos nas atividades propostas, pois conforme Larrosa (2002) só conseguimos aprender de fato, absorver o que nos cerca, se aquilo que ouvirmos nos tocar de alguma maneira – é necessário fazer sentido, tornar-se significativo para nós. Assim, devemos transpor no ambiente escolar os velhos paradigmas e possibilitar a introdução de novas ferramentas didáticas que tornem a aprendizagem mais significativa para os alunos, que ela seja carregada por toda a sua trajetória.

Propor atividades diferenciadas é dispor novas possibilidades. Explorar nos alunos o que eles têm a oferecer e, desta forma, torná-los críticos de suas aprendizagens. Segundo Almeida (1996, p. 68), “qualquer matéria escolar só tem sentido se existir para ajudar a transportar os meus limites e para me colocar como ativo na recriação do mundo em que vivo”. Então, neste contexto, vemos na fotonovela um rico material para ser explorado em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Custódio L. da Silva de. *Educação como espaço de construção de sentido*. In: *Revista AEC*. Ano 25 nr.98jan/mar 1996 p.64-69.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf>. Acesso em 29 de setembro de 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/abr de 2002, nº19. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf. Acesso em 16 de janeiro de 2012

TEIXEIRA, Maria Trevisan; DORNELES, Edson Bertin; SCHERER, Gisele Bischoff; SILVA, Maria Beatriz Costa Cabral; CHIECHELSKI, Sílvia da Silva; MARANZANA,

O prazer de ler na escola: uma experiência literária na E.E.F. Paquetá

Luzia Antonelli Pivetta (E.E.F. Paquetá)¹⁵⁵

Imagino leituras livres, desinteressadas, felizes. Livres do peso do dever, da culpa, do ranço de qualquer autoridade. Leitura como lugar da alegria: descobrir, aprender. Asas levíssimas da imaginação, antes mesmo e apesar de todas as resistências do real. André Bueno

Introdução

Há tempos que já se discute a questão da leitura nas escolas de ensino básico, como fazer para deixá-la mais atrativa, como fazer para que o aluno tenha interesse pelos livros, pela literatura, enfim, uma discussão antiga que está presente no dia a dia das escolas de todo o Brasil.

Acredita-se que uma das respostas possíveis seria: lendo. No entanto, se o aluno não é levado a se interessar pela leitura como algo prazeroso, e a vê apenas como uma obrigação escolar, provavelmente jamais se tornará um leitor capaz de encontrar na leitura respostas para seus questionamentos de forma autônoma.

Pensando nisso, durante as aulas de Língua Portuguesa da Escola de Ensino Fundamental Paquetá, situada em Brusque – SC, no ano de 2009 foi desenvolvido um projeto de incentivo à leitura, que teve como objetivo propor aos alunos da 7ª série exemplos de crônicas que se adequassem à realidade local.

A proposta surgiu com a leitura do livro *Sob a Luz do Farol*, do escritor Viegas Fernandes da Costa, publicado no ano de 2005. Por meio da qual os alunos se familiarizaram com o gênero crônica e, posteriormente, puderam produzir textos intertextuais com os do autor, que se transformaram em um livro de releituras. E por fim, puderam ainda trocar ideias e impressões diretamente com o escritor, em um encontro informal que aconteceu na biblioteca da escola.

A escolha do gênero se deu devido à proposta curricular do município que determinava o trabalho com crônicas em sala de aula, e a escolha do autor, pelo fato de que suas crônicas são textos literários e retratam aspectos sócio-culturais da região.

¹⁵⁵ Professora de Língua Portuguesa da Escola de Ensino Fundamental Paquetá – Brusque – SC; licenciada em Letras Português e Literaturas pela UFSM - RS, pós-graduada em Estudos Literários pela FURB – SC e atualmente aluna do curso de Letras- Espanhol (EAD) da UFSC.

1 Um olhar sobre o gênero¹⁵⁶ crônica

A crônica é um gênero bastante difundido e que faz parte da nossa realidade. Publicado normalmente em jornais e revistas, além de livros, esse gênero traz como característica principal o relato de um acontecimento ou aspecto do cotidiano, muitas vezes tratado com uma linguagem leve e às vezes coloquial.

O termo crônica se originou do grego *khronos* (em latim *chronos*) que significa tempo, e até o século XVIII designava um tipo de narrativa que registrava os fatos históricos e verídicos em ordem cronológica.

Conforme Afrânio Coutinho relata no capítulo Ensaio e Crônica do livro *A Literatura no Brasil* (2004), a crônica é considerada um gênero literário, embora tenha uma forte relação com o jornalismo, e só surge no cenário brasileiro nos meados do século XIX, quando os jornais evoluíram e aumentaram o número de páginas das edições. Dispondo de maior espaço, estes, investiram em atrativos e transformaram a crônica em matéria cotidiana.

Além de traçar um panorama dos cronistas da época, e citar nomes como Machado de Assis, José de Alencar, entre outros, Coutinho (2004, p.134) esclarece alguns problemas que geram dúvida com relação à crônica:

Crônica e reportagem. A crônica que não seja meramente noticiosa, é uma reportagem disfarçada ou antes uma reportagem subjetiva e às vezes mesmo lírica, na qual o fato é visto por um prisma transfigurador. Em consequência, o fato que é para o repórter em geral um fim, para o cronista é um pretexto. Pretexto para divagações, comentários, reflexões do pequeno filósofo que nele exista.

Crônica e linguagem. A crônica deve empregar de preferência a linguagem da atualidade, não evitando de maneira sistemática os idiomatismos, os epítetos circunstanciais e certos jogos de palavras que se formam eventualmente para desaparecer algum tempo depois. Sem essa prática a crônica deixaria de refletir o espírito da época, uma vez que a língua corrente constitui a mais viva expressão da sociedade humana, no tempo. A linguagem e, mais expressivamente a gíria social, é um tempero importantíssimo na confecção de uma crônica.

Crônica e estilo. [...] o estilo do cronista deve tender para as formas simples e, sobretudo, para o tom comunicativo, de conversa, de bate-papo. Por esse modo haverá sempre possibilidade de um diálogo mais ou menos permanente entre o cronista e o leitor; em caso contrário, os seus comentários e reflexões correrão sempre o risco de perder-se no ar.

Crônica e literatura. A crônica será tanto mais literária quanto mais fugir às exigências do espírito de reportagem, atingindo o melhor de sua realização formal quando consegue fundir os supostos contrários – a literatura e o jornalismo – com um teor autônomo pela força da personalidade do escritor refletida em seu estilo e em suas ideias.

¹⁵⁶ Entende-se por gênero textual o que Luiz A. Marcuschi (2003) menciona como sendo os textos concretizados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio comunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

O autor termina o capítulo dizendo que a crônica no Brasil foi crescendo e assumindo o papel de gênero literário a partir do Romantismo e, é nos fatos cotidianos que ela e, sobretudo o cronista, buscam inspiração para apresentar-se posteriormente ao leitor.

Devido ao caráter ensaístico que esse gênero possui, é possível que muitas das crenças e opiniões dos cronistas possam ser observadas através das linhas e entrelinhas das crônicas.

Em geral, na crônica, a narração capta um momento, um fato do dia a dia; o desfecho nem sempre representa a resolução do conflito; o leitor, através de sua imaginação, é convidado a tirar suas próprias conclusões; e os fatos cotidianos e as personagens descritas podem ser reais ou fictícias.

Além disso, se o autor utilizar um tom de poesia na crônica estará produzindo uma prosa poética. As crônicas podem ser engraçadas, irônicas, possuem um tom sério e ainda estarem próximas de comentários, como as esportivas ou políticas.

À crônica se permite, como diz Martins (1984, p. 74):

Guardar-se em livro, mesmo feita para o jornal. Apresentar-se como coloquial e até popular, e ser mesmo artística sem perder a naturalidade. Ser o oral no escrito. O diálogo no monólogo. Fazer do leitor, ator. Encerrar uma sábia lição, sem desviar-se do comum. Pode fazer pensar, em tom de brincadeira. Pode valer para sempre, embora nascida do agora. Pode restar eterna, ainda que circunstancial. Ser brasileira, sem deixar de existir fora. Pode ser um texto de classe e permanecer como antologia. Pode fazer-se poesia e estar escrita em prosa. Avizinhar-se do conto, sem deixar de ser crônica. Pode até ser tema de tese, sem perder o popular.

Devido a todas essas características que dão a crônica um caráter diário é que, enquanto gênero textual, ela permite ao aluno refletir sobre os fatos cotidianos, além de trazer à tona questões sociais e culturais sob um viés irônico e muitas vezes divertido, o que justifica a escolha de um livro de crônicas para ser trabalhado em sala de aula.

2 O prazer de ler: o início do relato

Para que os alunos tivessem curiosidade sobre as crônicas, ao invés de simplesmente entregar o livro e mandar que eles lessem, decidiu-se fazer uma brincadeira. Sim, eles receberam os livros, novos, e pela primeira vez tinha livro para todos, afinal a quantidade comprada previa isso.

Assim que receberam, foi pedido que eles não abrissem, somente olhassem a capa do livro¹⁵⁷, esta que segue abaixo:

¹⁵⁷ Figura1: Capa do livro *Sob a Luz do Farol*



A imagem que ilustra a capa é um quadro, acrílico sobre tela, da artista plástica Daiana Schwartz. A pergunta feita aos alunos foi a seguinte: o que vocês observam? E, eles claramente responderam que era uma porta com papéis voando, provavelmente, carregados pelo vento. A segunda pergunta que foi feita era se eles achavam que os papéis estavam entrando ou saindo por aquela porta, e, então, a primeira discussão surgiu, pois, para alguns alunos eles estavam entrando, para outros, estavam saindo, e diversas interpretações foram criadas a partir das percepções de cada um.

A segunda etapa foi permitir que abrissem o livro e fossem até o índice, no qual, encontravam-se os títulos das 36 crônicas escritas, além do posfácio. Foi solicitado que lessem cada um dos nomes e, a partir deles, escolhessem uma das crônicas. Feitas as escolhas, antes que passassem à leitura da crônica escolhida, foi pedido que respondessem o que eles imaginavam a respeito do assunto sobre o qual a crônica elegida trataria. E aí foram muitas as suposições. Uma das que mais chamou atenção foi a crônica intitulada “Eróticas” que causou furor, principalmente nos meninos, a qual eles acreditavam se tratar de algo picante, de uma relação sexual, mas que metaforicamente utilizava as curvas de uma estrada como elemento para demonstrar os anseios do narrador perante as lembranças e devaneios de sua imaginação. As que possuíam nomes de mulheres – Cíntia, Jussara, Daniela – também chamaram a atenção e povoaram a imaginação tanto das alunas, quanto dos alunos, pois havia a suposição de que se trataria de algo importante referente à vida daquelas pessoas. Por fim, quando já não aguentavam mais de curiosidade, passaram, então, à leitura das crônicas.

Muitos gostaram, muitos não entenderam a relação do título com a crônica e alguns simplesmente odiaram o texto que escolheram. No entanto, na hora da leitura foi possível observar que muitas das crônicas escolhidas coincidiram, e isso possibilitou a divisão no momento de ler, e como todos os alunos possuíam o livro, também podiam acompanhar os textos. O resultado foi interessante, pois naquele momento se descobriam outros textos, e tinha para todos os gostos. Naquele mesmo dia, alguns alunos já quiseram levar o livro para ler em casa.

De certa forma a primeira etapa estava cumprida! As aulas seguintes foram baseadas na observação dos assuntos das crônicas, na tentativa de descobrir por que o autor tinha escrito sobre aquilo, e só então foram mencionadas informações e características sobre o gênero crônica.

3 A intertextualidade: estudos paralelos

Paralelamente às leituras das crônicas, o conteúdo de intertextualidade foi trabalhado, e seguiu com a seguinte proposta:

Entender o conceito de intertextualidade, através de exemplos na literatura, na publicidade e em textos da internet;

Desenvolver exercícios nos quais a intertextualidade deveria ser criada.

As aulas sobre esse conteúdo foram desenvolvidas no auditório da escola, através da apresentação em data show de uma aula preparada especificamente para isso.

No primeiro momento foi apresentada aos alunos um pouco sobre a teoria da intertextualidade e como ela poderia “aparecer” nos textos, por meio de: alusão, citação, paráfrase, e apropriação.

Para que a aula não se tornasse tediosa, todos os exemplos eram divertidos e lúdicos, havia músicas, poemas, piadas de internet, anúncios publicitários, enfim, uma série de textos que demonstravam como era possível produzir um texto intertextual.

Como exemplo, segue a figura abaixo, que faz uma brincadeira com o Hino Nacional Brasileiro¹⁵⁸:



¹⁵⁸ Figura 2: Hino Nacional Patrocinado. Fonte: Disponível em: <<http://www.vestibularseriado.com.br/humor/item/138-hino-nacional-patrocinado>>. Acesso em: 14 de agosto de 2011

Após a demonstração de vários exemplos, os alunos foram convidados a produzir um texto com a seguinte proposta: em grupos de três ou quatro pessoas realizar a produção de um texto narrativo, intertextual, que se utilizasse dos seguintes nomes:

Perfumes	Carros
Times de futebol	Cidades
Grifes	Filmes
Eletrodomésticos	Cursinhos
Bebidas	Programas de TV

A tarefa foi cumprida com êxito e eles puderam, na prática, fazer uso da intertextualidade.

4 A Experiência Literária: uma possibilidade de fechamento

Uma experiência literária se dá no momento em que se escolhe um texto para ler e este causa uma provocação, e é a partir daí que se constroem reflexões e se criam novos significados para aquilo que até então não passava de uma mera história.

Foi assim que os alunos, motivados pela leitura das crônicas e pela possibilidade de ficar cara a cara com o escritor, criaram os seus próprios textos.

A ideia era partir das crônicas lidas, ou apenas dos títulos, e produzir intertextualmente uma nova história, esta seria corrigida, digitada e faria parte de um livro intitulado “Releitura - alunos da 7ª C E.E.F. Paquetá”, o qual seria dado como presente ao escritor Viegas Fernandes da Costa no dia da sua visita na escola.

Nem todos os alunos quiseram aventurar-se por meio da escrita, mas como o objetivo era o de uma produção livre, apenas aguçada pelo prazer da leitura, a criação de um desenho sobre a crônica *A profecia de Pirapora do Bom Jesus* também foi aceita.

Após todos os preparativos, o livro impresso, devidamente dedicado e assinado por todos os alunos, havia chegado o grande dia. Numa tarde quente de novembro, na biblioteca da escola, os estudantes puderam conhecer o escritor das crônicas que fizeram parte da rotina daquelas aulas por tantos dias. A curiosidade era muita, pois queriam saber dos temas, das escolhas das personagens, da vida do autor, do porquê de escrever, enfim, do fazer literário como um todo.

Nesse dia puderam ouvir também sobre a importância da leitura, de como é prazeroso viajar por outros mundos, formar opiniões e aprender por meio dos livros de forma autônoma e contínua.

O próprio escritor surpreendeu-se ao ser presenteado com um livro tão original, de valor simbólico, mas muito importante, pois continha um trabalho realizado com prazer, fruto de

leituras sem obrigação, sem cobranças, que geraram reflexões e experiências únicas na vida de cada um dos alunos.

Se tudo isso gerou algum aprendizado, não se tem dúvida, pois mesmo os mais tímidos, os que não se atreveram a fazer perguntas, ouviram, leram, formaram opiniões, inspiraram-se e a partir de então passaram a valorizar as aulas de leitura na biblioteca.

No ano seguinte, foi ano de Olimpíada de Língua Portuguesa, concurso nacional que acontece em todas as escolas do Brasil, e o gênero textual para a produção dos textos das 8^{as} séries, cujo tema intitulava-se: O lugar onde vivo, era a crônica. Uma das alunas que participou das atividades com crônicas na 7^a série, foi inscrita na olimpíada e teve seu texto selecionado na etapa municipal. Se houve alguma influência com o que aconteceu no ano anterior, não se pode afirmar, mas não se pode negar que a forma divertida como o gênero crônica foi trabalhado, o contato com o escritor, e todo o contexto em que as produções estavam inseridas tiveram a sua relevância.

Acredita-se que muitas escolas e muitos professores realizam ou já realizaram trabalhos de incentivo à leitura por meio de textos literários, e que os alunos, embora se diga o contrário, têm prazer em ler. Talvez o que falte para que a leitura se transforme em um hábito seja justamente o exemplo, como este do escritor Viegas Fernandes da Costa e como o de tantas outras pessoas, que são apaixonadas pela literatura.

REFERÊNCIAS

- BUENO, André. *Formas da crise: estudos de literatura, cultura e sociedade*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.
- COUTINHO, Afrânio. *A Literatura no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.
- DA COSTA, Viegas Fernandes. *Sob a luz do farol: crônicas*. Blumenau: Hemisfério Sul, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Minicurso: Gêneros Textuais no Ensino de Língua.. In: *Jornada de Literatura de Passo Fundo*, 2003. Passo Fundo: UPF, 2003.
- MARTINS, Sylvia J. de Almeida. *A linguagem de Drummond na crônica: um estudo linguístico-estilístico*. Tese de Doutorado, UNESP-Araquara, 1984.

A formação do leitor no século XXI e a literatura infantil catarinense

Maria de Fátima Tonin Lunardi Correa (UFSC)

mflunardi@gmail.com

Eliane Santana Dias Debus (UFSC)

elianedebus@hotmail.com

Introdução

Este trabalho busca socializar o projeto de intervenção realizado na Escola Monteiro Lobato, localizada no bairro Nossa Senhora da Paz na cidade de Balneário Piçarras, Santa Catarina.

A arte de contar histórias vem ganhando fôlego nos tempos atuais, sobretudo como recurso pedagógico para a valorização de princípios, de costumes culturais tradicionais, de práticas de sociabilidade e de integração; além de servir como importante instrumento de motivação para a prática da leitura. Nesse sentido, Abramovich (1997, p. 16) reitera que: “É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão de mundo...”.

Assim, o projeto contou com contação de histórias como sedução para conquistar leitores. Mas que histórias contar? Que suportes utilizar? O repertório foi constituído de narrativas de escritores de Santa Catarina apresentados de forma impressa e digital.

A escola do século XXI deve priorizar a leitura e trabalhar na formação do sujeito leitor, transformando tal atividade em um momento prazeroso, cheio de significados, que produza na criança o desejo, a ânsia por aprender a ler, visto que esta é uma atividade que necessita ser aprendida. E, como todo o aprendizado, demanda tempo, esforço e desejo.

Para que o aluno constitua-se como leitor, devemos possibilitar-lhe vivências que permitam o contato com títulos de literatura, sejam elas com os objetos “livros” ou com as ferramentas digitais, pois a literatura é um campo fértil para a imaginação e para a criatividade, direcionando o nosso olhar para o outro e para o universo que nos circunda. A criança que ouve uma história mobiliza um grande número de recursos cognitivos. Ela está em contato com a língua escrita, com um novo vocabulário, com um novo enredo. Pelo ato de ouvir histórias e pelo manuseio dos livros, ou seja, pelo contato com a literatura infantil, a criança vai se desenvolvendo cognitivamente, pois a literatura, a simples leitura gratuita, possibilita que a criança construa um pensamento lógico.

Este projeto de intervenção abordou a contação na perspectiva fruitiva e não pedagógica, segundo nos afirma Neitzel:

É importante salientar que para atingir a fruição literária, nesta concepção barthesiana, o sujeito necessita mergulhar no texto, sair de seus aspectos comuns, refletir, inverter a ordem de seus elementos, lê-lo às avessas. Tal exercício exige uma leitura minuciosa, atenta, transeunte, tergiversante, e,

portanto única e solitária. Por isso, o momento de contação de histórias leva ao prazer do texto, mas a fruição só será alcançada pelo sujeito que toca o livro e por ele é tocado, se dedicando a esta leitura quem põe em estado de perda. (NEITZEL, 2005, p. 149).

Para formar-se leitores, parte-se do princípio de que se deve ouvir e ler histórias, e, para ler, deve haver a escrita, ou seja, o registro. O mercado editorial brasileiro tem um excelente acervo de literatura infantil, e, hoje, muitos autores e ilustradores conseguem manter-se e ter o reconhecimento desse trabalho no cenário nacional e, também, internacional. A literatura infantil hoje é uma das áreas editoriais mais em evidência devido aos inúmeros incentivos, ações e fomentos particulares e/ou governamentais, como o Programa Nacional de Bibliotecas na Escola, Programa Nacional do Livro e Leitura, dentre outros.

No trabalho com o texto literário na escola, hora ou outra nos deparamos com obras de autores catarinenses. No entanto, o que se observa com frequência é que muitas edições encontram-se esgotadas e que poucos conseguem manter o sonho de ser escritor. Este trabalho, portanto, também buscou fazer um levantamento da produção e valorizá-la. Alguns trabalhos já foram realizados nesse sentido (DEBUS, 1996; SILVA, 2008; LANZARIN, 2008) e nos debruçamos sobre eles para ampliá-los na medida do possível, para que na proposta de intervenção possamos utilizar a produção literária desenvolvida em nosso Estado.

O projeto de intervenção objetivou fomentar ações que estimulassem a formação de leitores por meio de contação de histórias de obras de autores catarinenses. Como objetivos específicos, buscou-se pesquisar obras de autores catarinenses destinadas ao público infantil; criar um blog que propicie discussões sobre a questão da leitura, da contação de histórias, das tecnologias digitais e que divulgue obras de autores catarinenses de literatura infantil, devidamente autorizadas por seus autores, quer estejam com edições esgotadas, quer não tenham ainda sido lançadas; formar professores na contação de histórias de forma oral e digital; acompanhar os professores nessa intervenção de contação de histórias, enfatizando a metodologia da leitura frutiva.

Breve descrição sobre a metodologia

O referido projeto foi realizado nos meses de outubro e novembro de 2011, totalizando oito encontros. A primeira inserção no campo foi o contato com a professora e a turma de crianças no qual iríamos realizar o projeto, a partir da aplicação de um questionário com o grupo de crianças, que buscava trazer a cena o gosto das crianças pelo texto literário e o conhecimento sobre escritores de Santa Catarina.

Os oito encontros obedeceram a seguinte sistemática: primeiro encontro para o questionário inicial, dois encontros de poesias - um de poesias impressas e outro de digitais; dois encontros com foco nas narrativas - um de narrativa impressa e um digital (e-book); e dois encontros destinados às obras visuais (livros de imagens), um na literatura impressa e, na falta de obras impressas visuais de autores catarinenses, optamos por trabalhar com a atividade leitura e visualização do blog *lecontaencanta.blogspot.com* e no último encontro aplicamos o questionário final.

O projeto foi realizado em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, formada por 22 alunos: 10 meninos e 12 meninas. A faixa etária dessa turma é de 9 a 13 anos de idade, sendo 2 alunos com 13 anos de idade, havendo uma distorção idade/série. Destes um apresenta, também, dislexia. Os alunos são de classes sociais heterogêneas e provenientes de famílias razoavelmente estruturadas.

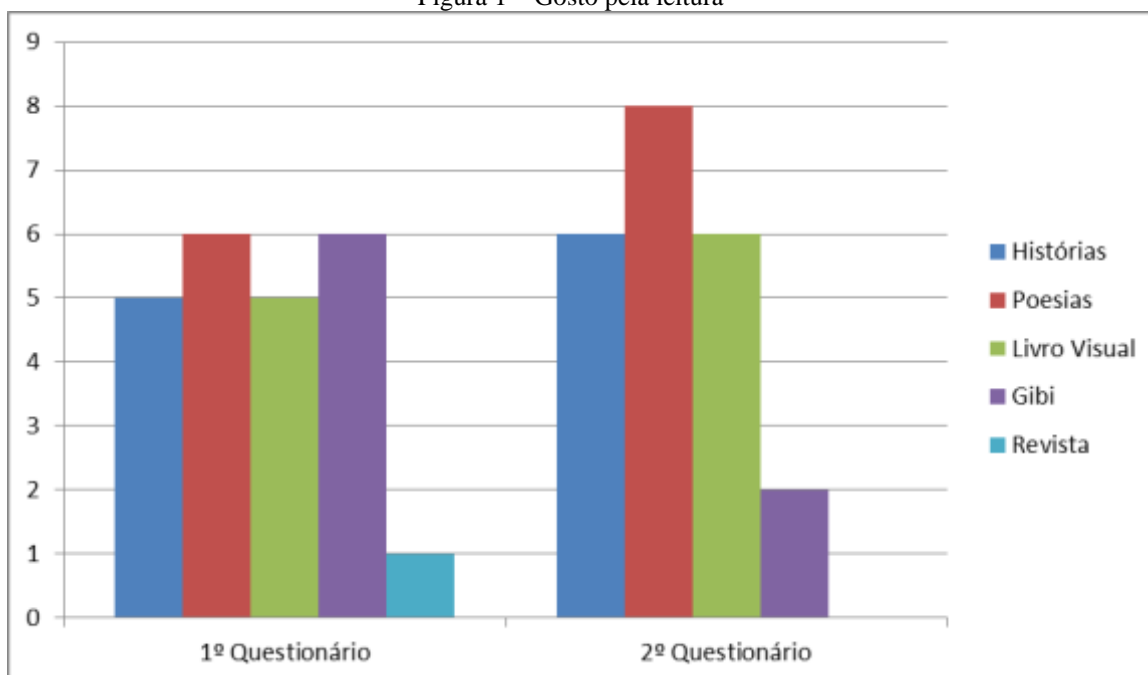
Acompanhamos e auxiliamos a professora regente na aplicação das atividades propostas pelo Projeto e Intervenção (PI) e conhecidas nos Cursos de Formação, as quais deram subsídios para que os alunos respondessem as questões do questionário.

No momento subsequente, aplicou-se novamente o questionário para saber, por meio da análise das respostas, se houve ampliação dos conhecimentos e do repertório das crianças. Os questionários configuram os instrumentos de coleta de dados mais utilizados nos levantamentos quando se pretende obter dados de um grande número de sujeitos. São constituídos por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo próprio respondente, geralmente sem a presença do investigador. Marconi e Lakatos (2002) conceituam que se trata de um instrumento para recolher informação. É uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito.

Após a realização do projeto, pudemos fazer um comparativo com as respostas dadas pelos alunos no 1º e 2º questionário os quais apontam alguns resultados, os quais podem ser visualizados a seguir:

Do que você mais gosta de ler?

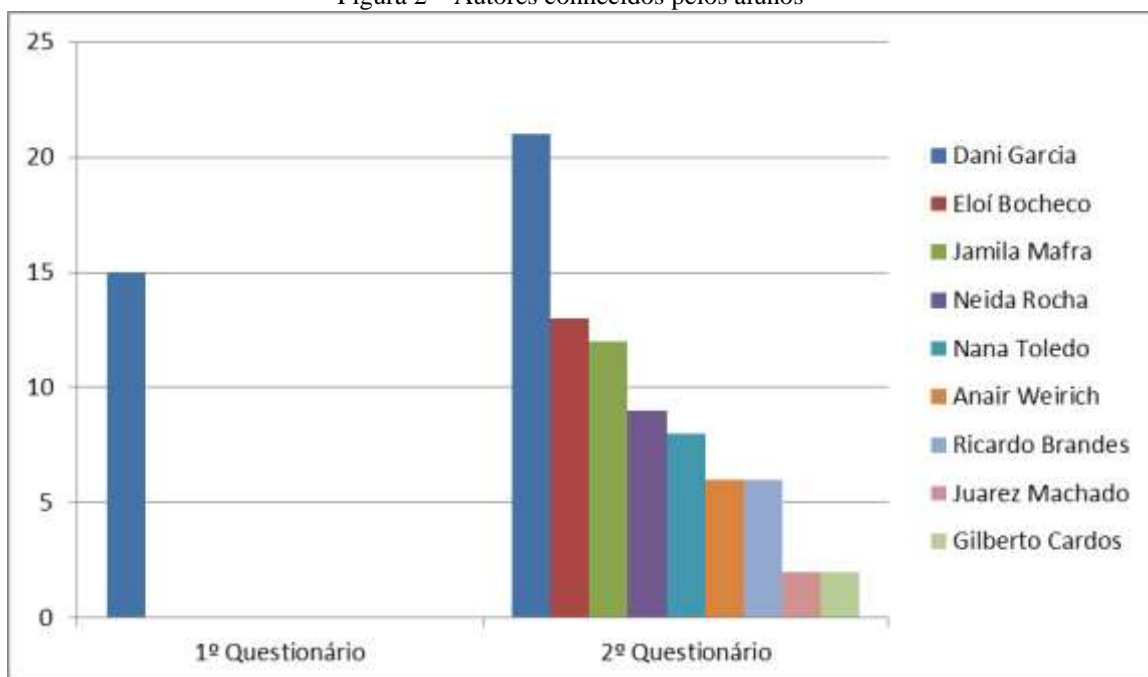
Figura 1 – Gosto pela leitura



Fonte: Elaborada para fins de pesquisa.

a) Quais os autores de livros de literatura infantil catarinense você conhece?

Figura 2 – Autores conhecidos pelos alunos



Fonte: Elaborada para fins de pesquisa

Mesmo que parcialmente, podemos vislumbrar resultados quantitativos significativos. Os alunos que antes conheciam apenas uma autora catarinense de literatura infantil, que, a propósito, é mãe de um aluno, e que estes mesmos alunos foram os ilustradores da obra, aumentaram para 9 o número de autores ao responder pela 2ª vez o questionário. Também percebemos diminuir o gosto pelos gibis e revistas e aumentar pelas obras de literatura infantil. Percebemos, também, o que nos surpreendeu, o gosto pela leitura no computador, apesar dos problemas encontrados na sala de informática.

Considerações finais

Pensar em um país de leitores é um desafio a toda a sociedade brasileira, principalmente quando pensamos que a leitura, até bem pouco tempo, pensada apenas na forma impressa, hoje concorre com tantos atrativos eletrônicos e digitais que, a princípio, concorrem com o tempo dedicado à leitura. Esse projeto pensou em aliar a formação de leitores em meio impresso e digital, pelo viés da contação de histórias oral e digital e valorizando a produção literária realizada em Santa Catarina.

A sociedade do Século XXI ainda não assegura um espaço destinado à leitura. Nas lacunas deixadas pela família, na formação de leitores, é imprescindível que esse papel venha a ser preenchido pela escola, evidenciando-se a estreita relação que deve existir entre leitura, educação e escolaridade. A escola pode e deve assumir o seu papel na formação do sujeito leitor e na promoção da leitura, independentemente do dispositivo na qual ela vem veiculada: impresso ou digital. A escola, portanto, deve investir efetivamente na formação do leitor, tendo

sempre o cuidado para não afastar os educandos do livro e/ou do e-book e, conseqüentemente, da leitura.

A partir desse trabalho, damos-nos por satisfeitas, vendo as inúmeras possibilidades que temos de leitura dentro dos espaços escolares e a necessidade premente de que ela venha a ser trabalhada nas suas mais variadas especificidades e, também, nas mais diversas tipologias textuais, as quais se apresentam tanto no formato impresso como no digital.

As tecnologias digitais proporcionam inúmeras possibilidades de leitura. Está em nossas mãos o desafio de utilizá-las a nosso favor, ou melhor, a favor da leitura, pois precisamos pensar efetivamente em um país de leitores. É indiscutível o fascínio que as tecnologias digitais despertam nos educandos, quando outras possibilidades de leitura lhes são apresentadas.

Percebemos o quanto é necessário investir em formação de leitores e, também, no infindável número de obras de literatura infantil catarinense que temos, e o quanto é necessário que haja investimentos na valorização dessas obras e quantas lacunas encontramos também nessa área da literatura. Enfim muito melhor do que termos um país de leitores, faz-se urgente termos um Estado de leitores e, porque não, leitores de obras de literatura infantil de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil*. Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- DEBUS, Eliane Santana Dias. *Entre vozes e leituras: a recepção da literatura infantil e juvenil*. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- LANZARIN, Salete. A recepção crítica da obra de Werner Zotz. In: DEBUS, Eliane Santana Dias (Org.). *A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa: leitura do Brasil e d'além-mar*. Blumenau: Nova Letra, 2008.
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- NEITZEL, Adair de Aguiar. *Literatura para Bebês*. Educação e diversidade: contribuições para uma educação inclusiva: Anais da IV Jornada Nacional de Pedagogia – Itajaí. Universidade do Vale do Itajaí, 2005.
- SILVA, Danusia Aparecida. Literatura infantil catarinense nas veredas da pesquisa. In: DEBUS, Eliane Santana Dias (Org.). *A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa: leitura do Brasil e d'além-mar*. Blumenau: Nova Letra, 2008.

Projeto Ler brincando: uma forma criativa de despertar o gosto pela leitura

Marcos Marsuwell Ferreira Garcia (USC)

lerbrincando@gmail.com

Huizinga observa que as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem. Como usar o poder lúdico para aprender a gostar de ler?

São comuns as reclamações das mães, ao afirmarem que, seus filhos não saem da frente do vídeo-game ou do computador, passam horas a fio jogando, não comem, nem banho tomam, uma dedicação intensa, quase uma paixão do jogador pelo jogo, e isso é fato, muitas crianças ou adolescentes mais dedicados, e já informatizados, baixam para seus computadores, ou melhor, fazem downloads de jogos diversos, muitas vezes com manuais escritos em inglês, japonês etc. traduzem o manual, trocam informações com outros interessados sobre a “brincadeira”, começam a jogar com pessoas de outros lugares do mundo, em tempo real, se aprimoram, passam fazes no jogo, alguns são campeões mundiais, e suas mães continuam sem entender essa obsessão, mas é claro, a atividade lúdica é encantadora, o jogo e tem por excelência características mágicas, lúdicas, poéticas, carregadas de sensações agradáveis, enigmáticas e desafiadoras.

São também comuns as reclamações dos educadores ao afirmarem que a maioria de seus alunos não gosta de ler. E isto é fato, não gostam mesmo, prova disso é o estudo mostrado pelo ministério da cultural, a leitura esta diminuindo no Brasil, Segundo pesquisa recente divulgada pelo Ibope e pelo Instituto Pró-Livro, o número de leitores, aqueles que leram pelo menos, ou melhor, apenas, um livro, inteiro ou em partes, nos três meses anteriores à entrevista, diminuiu em comparação a 2007. O estudo, realizado entre junho e julho de 2011, mostra que há quatro anos os leitores eram 55% da população (ou 95,6 milhões de pessoas). No resultado de 2011, o índice diminuiu para 50% da população (88,2 milhões de pessoas). E por que isso acontece?

A resposta pode ser encontrada na prática pedagógica do educador ao lidar com o texto, que tem sido tratado como algo decifrável, algo que apenas informa alguma coisa, nem sempre do interesse do aluno ou para ele inteligível. O que não se ensina é o prazer da leitura.

“Em que se baseia a leitura? No desejo, esta resposta é Uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As Pessoas lêem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de

que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer”.(BELLENGER, 1979, pg. 17)

Os jogos poéticos com metáforas calculadas, os livros giratórios, os livros mágicos ou de enigmas que se transformam com o manuseio do leitor, são formas lúdicas de despertar no aprendiz o gosto pela leitura. As crianças desde pequenas gostam de poemas e jogos com palavras que lhes são lidos ou falados. Estas poesias, que não tem exatamente um valor pelo que significam, são apreciadas e memorizadas por qualquer criança que as ouve.

“Batatinha quando nasce, se esparrama pelo chão. Menininha quando dorme, Põe a mão no coração”.

Elas valem pela musicalidade, pelo ritmo, pela montagem, pela surpresa, pelo prazer, enfim, pelo seu valor lúdico.

A escola, porem, parece esquecer este valor lúdico e prazeroso dos jogos poéticos, das rimas, das cantigas. Na alfabetização os textos, em geral, servem para exercícios enfadonhos em sala de aula: hora como conjunto de elementos gramaticais, classes, funções gramaticais, frases e orações a serem analisadas; ora como repositório de mensagens e informações que “devem” ser interpretadas segundo o modelo do educador; ora como uma atividade de decodificação automática; ora como um simples mecanismo de avaliação oral (se o aluno sabe ler ou não).

A grande maioria das práticas pedagógicas, ligadas ao texto, não se baseia no desejo e no prazer de ler. Como observa Regina Zilberman.

[...], no entanto, é exatamente isso que não acontece, quando a criança chega a idade escolar, à época da alfabetização. O contato da criança com a escola, a sala de aula, as estratégias tradicionais de alfabetização implicam numa ruptura profunda com a experiência anterior: uma experiência viva, concreta, espontânea com a linguagem. Sabe-se que a criança já traz, para a escola, uma experiência lingüística que, em sua funcionalidade é poética. (ZILBERMAN, 1985, pg. 07)

De fato, como escreveu Drummond a escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara no seu ser poético, como também não atente em sua capacidade de viver poeticamente conhecimento e mundo.

O ensino da literatura através de jogos-poéticos, enigmas-literários e brincadeiras textuais é uma maneira lúdica de resgatar este prazer poético.

Walter Benjamin escreveu que é o jogo e nada mais que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, escreveu também sobre a importância do livro-mágico.

Aquelas poucas pessoas que tiveram a sorte de encontrar um livro mágico ou de enigmas – Aqueles volumes elaborados com muita imaginação revelavam, de acordo com a posição da mão que as folhe-a sequências alternadas. “Esta obra apresenta ao iniciado que a manipula dez vezes a mesma figura em

páginas diferente, até que a mão muda de lugar e então, como se o livro se transformasse por esse manejo, aparecem outras tantas figuras diferentes.
(BENJAMIM, 1984, pg.73)

O lúdico como pedagogia poética é um excelente modo de despertar o gosto e o prazer em ler e escrever. O *Projeto Ler brincando* investe em atividades lúdicas que resgatam esse tesouro que é a magia literária.

Ler brincando é uma forma criativa de despertar o gosto pela leitura, preservando o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo que identifica a sensibilidade poética e pode ser utilizado como veículo de informação prática e teórica.

Poucas pessoas se encantam pela leitura ou tiveram a sorte de encontrar um livro mágico ou de enigmas, um livro que as encantasse, que concentrasse a atenção, que fosse como o jogo para o jogador, uma paixão. O objetivo do projeto é resgatar essa encantadora magia literária, através de livros mágicos, livros brinquedos, livros jogos, poemas giratórios, jogos gramaticais, entre outros. Esses jogos poéticos e livros mágicos são desenvolvidos e confeccionados, com materiais reciclados, nas oficinas oferecidas pelo projeto.



As atividades do projeto são direcionadas á instituições de ensino em geral, bibliotecas, brinquedotecas, associações etc. e a meta da equipe envolvida é viabilizar o prazer e o hábito da leitura.

Investir no *Ler brincando* é incentivar o gosto pela leitura, utilizando de forma poética a Arte-educação e educando para sustentabilidade.

REFERÊNCIA

- ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. In Arte educação, 1974.
- BELLENGER, Lionel. Os métodos de Leitura. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre Literatura e história da cultura*, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação* São Paulo: Summus, 1984.
- CAMPOS, Augusto de. *O anticrítico*, São Paulo: Companhia da Letras, 1986.
- _____. *Poesia, antipoesia, antropofagia*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1998.
- _____. *Despoesia*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- _____. *Poemóviles*, em colaboração com Julio Plaza. São Paulo: Brasiliense, 1985
- _____. *Equivocábulos*. São Paulo: Invenção, 1970.
- DELEUZE, Gilles. *A dobra: Leibniz e o Barroco*, São Paulo: Papirus, 1991.
- GENETTE, Gérard. *Palimpsestes*. Paris: Seuil, 1982.

- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens (O jogo como elemento da cultura)*. Ed. Da USP/Perspectiva, 1980.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1996.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção* (trad. Carlos Alberto Rebeiro de Moura) São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- OULIPO. *La Littérature Potentielle*. Paris: Gallimard, 1981.
- _____. *Atlas de Littérature Potentielle*. Paris: Gallimard, 1981.
- PERNIOLA, Mario. *Pensando o Ritual: sexualidade, morte, mundo*. São Paulo: Studio Nobel, 2000.
- PEREC, G. *Espèces despaces*. Paris: Galilée, 1974.
- _____. *Enigmas, Egípcio, barroco y neo-barroco em La sociedad y el arte*, tradução Francisco Javier García Melenchón Murcia, Cendeac, 2006
- POUND, Ezra. *ABC da literatura*. São Paulo: editora Cultrix, 1990.
- _____. *A arte da poesia*: editora Cultrix, 1990.
- QUENEAU, Raymond, *Oeuvres Complètes*. Col. La Pléiade. Paris: Gallimard, 1989.
- TERCEIRA MARGEM: *Oficinas de escrita*. Revista do Programa de Pós- Graduação em Ciência da Literatura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.
- ZILBERMAN, Regina, (org.) *Leitura em crise na escola: Alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
- _____. *A produção cultural para crianças*. Mercado Aberto, 1990.
- _____. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1984.

O apoio da tecnologia ao ensino de literatura.

Priscilla Dalledone Machado Luiz (UnB)
sciprilla@gmail.com

Introdução

O presente trabalho discutirá a possibilidade da inserção da tecnologia no ensino da Literatura. Procurar-se-á em fontes relacionadas à educação e à Comunicação Social como têm sido aceitas tais inovações e como podemos lidar com elas de maneira mais proveitosa.

A evolução do ensino da Literatura será abordada no capítulo 1, afim de ilustrar as origens da questão. No capítulo 2, trarei o conceito da *artemídia* para, enfim, relacionar a pesquisa da Comunicação e das Artes à educação em Literatura no capítulo 3, quando será mostrada a semelhança entre problemáticas e como elas estão sendo tratadas. O capítulo 4 trará possibilidades de atuação com a união da tecnologia no dia-a-dia do ensino. A proposta da pesquisa é de base teórica e documental.

1 Os primórdios do ensino de Literatura

De acordo com a *Teoria do Caos*, nada no universo ocorre de forma isolada - “o bater de asas de uma borboleta em Tóquio pode provocar um furacão em Nova Iorque”. Após um período de extensas criações tecnológicas que modificaram sistemas políticos e sociais, como o século XX, é inegável que a educação também deve sofrer modificações. Contudo, é necessário analisar até que ponto a tecnologia representa também um avanço em termos educacionais.

O ensino de Literatura e a própria visão dela se modificaram em vários momentos da história. Isso se deve a mudanças que ocorreram nos sistemas social e político com o passar do tempo. As novas formas de organização social, por exemplo, que surgiram a partir das primeiras culturas urbanas perto do delta do Tigre e do Eufrates exigiram um registro mais detalhado das civilizações. Então, de acordo com Samuel Kramer, nasceu a escrita.

Aos poucos, depositou-se um valor artístico à escrita e dela foi criada a Literatura. Esta começou a ser ensinada de maneira “memorística”. Nas escolas, os alunos deviam memorizar os textos consagrados - como *Ilíada* e *Odisseia*, por exemplo - com o objetivo de não permitir que esses importantes registros artísticos e culturais se perdessem. Tinha-se, então, um hábito restrito à aquisição mnemônica.

A mudança desse panorama pedagógico apareceu no período do Renascimento Cultural, com a invenção de Johannes Gutenberg. A partir do momento em que não se dependia mais da memória, o ensino sofreu uma drástica mudança. O processo se tornou mais analítico e permitiu-se o aprimoramento da crítica literária.

2 Artemídia

Não há um consenso sobre quem foi o pioneiro da “artemídia” (termo traduzido do inglês “*media arts*”) e quando ela surgiu. Os principais teóricos dividem-se entre a invenção da videoarte - por volta de 1960, a partir de experiências feitas pelo alemão Wolf Vostell e pelo coreano Nam June Paik - e a criação da própria televisão (anterior à videoarte). Apesar de pelo menos 60 anos de videoarte, ainda existem dificuldades em aceitar inovações principalmente por quem enxerga a questão a partir do prisma das artes tradicionais. Visto que as mais antigas formas de arte também contaram muitas vezes com aparatos recentes para as épocas, as razões adotadas se mostram retrógradas. Arlindo Machado em seu livro intitulado *Arte e Mídia* afirma:

Se toda arte é feita com os meios de seu tempo, as artes midiáticas representam a expressão mais avançada da criação artística atual e aquela que melhor exprime sensibilidades e saberes do homem do início do terceiro milênio. (MACHADO, 2010, p.10).

Contudo, essas novas tecnologias são implantadas exclusivamente por políticas dos Estados ou por empresas privadas, sem a participação de grande parte da sociedade, que fica marginalizada da discussão por negligência, desconhecimento ou incapacidade crítica. Isso causa um abismo de oportunidades e acarreta desconhecimento, formando um público marginalizado das próprias convenções do sistema.

3 A mídia e o ensino

O contexto da artemídia se encaixa no dilema das tecnologias na educação. Os mesmos conservadores que não aceitam a nova arte criticam os novos métodos educacionais. O paradoxo surge justamente de um medo advindo do período da Revolução Industrial de que as invenções tecnológicas superariam o homem. Temos, inclusive, diversas narrações ficcionais, como romances e filmes, contando histórias de robôs revoltados ou até mesmo de um apocalipse formado pela ambição científica do ser humano.

Sem dúvidas, sempre que tentarmos incluir novidades em quaisquer atividades, devemos ter a preocupação de quais consequências negativas podemos causar. No caso das artes, alguns teóricos se preocupam com a perda de características primárias delas – vemos isso em teorias de Flusser sobre, por exemplo, a fotografia como uma arte mecânica em que o fotógrafo possui opções limitadas de produção devido à programação da própria máquina.

No caso da educação, teme-se a redução da responsabilidade do estudante e do mestre em virtude a um deslumbramento tecno-científico. Porém, quando interpretamos o professor como um facilitador, um animador – forma que tem sido incentivada na pedagogia contemporânea – precisamos aliar o mundo atual às disciplinas escolares.

É necessário que o ensino se dê de forma próxima ao aluno. Para tal fim, a premissa básica é que os estudantes de hoje possuem realidades completamente diferentes dos de décadas e séculos atrás e, por essa razão, têm necessidades, anseios e desejos novos.

Foi nos Estados Unidos que a tecnologia ganhou a nova forma: ela se uniu à educação. Desde 1946, na Universidade de Indiana, há estudos relacionando as duas por razões

inicialmente militares. Com resultados positivos, os estudos se espalharam pelo mundo e a possibilidade de revolução pedagógica se tornou palpável.

No Brasil, a educação à distância foi pioneira no uso da tecnologia. Isso ocorreu por meio do uso do rádio. Com as melhorias, hoje temos a internet como opção primeira no estudo à distância. A televisão também passou a investir no ensino com a TV Tupi em 1950 e, posteriormente, com a TV Cultura em 1969. Até hoje algumas emissoras de TV se dedicam a programas afins.

A mais recente modificação veio por intermédio da internet. O canal *youtube*, principalmente, agrega um arsenal de vídeoaulas de imensa variedade, o que facilita o estudo pós aula dos ensinamentos fundamental e médio e, também, auxilia pessoas que se preparam para provas de concursos públicos (bastante procurados atualmente) e de vestibulares.

O professor não pode simplesmente esperar que o aluno busque por conta própria esses facilitadores, mas ele deve ser o intermediário das relações. A aula, no colégio, precisa prender tanto a atenção do estudante quanto os fascínios do mundo. Logo, os recursos tecnológicos podem ser inseridos pelo mestre em questão.

4 Como utilizar a tecnologia em sala de aula

Sabemos que os recursos para educação advindos dos governos são escassos e insuficientes para questões até mesmo essenciais. Assim, é utopia acreditar que o objeto do trabalho terá eficiência imediata. Para tal, precisamos fazer parte de um projeto particular.

Considerando que os estudantes tenham acesso à internet, o professor de Língua Portuguesa, de maneira geral, pode introduzir aos alunos textos de *blogs* para trabalhar tanto o conceito de variação linguística como o de autoria. Nesse último caso, pode-se fomentar a discussão entre a diferença de um texto consagrado e outro de autor contemporâneo desconhecido.

A música também sempre representa um aliado ao ensino. O aluno pode ser desafiado a compor ou até mesmo criar um *videoclip* sobre temas trabalhados em aula. O professor ou o estudante pode montar filmes também.

A iniciativa do mestre de aula é importante para manter o interesse da turma e construir um aprendizado de qualidade.

Conclusão

A tecnologia representa um avanço em termos educacionais. Nós, seres humanos, sempre buscamos facilitadores. Desde a Idade da Pedra, procuramos medidas para ganhar tempo e aproveitá-lo da melhor maneira.

Um estudante, que faz parte da era digital, não se conformará com métodos antiquados sugeridos por escolas conservadoras. Se não houver um incentivo a mais perderemos nossos alunos para as ilusões da modernidades.

Acompanhemos o desenvolvimento da ciência e, portanto, façamos um ensino de qualidade e de encanto supremo. Precisamos de mentes criativas e os aparatos tecnológicos funcionam como meio de transporte para a imaginação.

REFERÊNCIAS

- ALTOÉ, Anair; SILVA, Heliana da. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luiza Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. *Educação e Novas Tecnologias*. Maringá: Eduem, 2005, p 13-25.
- ARAÚJO, Denize Correa. *Imagens revisitadas*, 2007.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*, 2008.
- KRAMER, Samuel. *From the tablets of Sumer*, 1956.
- MACHADO, Arlindo. *Arte e mídia*, 2010.
- POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*, 2002.

ÍNDICE DE AUTORES

Adriana Carolina Hipólito de Assis	21, 85
Adriana Maximino Santos.....	21, 22, 91, 97
Alessandra Franzen Klein	22, 107
Alexandra Ferronato Beatrici	63, 521
Alice Atsuko Matsuda.....	23, 115
Aline Barbosa.....	74
Alissandra Vargas Areco.....	63
Amanda Maurício Pereira Leite	23, 129
Ana Cláudia Rocker Trierweiler Prieto.....	24
Ana Maria Alves de Souza.....	24, 138
Ana Maria Esteves Bortolanza.....	25
Ana Paula da Rosa Pinheiro	26, 146
Ana Paula Medeiros Lemos	73
André Rocha Leite Haudenschild	26, 157
Ângela Balça.....	64, 527
Bruna Luiz Coletti.....	65, 532
Carlos Eduardo da Silva	31, 66, 546
Carolina Hessel Silveira.....	27, 164
Caroline Reis Vieira Santos	27, 173
Célia Cristina da Silva.....	28, 183
Cheila Daniane Milczarek.....	63, 521
Christian Muleka Mwewa	78
Clarice Fortunato Araújo.....	29, 186
Claudia Maidana	67
Claudia Maria Abreu dos Santos.....	66, 539
Cláudio Henrique Nunes Mourão	27, 164
Cleudilene de Jesus Rodrigues.....	73
Constanza Eliana Prieto Rojas	69, 562
Cristiane Manzan Perine	29
Cristiano Camilo Lopes.....	30, 197
Daniela Bunn.....	30, 204
Danielle Amanda R. da Silva	546
Danielle Amanda Raimundo da Silva	31, 66
Débora Menezes de Araujo	70
Denise Lam	38
Diandra dos Santos de Andrade	70, 567
Edelu Kawahala	32, 212
Edelú Kawahala	29, 186
Edna Domenica Merola.....	68, 549
Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira	23, 115
Eliane Santana Dias Debus	32, 54, 68, 69, 75, 219, 470, 555, 562, 587
Elisângela Liberatti	33
Elizabeth Mendonça Nery	77
Eloisa da Rosa Oliveira.....	33, 225
Fabiano Tadeu Grazioli.....	34, 235
Fabírcia Vellasquez.....	35, 244

Francine Veloso Ferreira.....	74
Gabriela Hardtke Böhm	35, 254
Gisele Massola	146
Giselli de Oliveira da Silveira	562
Gizelle Kaminski Corso	36, 261
Heloise Baurich Vidor.....	36, 267
Isabel Silveira dos Santos.....	37
Izaura Maria Carelli	38
Janine Candido	71, 570
Jaqueline Schabarum.....	72, 574
Jozi Patrícia Schuck	72, 574
Júlia Telésforo Osório.....	38, 273
Juliana Pádua Silva Medeiros	30, 197
Juracy Assmann Saraiva.....	322
Karla Juliana Silva Tolêdo	70, 73
Laura Josani Andrade Correa.....	39, 279
Leonice Vieira de Jesus Paixão.....	73, 74
Lilian Castelo Branco de Lima.....	40, 289
Lincoln P. Fernandes.....	65
Luana Madaloni da Silva.....	68, 555
<i>Luciana Kornatzki</i>	497
Luciana Moreira dos Anjos	74
Luzia Antonelli Pivetta.....	75, 580
Luzinete Carpin Niedzieluk	40, 301
Maiara Giorgi.....	42, 322
Manuela Acássia Accácio	21, 91
Manuela Quadra de Medeiros	273
Marciano Lopes e Silva.....	41, 312
Marcos Marsuwel Ferreira Garcia	76, 592
Maria Amélia de Castro Cotta.....	44, 343
Maria Aparecida Rita Moreira	43, 331
Maria de Fátima Tonin Lunardi Correa	75, 587
Maria Laura Pozzobon Spengler	30, 197
Mariana de Bastiani Lange.....	44
Mariana de Bastiani Lange.....	353
Marilda Aparecida de Oliveira Effting.....	47
Marília Crispi de Moraes.....	46, 357
Marília de Alexandria.....	53
Marília Forgearini Nunes	45
Marliza Bodê de Moraes	42
Marta Campos de Quadros.....	37
Mirian Hisae Yaegashi Zappone	46, 47, 365, 375
Mykaela Santos de Melo	70
Nara Caetano Rodrigues.....	49
Natália Schleder Rigo	48, 385
Nelita Bortolotto.....	48, 396
Nivia Barros Escouto	48, 396
Olga Magalhães.....	64, 527
Patrícia Altenhofen.....	72, 574
Paula Maria Zanotelli	63, 521

Priscilla Dalledone Machado Luiz	76, 596
Rachel Mattos Bevilacqua.....	50, 406
Rafaella Machado.....	50, 414
Raquel de Abreu.....	51, 423
Renata Pereira Fonseca	77
Rey Gomes Maldonado.....	52
Rey Maldonado	436
Ricardo Cidade Sombrio	52, 450
Robson Coelho Tinoco.....	53
Rosana Fernandes Leite	78
Roseli da Silva Alves	73
Rosi Isabel Bergamaschi	44, 353
Sabrina Filipini Rodrigues	79
Sandro Braga.....	54, 71, 460, 570
Sarita Brolese do Nascimento	78
Silvana Gili.....	56, 491
Silvânia Siebert	56
Simone Cintra.....	54
Simone Cristiane Silveira Cintra.....	470
Simone R. B. André	55, 482
Sonia Maria Martins de Melo.....	57, 497
Sônia Travassos.....	58
Susylene Dias de Araujo	58, 506
Suzana Raquel Bisognin Zanon	59
Taíssa Viana.....	70, 567
Tânia Mara Cruz	79
Tiane Reusch de Quadros.....	59, 512
Valéria Rodrigues Souza.....	77
Valéria Santos da Silva	60
Viviane Cambuzzi.....	80
Waldinéia Aparecida Rodrigues da Rocha.....	77
Yangsun Stela Almeida.....	80