

GRUPO DE PESQUISA "LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA"

**ANAIS DA
I JORNADA
"LEITURA E
LITERATURA NA
ESCOLA"**

08 E 09 DE JUNHO
2017

UNESP ASSIS

Organizadora:
Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

GRUPO DE PESQUISA “LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA”

**ANAIS DA
I JORNADA
“LEITURA E
LITERATURA NA
ESCOLA”**

8 e 9 de julho de 2017

**Unesp Câmpus
Assis
2021**

I JORNADA “LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA”

Período de realização: 08 e 09 de junho de 2017

PROMOÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP–FCL Assis)

Departamento de Literatura

Departamento de Linguística

IEVASA – Instituto de Estudos Vernáculos “Antonio Soares Amora”

ANEP – Associação Núcleo Editorial Proleitura

Comissão Organizadora

Benedito Antunes (UNESP-Assis/SP)

Cátia Inês Negrão Berlini de Andrade (UNESP-Assis/SP)

Cecília Barchi Domingues (Graduação-UNESP-Assis/SP)

Cláudia Valéria Penavel Binato (UNESP-Assis/SP)

Daniela Nogueira de Moraes Garcia (UNESP-Assis/SP)

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (UNESP-Assis/SP)

Guilherme Magri da Rocha (UENP-Jacarezinho/PR)

João Luís Cardoso Tápias Ceccantini (UNESP-Assis/SP)

Marco Antônio Domingues Sant’Anna (UNESP-Assis/SP)

Marluce Silva Valente (EMEIF Nísia Mercadante-Assis/SP)

Natani Franco Gonçalves (ANEP-Assis/SP)

Thaís Oliveira Kalil Modesto (Graduação-UNESP-Assis/SP)

Thiago Alves Valente (UENP-Cornélio Procópio/PR)

Comitê científico

Alice Áurea Penteado Martha (UEM-Maringá/PR)

Aroldo José Abreu Pinto (UNEMAT-Tangará da Serra/MT)

Benedito Antunes (UNESP-Assis/SP)

Carlos Erivany Fantinati (UNESP-Assis/SP)

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (UNESP-Assis/SP)

João Luís Cardoso Tápias Ceccantini (UNESP-Assis/SP)

José Batista de Sales (UFMS-Três Lagoas/MS)

Marco Antônio Domingues Sant'Anna (UNESP-Assis/SP)

Maria Zaira Turchi (UFG-Goiânia/GO)

Neuza Ceciliato (UEL-Londrina/PR)

Rony Farto Pereira (UNESP-Assis/SP)

Sonia Aparecida Lopes Benites (UEM-Maringá/PR)

Thiago Alves Valente (UENP-Cornélio Procópio/PR)

Vera Teixeira de Aguiar (PUC-Porto Alegre/RS)

APOIO TÉCNICO

Secretárias

Roseli Pinheiro Santilli (Departamento de Literatura – UNESP-Assis/SP)

Sônia Regina Moraes (Departamento de Linguística – UNESP-Assis/SP)

Diagramação

Cecília Barchi Domingues

Bruna Georgia Domingues dos Santos

Revisão em Português

Isadora Ruiz Gallati

Revisão em Inglês

Tatiane Rodrigues Lopes dos Santos

NATUREZA

Trata-se da primeira jornada do Grupo de Pesquisa “Leitura e Literatura na Escola”, sediado na UNESP–FCL Assis. Em 2011, o Grupo reuniu-se para comemorar seus 20 anos de existência. Como continuidade às discussões sobre os rumos da pesquisa em Literatura Infantil, Juvenil e Recepção da Leitura em âmbito escolar, neste ano, o Grupo instituiu a sua **I Jornada**, também como forma de comemoração de seus 25 anos. Seu caráter interinstitucional e internacional, pois agrega pesquisadores da UENP, UEM, UFMS, PUC, entre outras instituições de ensino superior, permitiu-lhe assegurar uma produção científica que reflete a realidade da pesquisa relacionada à leitura, literatura e formação do leitor em diferentes regiões do país. Justamente, a riqueza desse diálogo entre instituições diversas, assegurou ao Grupo o reconhecimento de seriedade em suas publicações, obtendo inclusive premiações pela FNLIJ e Prêmio Jabuti.

ÂMBITO DA REUNIÃO

A **I Jornada** insere-se nos âmbitos regional e nacional. Dada a localização geográfica da cidade de Assis, distante 444 km de São Paulo a Oeste e próxima do rio Paranapanema, a Faculdade de Ciências e Letras atende tradicionalmente, em seus cursos de graduação e pós-graduação, e em eventos acadêmico-científicos, a uma clientela oriunda dos estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Sul, Goiás e Minas Gerais. No caso específico da I Jornada, já está confirmada a participação de docentes e pesquisadores da UENP, UEM, UFMS, PUC, entre outras instituições de ensino superior.

PROGRAMAÇÃO GERAL

08 de junho de 2017

DIURNO

9h - Credenciamento dos participantes

9h30 - Cerimônia de abertura

Andrea Lucia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi

Diretora da Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Fabiano Rodrigo da Silva Santos

Chefe do Departamento de Literatura

Marco Antônio Domingues Sant'Anna

Chefe do Departamento de Linguística

Das 10h às 10h30 – Palestra de abertura do evento – “Rumos da pesquisa no Grupo Leitura e Literatura na Escola”

Palestrante: Alice Áurea Penteado Martha (UEM-Maringá/PR)

Das 10h40 às 12h – Conferência de abertura: “Literatura juvenil em questão”

Conferencista: Vera Teixeira de Aguiar (PUC-Porto Alegre/RS)

Coordenação: Thiago Alves Valente (UENP-Cornélio Procópio/PR)

Local: Salão de Atos

VESPERTINO

Das 14h30 às 16h – Mesa-redonda I: “Literatura juvenil e mercado”

Participantes: João Luís Cardoso Tápias Ceccantini (UNESP-Assis/SP) e Maria Zaira Turchi (UFG-Goiás/GO)

Coordenação: Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (UNESP-Assis/SP)

Local: Salão de Atos

Das 16h às 16h30 – intervalo e lançamento de livros

Das 16h30 às 18h – Mesa-redonda II – “Literatura, jovens e ensino”

Participantes: Benedito Antunes (UNESP-Assis/SP) e Márcio Roberto do Prado (UEM-Maringá/PR)

Coordenação: Neuza Ceciliato (UEL-Londrina/PR)

Local: Salão de Atos

NOTURNO

Das 19h15 às 20h30 – Conferência de encerramento – “Literatura, leitura e formação de leitores”

Conferencista: Carlos Erivany Fantinati (UNESP-Assis/SP)

Coordenação: João Luís Cardoso Tápias Ceccantini (UNESP-Assis/SP)

Local: Salão de Atos

09 de junho de 2017

DIURNO

Das 8h às 11h – Reunião do Grupo de Pesquisa

Das 9h às 11h – Sessões de comunicações

VESPERTINO

Das 14h às 16h - Sessões de comunicações

Das 16h às 16h30 - Intervalo

Das 16h30 às 18h30 - Sessões de comunicações

Conselho Editorial

Darío Abel Palmieiri (Presidente)
Álvaro Santos Simões Junior
Ana Paula Alves da Silva
Carlos Camargo Alberts
Gustavo Henrique Dionísio
Jorge Luis Ferreira Abrão
Juliana de Oliveira
Laura Akie Saito Inafuko
Marco Antonio Domigues Sant'Anna
Paulo César Gonçalves
Pitágoras da Conceição Bispo
Rosana Marta Kolb
Rozana Aparecida Lopes Messias
Sandra Aparecida Ferreira
Tania Regina de Luca
Wilton Carlos Lima da Silva

Conselho Consultivo

Adilson Odair Citelli (USP)
Antonio Castelo Filho (USP)
Carlos Alberto Gasparetto (UNICAMP)
Durval Muniz Albuquerque Jr (UFRN)
João Ernesto de Carvalho (UNICAMP)
José Luiz Fiorin (USP)
Luiz Cláudio Di Stasi (IBB – UNESP)
Oswaldo Hajime Yamamoto (UFRN)
Roberto Acízelo Quelha de Souza (UERJ)
Sandra Margarida Nitrini (USP)
Temístocles César (UFRGS)



Secretário

Paulo César de Moraes



FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

J82a	Jornada "Leitura e literatura na escola" (1.: 2017: Assis, SP) Anais da I Jornada "Leitura e literatura na escola" [recurso eletrônico]: 8 e 9 de julho de 2017 / organizadora Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira. Assis, SP: UNESP - Câmpus de Assis, 2021 172 p. : il. Inclui bibliografia ISBN 978-65-88740-06-4 1. Leitura. 2. Literatura. 3. Incentivo à leitura. 4. Leitores - Reação crítica. I. Ferreira, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro, org. II. Título.
------	--

CDD 028.9

SUMÁRIO

Apresentação..... 10

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Thiago Alves Valente

**A GERAÇÃO ESCOLAR Z E A LEITURA EM MEIO DIGITAL DE UM
CLÁSSICO: A MENINA DO NARIZINHO ARREBITADO (2011)..... 11**

Michelle de Souza Prado

**A LEITURA DA OBRA DE MACHADO DE ASSIS SEGUNDO A PROPOSTA DO
LETRAMENTO LITERÁRIO24**

Rita de Cássia Lamino de Araújo Rodrigues

Marcela Verônica da Silva

**A LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO CADERNO DO ALUNO DE LÍNGUA PORTUGUESA -
MATERIAL DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
(SEE/SP) 32**

Maria Cláudia de Mesquita

Benedito Antunes

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO 48**

Ana Paula Scatolim Hoffmann

**CINCO ENIGMAS, UM TESOURO: DISCUSSÕES SOBRE O ESCRITOR E O
CAMPO EDITORIAL 64**

Alán de Luna Ribeiro Fernandes

João Luís Cardoso Tapias Ceccantini

EXPERIÊNCIA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO

FUNDAMENTAL.....	77
<i>Edson Luis Rezende Junior</i>	
LEITURA E FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR: UMA REFLEXÃO ACERCA DO CONTO “AS AVENTURAS DE SIMBAD, O MARUJO”.....	88
<i>Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira</i>	
LITERATURA E FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR: DIALOGIA ENTRE CHAPEUZINHO VERMELHO, DOS IRMÃOS GRIMM E FITA VERDE NO CABELO, DE GUIMARÃES ROSA	97
<i>Natani Franco Gonçalves</i>	
<i>Vitória Maria Manarin de Oliveira</i>	
<i>Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira</i>	
LITERATURA E MERCADO EM ABC... ATÉ Z! (2009), DE BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS	107
<i>Daniela Aparecida Francisco</i>	
<i>João Luís Ceccantini</i>	
“NA PALMA DA MÃO”: A FILHA COM O PODER DE ESCOLHA.....	121
<i>Angela Simone Ronqui Oliva</i>	
<i>Carla Caroline Oliveira dos Santos Beloto</i>	
O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA: ESTUDO E PRÁTICA DE MÉTODOS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO	129
<i>Ana Carolina Miguel Costa</i>	
<i>Fabiane Renata Borsato</i>	
ORALIDADE, LITERATURA E LEITURA EM VOZ ALTA: UMA ABORDAGEM PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES	143
<i>Ricardo André Ferreira Martins</i>	
<i>Lucas Romero Silva</i>	

PEDAGOGIA DE PROJETOS E LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL: UM BREVE PARÂMETRO DE ASSOCIAÇÃO.....153

Lucas Romero Silva

Ricardo André Ferreira Martins

PROJETO PROEMI - LYGIA BOJUNGA NO ENSINO MÉDIO: *CORDA BAMBA* (1979), *O MEU AMIGO PINTOR* (1987), *NÓS TRÊS* (1987), *O ABRAÇO* (1995) E *SAPATO DE SALTO* (2006) 162

Luciana Ferreira Leal

Apresentação

Este texto congrega os trabalhos de comunicação apresentados na I Jornada “Leitura e Literatura na Escola”, evento comemorativo dos 25 anos de existência – Bodas de Prata – do Grupo de Pesquisa “Leitura e literatura na escola”.

Essa Jornada foi promovida pelo Grupo de Pesquisa, pela UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP–FCL Assis), com apoio da Direção do Câmpus de Assis, dos Departamentos de Literatura e de Linguística, do IEVASA – Instituto de Estudos Vernáculos “Antonio Soares Amora”, da ANEP – Associação Núcleo Editorial Proleitura, do Programa de Pós-Graduação em Letras, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), do Staepe, de vários professores do curso de Letras, e dos alunos da graduação e da pós-graduação, em especial, os que integram o Projeto de Extensão de Contação de Histórias.

O Grupo de Pesquisa “Leitura e Literatura na Escola” está sediado na FCL Assis. Em 2011, esse Grupo se reuniu para comemorar os 20 anos de sua existência. Como continuidade às discussões sobre os rumos da pesquisa em Literatura Infantil, Juvenil e Recepção da Leitura em âmbito escolar, em 2017, instituiu-se a **I Jornada**, também como forma de comemoração dos 25 anos de existência do Grupo.

O Grupo possui caráter interinstitucional e internacional, pois agrega pesquisadores do exterior e do Brasil, da UENP, UEM, UFMS, PUC, entre outras instituições de ensino superior. Essa característica permite-lhe assegurar uma produção científica que reflete a realidade da pesquisa relacionada à leitura, literatura e formação do leitor em diferentes regiões do país. Justamente, a riqueza desse diálogo entre instituições diversas, assegurou ao Grupo reconhecimento de suas publicações, obtendo inclusive premiações pela FNLIJ e o Prêmio Jabuti.

Enfim, em 2017, o Grupo festejou seus 25 anos de pesquisa e ensino, que solidificaram, sem dúvida, as pesquisas e publicações de seus participantes, em especial, a vivência e troca de experiências.

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira
Thiago Alves Valente

A GERAÇÃO ESCOLAR Z E A LEITURA EM MEIO DIGITAL DE UM CLÁSSICO: A MENINA DO NARIZINHO ARREBITADO (2011)

Michelle de Souza Prado (Mestre/UNESP/Assis)

RESUMO: Em 1920 foi lançado um dos primeiros tomos de Monteiro Lobato que constituiriam, mais tarde, *Reinações de Narizinho*, livro que abriu distintas veredas no cenário impresso infantil de então. Quase um século depois, após adaptações para televisão, quadrinhos, desenhos animados e todos os tipos de mídia, a Editora Globo publicou a versão *touch* de *A menina do narizinho arrebitado* (2011) para *iPads*. Além de ser mais uma inovação de suporte é um dos primeiros títulos brasileiros a ser adaptado para a interatividade do suporte digital. No artigo que se segue nossas reflexões discutirão sobre a evolução das plataformas de leitura e escrita e a análise dificuldade de levantamento das práticas sociais de leitura e protocolos do ler.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de Leitura; Plataformas; Tecnologias Digitais

ABSTRACT: In 1920, one of the first Monteiro Lobato's tomes, which later would constitute *Reinações de Narizinho*, a book that opened different paths in the children's book publishing industry, was released. Almost a century later, after television adaptations, comics, cartoons, and all sorts of media, Editora Globo published a *touch-version* of *A menina do narizinho arrebitado* (2011) for iPads. Besides being a support innovation, it is one of the first Brazilian titles to be adapted intending the interactivity of digital support. In the following article, our thoughts about the evolution of reading and writing platforms are going to be discussed as well as the difficulties to survey social practices of reading and reading protocols are going to be analyzed.

KEYWORDS: Reading Practices; Platforms; Digital Technologies.

Introdução

As primeiras palavras de um texto que se propõe a refletir sobre as práticas de leitura nas plataformas eletrônicas, convêm retomarmos, *en passant*, a evolução das formas de transmissão das narrativas pelas gerações uma vez que o que nos interessa, a

priori, é como a passagem da impressão às telas, interfere no perfil de leitura e escrita dos textos feitos para as prensas tipográficas e como estas modificações condicionam ou foram condicionadas pelo/para o seu público-alvo.

Como é sabido, a primeira forma de transmissão de conhecimento cultural entre as gerações era oral. “Contudo, muitos dados eram perdidos durante o relato de fatos, por conta da morte de pessoas mais velhas, ocasionando perdas irrecuperáveis de informação pelo grupo social”. (GONÇALVES, 2010, p.27).

Para suplantarmos o problema, as histórias começaram a ser grafadas, não no papel tal qual conhecemos, mas em plataformas de origem mineral, como o barro, e vegetal, como a madeira. Outra diferença era a forma de cunhar os textos: à mão, “por outro lado, os copistas frequentemente alteravam o texto, ou por erro ou por intervenção inconsciente, de modo que cópias do mesmo texto raramente eram idênticas” (SOARES, 2002, 153).

Apenas mais tarde passou-se da prática quirográfica para a tipográfica e da centenária prática tipográfica, não superada até o momento, para a prática da leitura e escrita em interfaces eletrônicas, as dobras das páginas do *www* (*World Wide Web*) ou nos *pixels* do écran:

Nos primórdios da história da escrita, o espaço de escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira ou a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi a superfície interna contínua de um rolo de papiro ou de pergaminho, que o escriba dividia em colunas; finalmente, com a descoberta do códice, foi, e é, a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página de papel. Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador (SOARES, 2002, 149).

É nítido que as formas de armazenamento e difusão da memória produzida pela sociedade estão intimamente ligadas aos suportes, tanto assim que evoluímos da oralidade ao barro, do barro ao papiro, do papiro ao papel, do papel ao sistema alfanumérico dos computadores. Todos estes expedientes da escrita lembrados nos parágrafos anteriores acompanham as mudanças das gerações. Contudo, como analisaremos no decorrer de nossas explanações, muito se tem sobre a história do livro, porém muito pouco sobre as práticas de leitura de todos estes suportes já utilizados.

Um passeio ao léu pelas páginas

Apesar de tudo, a história das andanças do homem através de seus próprios textos ainda está em boa parte por descobrir. (DE CERTEAU, 2003, p.265)

Interessante é analisar que de todas as tecnologias criadas pelo homem para grafar a história (e estórias) da humanidade, ainda não foi criada uma que seja capaz de apreender o momento que o leitor, parte imprescindível de qualquer ato de escritura, passa pela obra. Não há *flash* da mais poderosa e ultrasensível máquina capaz de capturar as reações que o encontro escritura-leitura causa. Ainda que muitos livros que já resgatamos das prateleiras venham com anotações marginais, resultado do pensamento daquele que leu antes de nós, mesmo assim, concordamos com De Certeau e Chartier que esta passagem de leitor pela obra escapa a todos os estudiosos da questão:

O conhecimento dessas práticas plurais será, sem dúvida, para sempre inacessível, pois nenhum arquivo guarda seus vestígios. Com maior frequência, o único indício do uso do livro é o próprio livro. Disso decorre também sua imperiosa sedução (CHARTIER, 1996, p.103).

Quanto maior o número de interfaces, o nível da velocidade, quantia de nós e caminhos não sequenciais que plataformas digitais oferecem, maior se torna o número de variantes a serem levadas em consideração e, paralelo ao aumento das informações, maiores são as rotas de escape do leitor porque o texto no suporte digital torna-se caleidoscópico, um mapa interativo aberto aos olhos. Exceto quando se usa *softwares* para pesquisa refinadas de dados, perseguir o leitor e obter informações, pode ser um trabalho oneroso:

A tarefa do historiador é, então, a de reconstruir as variações que diferenciam os “espaços legíveis” – isto é, os textos nas suas formas discursivas e materiais – e as que governam as circunstâncias de sua “efetuação” – ou seja, as leituras compreendidas como práticas concretas e como procedimentos de interpretação (CHARTIER, 1999, p.12).

Em síntese, seja na dobra da página impressa ou nos desdobramentos labirínticos da tela, não há uma fórmula para se colher os gestos, os espaços e os hábitos dos leitores, suas marcas deixadas são apenas simbólicas.

Ao pensar em uma alegoria que distinga o leitor do material impresso do leitor em meio digital, mesmo que sejam a mesma pessoa, poderíamos compará-los à um

pedestre que caminha por uma cidade nova, o primeiro é aquele que respeitaria, em tese, o movimento dos carros, a faixa de pedestre, o momento do sinal verde e vermelho, a velocidade própria de suas pernas ao percorrer os trechos, a preferência sempre pelas ruas principais, nada dos perigos de se perder em rotas alternativas. Já o segundo seria um pedestre alucinado, o qual não tem motivos para respeitar sinais de trânsito, ora corre, ora caminha, ora saltita, às vezes para e observa, às vezes observa em movimento enquanto percorre ruas, vielas, becos, passarelas, túneis – sabe que a faixa de pedestre não é o único local de passagem, ao contrário parece mesmo ser o mais enfadonho. Quer se perder, não quer itinerário, caminhos prontos, rotas fixas. Este transeunte que se deixa trafegar *ao léu*, certamente, é mais fugaz que o outro e, portanto, seus espaços de legibilidade são muito mais abertos:

Quer se trate do jornal ou de Proust, o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de “expectativa” combinadas: a que se organiza um espaço *legível* (uma literalidade) e a que se organiza uma *démarche* necessária para a efetuação da obra (uma leitura) (DE CERTEAU, 2003, p.266).

Monteiro Lobato: Um transmídia?

Para elucidarmos, primeiramente, o que significa o termo transmídia e pensarmos na questão de Monteiro Lobato como tal, cabe-nos a tarefa de resgatar Jenkins (2012) quando dissecar a transmidialidade na trilogia de filmes *Matrix* no decorrer do capítulo 3 intitulado: *Em busca do unicórnio de origami: Matrix e a narrativa transmídia*.

De modo breve, no estudo do americano afirma-se que a franquia *Matrix* é um fenômeno transmídia, pois “é entretenimento de convergência, integrando múltiplos textos para criar uma narrativa tão ampla que não pode ser contida em uma única mídia.” (JENKINS, 2012, p.137). Com efeito, o longa metragem vai dos seus DVDs e enlatados aos *games* e tirinhas, passados por salas de discussão na internet. “Uma história transmídia desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo.” (JENKINS, 2012, p.138).

O que mais chama a atenção sobre *Matrix* é que para os ávidos amantes da obra, o prazer se encontrava em realizar a “lição de casa” antes de chegar às poltronas das salas de exibição. Dito de outra forma, escarafunchar as outras mídias, como os *games* em busca de personagens novas e tramas, era a condição *sine qua non* para entender cada

lacuna (espaço legível) do longa-metragem.

Deixando de lado a obra de sucesso dos irmãos Wachowski e lançando luzes sobre a produção nacional, caso do autor Monteiro Lobato, podemos conjecturar que as inúmeras adaptações que *Reinações de Narizinho* obteve faz parte, justamente, de um esforço em circuito de vários colaboradores de todas as áreas das artes em transformá-la em uma poderosa transmídia, possível graças ao formato que a obra foi concebida há quase um século o qual dá sustentabilidade para que seja convertida em versões de televisão, internet e a mais recente, *touch screen*. Claro que a diferença primordial da trilogia sobre a terra prometida de Zion e o universo mágico lobatiano consiste em como a sinergia é aplicada. Na primeira, todas as mídias são concomitantes para dar formato ao todo, na segunda, as mídias foram aparecendo de acordo com a evolução de cada gênero: o televisivo, os impressos e o cibernético. Também no caso do livro brasileiro, cada obra em si tanto pode ser entendida pela junção das partes quanto de forma única e isolada, mas todas as partes ajudam a conhecer um dos mais importantes legados do escritor infantojuvenil. Neste ponto devemos destacar que enquanto as multiplataformas retroalimentam o inveterado seguidor das ficções, caso de *Matrix* e *Stars Wars*, no caso da fábula de Monteiro Lobato, além da missão de aquecer os leitores-consumidores, há a tarefa de não permitir que autor e escritos caiam no ostracismo, ou seja, trazer a narrativa sempre em distintos gêneros e suportes serve como um adjuvante da memória, angariando leitores nas novas gerações e retirando do limbo literário um indivíduo emblemático ao conhecimento literário nacional:

O saber deixa de ser apenas aquilo que me é útil no dia a dia, o que me nutre e me constitui enquanto ser humano membro desta comunidade. Torna-se um objeto suscetível de análise e exame. A exigência da verdade, no sentido moderno e crítico da palavra, seria um efeito da necrose parcial da memória social quando ela se vê capturada pela rede de signos tecida pela escrita (LÉVY, 2010, p.95).

É cada vez maior a exigência dos leitores. O fato de algo estar codificado em letras e números não é mais a única garantia de sobrevivência da obra, como considera Lévy (2010) no excerto destacado. Sem dúvidas cada adaptação de *Reinações* permite um novo sopro de vida, *post mortem*, a Lobato:

Na forma ideal de narrativa transmídia cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em *games* ou experimentado como atração de um parque

de diversões (JENKINS, 2012, p.138).

Outra característica peculiar das transmídias é, sem dúvidas, permitir uma maior intervenção do entusiasmado seguidor da obra, porque poderá explorar trajetórias e habilidades em jogos eletrônicos de personagens que mais se identifica, comprar bonecos, camisetas, brinquedos em geral, fazer parte de grupos que comunguem o mesmo interesse, abrir *blogs* e grupos no *Facebook* sobre a fábula que se quer tornar *expert*, mergulhar na interatividade de computadores e *tablets*, escolher os *links* e *hiperlinks* que deseja navegar:

O hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos [...]. É bem conhecido o papel fundamental [...] Ora a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa (LÉVY, 2010, p.40).

Mas não só de aspectos positivos vive a transmidialização como abordada por Umberto Eco em *Apocalípticos e Integrados*. Grosso modo, os apocalípticos veem com certo pessimismo a apropriação de bens ditos da cultura erudita e canonizada (músicas, literatura, pinturas, teatro, etc...) pela “indústria cultural”, entendida como aquela que busca “baratear” e “facilitar” o acesso de distintas camadas ao capital cultural. A televisão e o computador, por exemplo, fazem esta ponte entre homem e o aporte cultural e se valem e meios próprios à sua linguagem como forma de propagação de conteúdo. Dizendo assim pode até parecer um certo preciosismo por parte dos apocalípticos, contudo, sua bandeira é contra uma massificação obtusa dos materiais produzidos mundialmente, através dos séculos, com alto nível artístico nas distintas áreas do saber, muitas vezes banalizado e colocado a serviço de discursos de manipulação velados. Semreação crítica, participamos passivos da glotonaria que os meios da *mass* média nos impõe. Já os integrados, enxergam como benéfica a apropriação popular do capital cultural e sua diversificação na pluralidade de plataformas e gêneros. Para eles, quanto mais pessoas fazem adaptações, tomam de empréstimos trechos de todos os tipos de obras, movimentam o arcabouço erudito, maior a participação coletiva ao cânone literário, musical, teatral, etc...

De fato, tanto integrados, quanto os apocalípticos têm pontos de vistas interessantes. O que nos chama a atenção, nestas colocações é o fato de que, ao aplicarmos

o conceito de difusão sobre os livros do escritor brasileiro Monteiro Lobato, ora podemos pender aos integrados, ora aos apocalípticos. Como dissemos no início de nossas explanações, muito conhecemos de Lobato, sobretudo de forma indireta, por ter contato com os programas televisivos, produtos de consumo, desenhos animados, mais recentemente, *games*. Estas apropriações e readaptações a tornam *integrada*, pois, sem dúvida alguma, muito se multiplicou o nome do autor pelo país graças à TV e à internet.

Um olhar sobre os leitores

Em uma pesquisa de campo realizada recentemente pela articulista através da aplicação de questionários, foi verificada algumas práticas de leitura, em meio digital, de adolescentes entre 12 e 13 anos em uma escola estadual. Ao todo foram contabilizados 68 informantes, do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual, na qual, a autora estava inserida. É este grupo que nos servirá de amostragem para os dados que se seguem. O primeiro gráfico, **Gráfico 1**: mídias eletrônicas em casa, diz respeito à quais mídias eletrônicas os leitores infanto-juvenis possuíam:

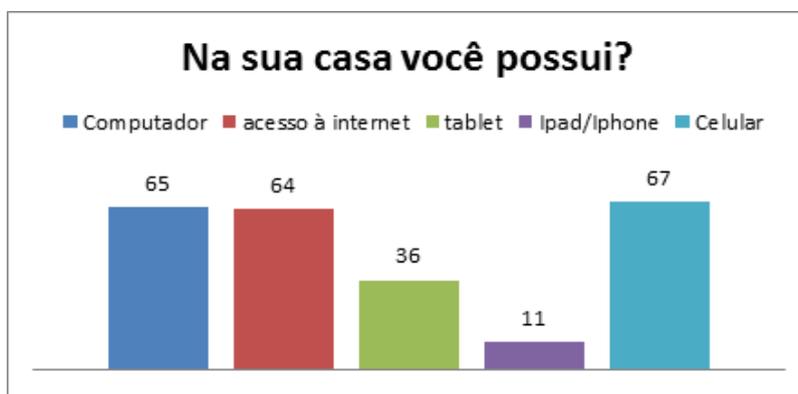


Gráfico 1: Mídias eletrônicas em casa. **Fonte:** Autor (2016)

Como fica claro, a maioria possui bens digitais com acesso à rede. Chegam até mesmo a ter mais de um aparelho eletrônico por indivíduo. Diante de tal contexto, a pergunta seguinte formulada focou em saber, dos gêneros destacados, qual era o vencedor de ocorrências de leitura. Eis a **Figura 1**, produzida sobre o questionário respondido:

5. Responda quanto a sua frequência de leitura dos seguintes gêneros					
revistas	() diariamente	() semanalmente	() mensalmente	() anualmente	() nunca ou raramente
jornais	() diariamente	() semanalmente	() mensalmente	() anualmente	() nunca ou raramente
livros didáticos	() diariamente	() semanalmente	() mensalmente	() anualmente	() nunca ou raramente
livros em geral	() diariamente	() semanalmente	() mensalmente	() anualmente	() nunca ou raramente
Outras leituras (gibis, livros de aventuras, romances, etc...)	() diariamente	() semanalmente	() mensalmente	() anualmente	() nunca ou raramente
Mensagens de texto, postagens de rede social e afins	() diariamente	() semanalmente	() mensalmente	() anualmente	() nunca ou raramente

Figura 1: Dados questionados aos alunos sobre os gêneros textuais que eles têm contato e com qual frequência. **Fonte:** Autor (2016)

Eis o resultado, **Gráfico 2**, plotado:

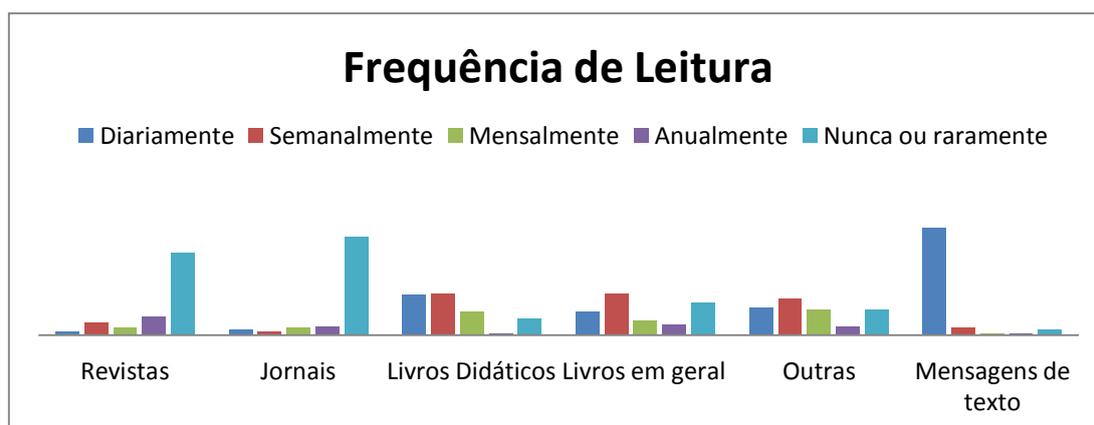


Gráfico 2: Frequência de leitura dos estudantes em cada um dos gêneros textuais destacados. **Fonte:** Autor (2016)

Os jovens assumem que, diariamente (e várias vezes ao dia) dedicam-se à leitura de mensagens de texto, postagens de rede social e afins. Aos outros gêneros, quando o leem, fazem por imposição escolar ou dos responsáveis. Contudo, em conversa com os informantes eles demonstram reconhecer que o termo “leitura”, propriamente dito, ou seja, as formas do ler e os suportes a se ler canonizados pelas instituições como escola e família não são o tipo de leitura que praticam, ou seja, aquelas ligadas aos aparelhos eletrônicos, caso das mensagens e rede sociais. Portanto, quando inquiridos sobre o

porquê não leem, ainda que rotineiramente naveguem pela textualidade eletrônica e pratiquem leitura e escrita, obtivemos os dados do **Gráfico 3**, abaixo:

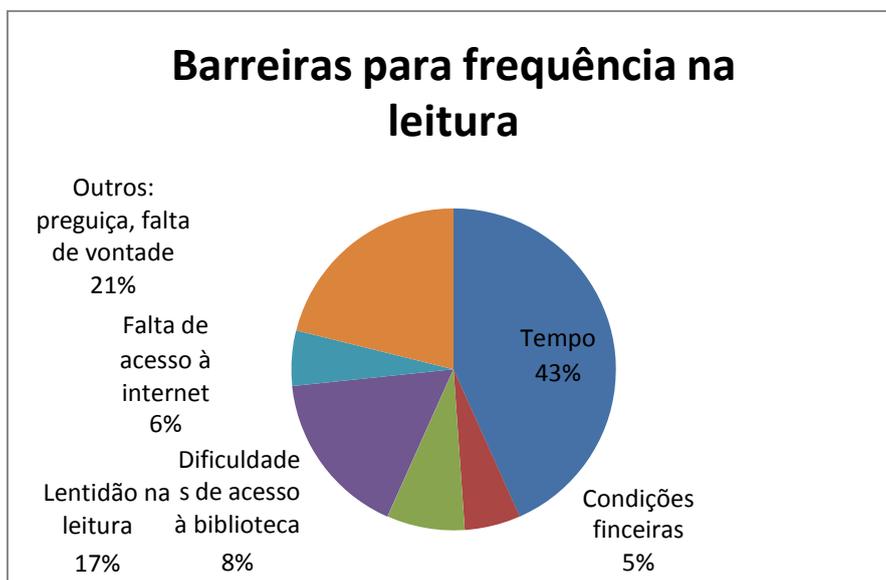


Gráfico 3: Barreiras de leituras na perspectiva dos alunos. **Fonte:** Autor (2016).

Num segundo tomo da pesquisa perguntou-se sobre a figura de Monteiro Lobato. Todos os voluntários disseram conhecê-lo e disseram ser ele um autor. Interessante observar qual foi a obra que eles tiveram acesso de Lobato, muitas vezes sendo esta a única obra que conhecem e qual a forma que tiveram o contato com a mesma. Os resultados encontram-se nos gráficos abaixo:

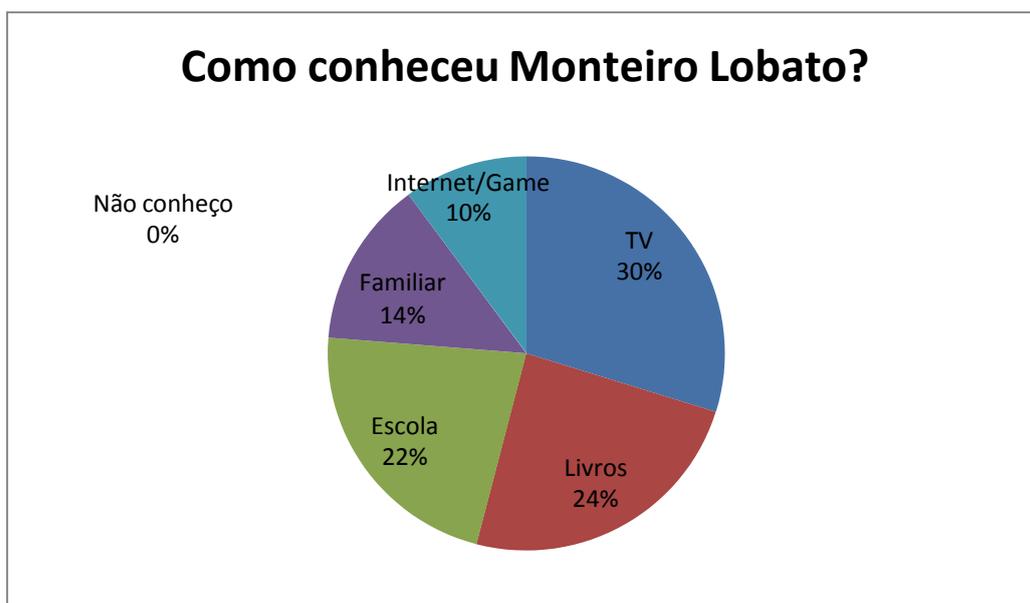


Gráfico 4: Respostas dadas sobre como os adolescentes tiveram contato com Monteiro Lobato. **Fonte:**

Autor (2016).

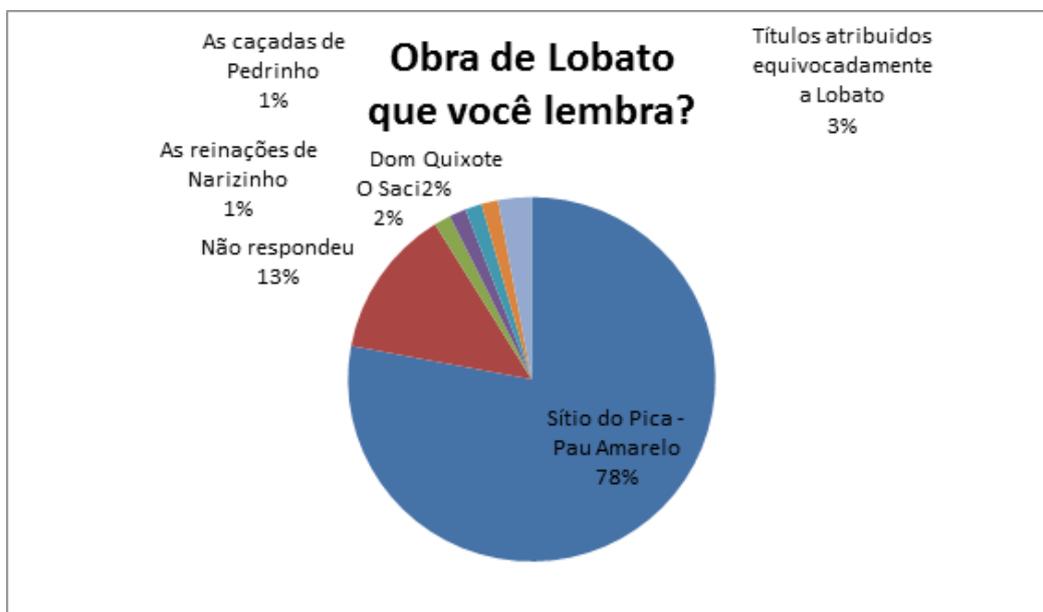


Gráfico 5: Respostas dadas sobre os títulos que associam a Monteiro Lobato. **Fonte:** Autor (2016).

Em síntese, os atuais leitores infantojuvenis sentem-se muito à vontade com o meio digital e são tanto autores quanto leitores nas plataformas eletrônicas. Também podemos constatar que a transmidialização para Lobato é de suma importância, porque foi o principal meio de contato apontado pelos informantes, uma vez que “oferecer novos níveis de revelação e experiências renova a franquia e sustenta a fidelidade do consumidor” (JENKINS, 2012, p.138). Os 78% apontados para *Sítio do Picapau Amarelo* fazem alusão à adaptação televisiva *Reinações de Narizinho*, o maior difusor de Lobato dentre todos suportes. Como se viu, nenhum dos entrevistados tomou conhecimento até o presente momento com o escritor das letras infantis através da versão da franquia para *iPads* da *Apple*, até mesmo porque é uma minoria aqueles que possuem o aparelho desta empresa.

Considerações finais

Fala-se que as pessoas leem pouco. Contudo, em nenhuma outra idade da civilização os sujeitos foram tanto instados a ler. *Outdoors*, panfletos, propagandas, internet, mensagens de texto por celular, etc... E hoje somos muito mais exigidos a ser produtores: *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Whatsapp* e toda parafernália de redes sociais.

O que acontece é que, devido a tantos sedutores expedientes, muitas vezes debruçar-se sobre a leitura de um livro impresso de Monteiro Lobato, ou mesmo outro que tenha por condição *sine qua non* um sistema imposto em seu protocolo do ler ligado à estabilidade do signo e que pouco permita um exercício ativo, com tantas urgências a pulularem aos nossos olhos, pode ser uma tarefa sempre deixada para depois. O olho, nos últimos tempos, tem se acostumado a flunar por todos os chamados de cores, sons e significados ao seu redor e se deter no que mais lhe fascina.

Mesmo hoje, com todos os espaços do ler citados acima, ainda há os resistentes que distinguem em tipos de leitores e tipos de produtores, ou seja, aqueles que sucumbem ao meio digital, por exemplo, fazendo dos *pixels* sua folha de papel e ao mesmo tempo seu prelo de impressão, são os escritores menores, e aqueles que são resistentes em ler nas dobraduras *in octavo*, seriam leitores medíocres. A própria escola se incumbem de taxar como fadado ao fracasso aqueles que preferem telas ao livro, canonizando uma única forma do ler e o que ler por considerar escolhas situadas fora deste eixo (o que e como) como anárquicas. “É sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas” (DE CERTEAU, 2003, p.273).

Desta forma, foi audacioso o projeto de transformar *A menina do narizinho arrebitado* (2011), em versão para *iPads* com a finalidade de conclamar este leitor capaz de ser plural, movente, fragmentário e multimodal. E que seja justamente este ponto que duas discussões venham a se distinguir entre os estudiosos e entusiastas dos novos suportes de leitura: a primeira delas a necessidade que os redutos voltados ao ler (escolas, bibliotecas, universidades e afins) têm de se reinventar para que reposicionem sua função junto aos leitores como instâncias capazes de doutrinar os usuários a não se perder em tantos arquipélagos textuais, uma vez que a imagem da alma humana cartesiana está caduca perante a tanta sobreposição de urgências (LÉVY, 2010) e a segunda, não menos importante, o fato de que a terceira revolução do livro pode vir a ser um novo patíbulo para aqueles que há muito tem sido deixado à margem tanto do processos de leitura e escritura quanto do processo de inserção digital:

De outro lado, a revolução eletrônica, que parece repentinamente universal, pode também aprofundar, e não reduzir, as desigualdades. É grande o risco de um novo “iletrismo”, definido não mais pela incapacidade de ler e escrever, mas pela impossibilidade de aceder às novas formas de transmissão do escrito – que não são baratas, longe disso (CHARTIER, 2002, p.112).

Ainda que a profecia de Chartier, já está a se cumprir, não seja agradável, em que pese o fato de que todas estas transmutações servem para que sejam salvaguardados da necrose já debatida anteriormente aqueles que ainda leem obras como a que trouxemos e formar leitores entre os infantes. Aos tributários do prelo de Gutenberg, da cultura ocidental pautada na grafia, avancemos sobre estas novas pautas da história da escrita e da leitura, páginas estas labirínticas e interativas.

Referências

CHARTIER, R. *Comunidades de leitores*. In: CHARTIER, R. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII. Brasília: Editora da UNB, 1999, p.11-31.

CHARTIER, R. *Do livro à leitura*. In: CHARTIER, R. Práticas da Leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.77- 106.

CHARTIER, R. *Os Desafios da Escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DE CERTEAU, Michel. *Ler: uma operação de caça*. In: DE CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: Artes de fazer. São Paulo: Vozes, 2003.

UMBERTO, Eco. *Apocalípticos e integrados*. Lumen, 2009.

GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa. *A leitura e as novas formas de ler: um breve histórico*. Número XXXIV 2010 - www.unigranrio.br. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades ISSN-1678-3182

LÉVY, Pierre. *Tecnologias da inteligência: O futuro pensamento na era da informática*. 2.ed (15.reimpr). Trad. Carlos Irineu da Costa. Editora 34. Rio de Janeiro: 2010.

JENKINS, H. *Em busca do unicórnio de origami: Matrix e a narrativa transmídia*. In: JENKINS, H. Cultura da convergência. São Paulo: Aleph, 2012, p.27-55.

LOBATO, Monteiro. *A menina do narizinho arrebitado*. São Paulo: Editora Globo, 2011.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação & Sociedade, v. 23, n. 81, 2002.

A LEITURA DA OBRA DE MACHADO DE ASSIS SEGUNDO A PROPOSTA DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Rita de Cássia Lamino de Araújo Rodrigues (UENP – Jacarezinho – PR)

Marcela Verônica da Silva (UFPR – Curitiba – PR)

RESUMO: Corroborando o fato de o Letramento literário ser prática social e, como tal, constituir-se em responsabilidade da escola, este artigo visa apresentar uma proposta pedagógica que permita ao professor a aplicação de um itinerário rumo à apreensão da obra de Machado de Assis por alunos do Ensino Fundamental II. Esse itinerário corresponde às etapas de motivação, introdução, leitura, interpretação e expansão elencadas por Hildo Cosson (2006).

PALAVRAS-CHAVE: Machado de Assis; Leitor; Letramento Literário

ABSTRACT: Corroborating the fact that literary literacy is a social practice and as such it constitutes in school responsibility, this article aims to present a pedagogical proposal that allows the teacher to apply a pilgrimage to the seizure of Machado de Assis's work by students of the Elementary School. This route corresponds to the stages of motivation, introduction, reading, interpretation, and expansion systematized by Hildo Cosson (2006).

KEYWORDS: Machado de Assis; Reader; Literary literacy

Introdução

A leitura e a escrita pautam muitas de nossas atividades nos mais diversos contextos sociais, configurando as práticas de letramento. Dentre elas, destaca-se o Letramento Literário que, de acordo com Rildo Cosson e Renata Junqueira de Souza (2011), configura-se em algo que está além da habilidade de ler textos literários e de adquirir conhecimento sobre a literatura e os textos literários, pois consiste na “experiência de dar sentido ao mundo por meio das palavras que falam de palavras, transcendendo os limites do tempo e do espaço” (COSSON, SOUZA, 2011, p. 3). Sendo assim, o Letramento Literário tem a capacidade de levar o leitor a refletir criticamente

sobre si e o seu posicionamento na sociedade em que vive. Diante dessa premissa, a escola é o lugar ideal para o seu desenvolvimento. Pensando em uma maneira eficiente do seu trabalho em sala de aula, o professor e pesquisador Rildo Cosson, desenvolveu, em seu livro *Letramento Literário* (2006), uma sequência didática composta de quatro passos, – motivação, introdução, leitura e interpretação.

Pautando-se nessa prerrogativa, este artigo propõe a aplicação dessa prática, nas séries finais do Ensino Fundamental, para a leitura da obra machadiana, tendo como ponto de partida e base a novela *O Menino e o Bruxo* (2007) do escritor Moacyr Scliar. Acredita-se que o seu uso auxiliará o professor para uma abordagem mais significativa da obra literária de Machado de Assis em sala de aula.

O ponto de partida dessa sequência didática do *Letramento Literário* corresponde à *motivação* a qual prepara o aluno para entrar em contato com o texto. Na primeira aula, o professor escreve na lousa a frase do poeta inglês Wordsworth “o menino é o pai do homem”, e questiona os alunos sobre o que a afirmativa sugere. A partir da discussão feita, pede-se para que eles escrevam em seus cadernos um pequeno texto sobre como eles são (no presente) e como se imaginam no futuro. Em seguida, o professor pede para que os alunos leiam e comentem seus textos.

Na aula seguinte, o professor lê em voz alta a introdução do livro *O Menino e o Bruxo* e a apresenta o autor, Moacyr Scliar mostrando sua admiração por Machado de Assis e algumas de suas características, em especial o uso do fantástico. Em seguida, apresenta o livro chamando a atenção para o seu título e para a imagem da capa, procurando instigar a criação de hipóteses pelos alunos em relação à história que deverá ser lida em casa.

O professor deve explicar que escolheu a novela de Scliar pelo fato de ela apresentar a vida e a obra de um dos escritores mais importantes de Literatura Brasileira. Deve ser ressaltado que, no livro, Scliar preenche as lacunas da vida enigmática de Machado de Assis por meio da imaginação e transcreve trechos de alguns dos seus principais textos. Esta etapa não deve se estender mais do que uma aula.

Estabelecido o prazo para a leitura de *O Menino e o Bruxo*, o professor, de modo a acompanhar e verificar a leitura propõe os intervalos de leitura. Esses são “momentos de enriquecimento da leitura do texto principal” (COSSON, 2006, p. 81). Levando em consideração que a obra de Scliar dialoga com a de Machado de Assis fazendo analogias aos seus principais textos por meio da inserção de personagens e fragmentos de textos machadianos em seu enredo, propõe-se, para a realização dos intervalos, a leitura de dois

contos machadianos: “Pai contra Mãe” e “A Missa do Galo” e de trechos do romance *D. Casmurro* mencionados em *O Menino e o Bruxo*.

Para o primeiro intervalo, propõe-se que o professor combine com os alunos a leitura do livro até o momento em que há o encontro entre José Maria e Machado de Assis. Nesse momento, o menino descobre que o homem que o socorreu é um escritor. O menino revela a Machado seu interesse em escrever uma história com o tema da escravidão. Após a realização da leitura, o professor pode questionar os alunos acerca de suas impressões e perguntar se houve a curiosidade em conhecer o restante da história mencionada pelo jovem Joaquim Maria a respeito da escravidão.

A história mencionada alude ao conto “Pai contra Mãe”, publicado em 1906, em *Relíquias da Casa Velha*. Antes de iniciar a leitura do conto, propõe-se que o professor chame a atenção dos alunos para o seu título, pedindo para que eles anotem em seus cadernos o que este sugere a respeito da temática que será desenvolvida.

Dando sequência à atividade, o professor propõe a leitura silenciosa, seguida de atividade de interpretação que deve ser desenvolvida em dupla. Para isso, pede para que os alunos identifiquem as personagens, o foco narrativo, trechos em que o narrador conversa com o leitor e dá sua opinião sobre os acontecimentos e utiliza o tom irônico; a temática, o conflito da narrativa e o momento de maior tensão. Em seguida, os alunos são convidados a exporem suas respostas de modo a levantar uma discussão a respeito do conto. Nesse momento, o professor aproveita para retomar as hipóteses elaboradas pelos alunos referentes ao título, a fim de verificar se o texto satisfaz suas expectativas. O professor deve incentivar a turma a expressar suas emoções em relação ao texto, refletindo a respeito da condição do escravo e, principalmente, do trabalhador branco livre e pobre na sociedade brasileira escravista, no final do século XIX, que tinha uma condição de miséria.

Por fim, o professor pede para que os alunos expliquem o motivo da alusão desse conto em *O Menino e o Bruxo* e sua relação com o escritor Machado de Assis. Nesse momento, é importante levar a classe a perceber que, vivendo em uma sociedade escravocrata, sendo descendente de escravos, Machado de Assis conseguiu mostrar as contradições vivas desse meio apresentando o homem “malvado e perverso, ou humilde e humilhado, ora como joguete do destino, ora como quem exercita o livre-arbítrio, rico, pobre, opressor e vítima, mas homem incapaz de encontrar sentido para a vida” (FACIOLI, 2002, p. 32).

O segundo intervalo focaliza sobre o modo ambíguo de como Machado de Assis

constrói grande parte dos seus enredos, por meio de textos que primam pela sugestão e são repletos de dúvidas e negatividade. Para tanto, utiliza a deixa oferecida pelo livro *O Menino e o Bruxo*, na qual Machado de Assis incentiva Joaquim Maria a escrever um conto envolvendo uma jovem senhora e um adolescente de dezessete anos na noite do Natal. O professor pede para que os alunos leiam, em casa, até o capítulo cinco. No dia marcado, pergunta aos alunos se eles lembram-se da referência feita ao conto em *O Menino e o Bruxo* e inicia a leitura de a “Missa do Galo”.

O professor divide a sala em quatro grupos: duas equipes podem ficar responsáveis por selecionar fragmentos que sugerem o caráter honesto de Conceição, ou seja, que não havia a intenção por parte dessa mulher em trair o marido; enquanto que as outras duas equipes ficam responsáveis por selecionar no texto os elementos que comprovariam a malícia da mulher e a tentativa de seduzir o garoto. Feito isso, a classe será convidada a realizar um debate em que cada grupo apresentará seus argumentos. Apesar das tentativas de definição do caráter e atitudes de Conceição, o professor deve frisar a ambivalência das personagens femininas machadianas, demonstrando que a construção não nítida a humanização da personagem torna-se ainda maior.

Dando sequência, o professor pode chamar a atenção dos alunos para o foco narrativo. Deve-se levar a classe a perceber que o fato de a história ser narrada por um narrador-personagem torna seu discurso pouco confiável. Uma vez que, o que nos é relatado diz respeito apenas as suas impressões. Assim, incentiva a turma a vasculhar o texto em busca de indícios de hesitações e contradições desse narrador, elementos que comprovem que o seu discurso deve ser observado com certa relevância, uma vez que o narrador tenta construí-lo de modo a manipular o leitor e levá-lo a compactuar e acreditar na sua inocência diante da experiente e sedutora mulher. Conforme ressalta Crestani, “mais do que um narrador ingênuo, Nogueira é um narrador que se quer fazer ingênuo, procurando desviar a atenção e os juízos críticos para o comportamento de Conceição, afastando-o de si” (2006, p. 1). Com esse segundo intervalo, o aluno será capaz de refletir a respeito da escrita de Machado de Assis que prima sempre pela ambiguidade e sugestão, construindo textos inteligentes que demandam do leitor uma leitura atenta das entrelinhas.

Para o terceiro e último intervalo, o professor combina com a turma a leitura do capítulo seis ao capítulo oito. No dia marcado, questiona os alunos a respeito do conteúdo lido, em especial no capítulo seis, que apresenta o encontro do menino José Maria com a menina Capitu. Esta usa do seu poder de persuasão e sedução para fazer com que o jovem Joaquim Maria convença o grande Machado de Assis a mudar o final da história, *Dom*

Casmurro, que escreveu baseada em sua personalidade, mas que tem por personagem narrador um homem, Bentinho.

Após apresentar algumas considerações a respeito do enredo de *D. Casmurro* e para complementar o que foi descrito pelo texto de Scliar, o professor sugere a leitura do capítulo trinta e dois, “Olhos de Ressaca”. Ao final da leitura, os alunos são convidados a refletir a respeito da personagem Capitu e sua densidade psicológica. Terminada essa parte, o professor questiona os alunos a respeito do narrador, tentando evidenciar semelhanças entre o narrador desse romance e do conto “Missa do Galo”. O objetivo é levar o aluno a entender que o foco narrativo em primeira pessoa demanda a necessidade de um leitor atento, pois os personagens-narradores apresentam apenas suas visões dos fatos.

Em seguida, o professor faz uma enquete com a turma para saber se os alunos, tendo em vista o que leram a respeito de Capitu no capítulo “Olhos de ressaca” de *D. Casmurro*, atenderiam ao pedido de Capitu – feito ao menino Joaquim Maria - em *O Menino e o Bruxo*. No livro de Scliar, a menina Capitolina deseja que Machado de Assis reescreva sua história, apresentando “uma jovem que deseja viver um grande caso de amor, de paixão, que transforme sua vida” (SCLIAR, 2007, p. 68). Deseja ter sua imagem modificada, para que os leitores deixassem de concebê-la como adúltera ou dissimulada. Machado de Assis, porém, justifica a caracterização da personagem e faz Joaquim Maria pensar acerca de sua posição de escritor, uma vez que o *clichê* do final feliz levaria a obra machadiana à banalidade.

Terminados os intervalos de leitura e, conseqüentemente, a leitura de toda a obra, chega o momento da primeira interpretação que, de acordo com Cosson, “destina-se a impressão geral da obra” (2006, p. 83). Essa é a ocasião em que os alunos são convidados a exteriorizar e registrar suas reflexões e sentimentos decorrentes da(s) leitura(s). Para tanto, primeiramente, o professor promoverá uma discussão com todos os alunos, retomando suas hipóteses iniciais sobre o título do livro *O Menino e o Bruxo* para saber se a história narrada correspondeu às suas expectativas. Em seguida, pedirá a eles que se organizem em duplas incumbindo a cada aluno a responsabilidade de questionar o colega sobre o que mais o surpreendeu na obra de Scliar e nos textos de Machado de Assis abordados em sala de aula e quais emoções foram despertadas pela leitura. Os alunos levantarão argumentos para justificar suas respostas.

Terminada essa primeira interpretação, inicia-se o momento da contextualização que consiste no “aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz

consigo” (COSSON, 2006, p. 86). Junto a ela, será trabalhada a segunda interpretação. Para a realização dessas duas etapas do Letramento literário, o professor propõe à turma a criação de um documentário sobre a vida e a obra de Machado de Assis, a partir das informações colhidas na leitura do livro *O Menino e o Bruxo* de Moacyr Scliar, tentando pensar o motivo pelo qual Scliar sugere que “o menino é o pai do homem”.

Para tanto, discute-se a estratégia para a realização do trabalho e organiza-se a sala em grupos, dando a cada equipe a tarefa de contextualizar uma parte da vida e da obra de Machado de Assis de acordo com o livro de Moacyr Scliar, a fim de que cada equipe produza uma parte do documentário, orientando-as a fazer um roteiro de tarefas, pesquisas em livros didáticos e sites da internet, a selecionarem imagens e organizarem textos para serem narrados e imagens para serem apresentadas em *power point*.

Assim, ao primeiro grupo é incumbida a tarefa de fazer a contextualização histórica do período em que Machado de Assis viveu na cidade do Rio de Janeiro. A equipe ficará responsável por contextualizar a cidade do Rio de Janeiro, no final do século XIX e início do XX, procurando informações e fotografias na internet. Ainda em relação à contextualização histórica, o segundo grupo ficará responsável por pesquisar dados a respeito da vida pessoal de Machado de Assis.

Ao terceiro grupo será encarregada a tarefa da contextualização estilística, ou seja, o estilo da época e o período literário em que Machado de Assis escreveu. Os alunos deverão observar as tendências literárias em vigor na época, no caso o Realismo e Naturalismo, e de que maneira Machado de Assis, mesmo fazendo parte desse período, se afastava do modo como a maioria dos autores produziam seus textos.

O quarto grupo terá como tarefa a apresentação da obra de Machado de Assis; para tanto, buscará no livro de Moacyr Scliar as obras citadas e fará a exposição dos romances e contos machadianos. Buscando trabalhar em conjunto com esse grupo, uma quinta equipe ficará responsável por apresentar temáticas recorrentes na ficção machadiana.

O sexto grupo ficará responsável pela contextualização crítica da obra de Machado de Assis. Cosson acredita que “a contextualização crítica é a análise de outras leituras que tem por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma” (2007, p. 88). Para a realização dessa tarefa, o professor orientará a equipe a procurar nos livros didáticos, roteiros de leituras, sites especializados da internet e documentários, a opinião dos críticos e estudiosos da literatura a respeito da obra de Machado de Machado de Assis.

O sétimo grupo será orientado a realizar a contextualização presentificadora caracterizada por Cosson como o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a temática da obra e sua relação com o presente da leitura (2007, p. 89). Para a contextualização, os estudantes são convidados a encontrar na sociedade em que vivem elementos relacionados às obras de Machado de Assis. Por exemplo, poderá trazer à tona, os problemas sociais no contexto do Rio de Janeiro do século XIX – como a apresentada no conto “Pai contra Mãe”, cujo tema da pobreza repercute de modo direto nas atitudes do personagem Cândido Neves – e nos dias atuais; ou então, os alunos poderão ser instigados a refletir a respeito da posição da mulher no final do século XIX e no século XXI, temática do conto “A Missa do Galo” e do romance *D. Casmurro*. Feito isso, serão orientados a escolher alguns depoimentos para o documentário.

No dia combinado, cada equipe leva para a sala de aula a sua parte do trabalho para dar corpo ao documentário. Deve-se, também, pensar em um título. Concluída a edição, o professor e a turma podem convidar os demais alunos da escola para assistirem ao documentário a respeito de Machado de Assis.

Encerrada essa parte, para a atividade de expansão, o professor convida a turma para assistir ao filme *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (2001), baseada no livro de mesmo nome de Machado de Assis, também referenciado na obra de Moacyr Scliar, incentivando os alunos a buscarem no filme momentos que dialogam com a obra *O Menino e o Bruxo*, mostrando a riqueza da obra machadiana que tanto pode ser reelaborada no livro de Scliar quanto na obra cinematográfica.

Considerações finais

A intenção deste artigo foi apresentar uma proposta didática voltada à leitura de obras de Machado de Assis. Optou-se pela escolha de um repertório de textos machadianos arrolado na obra *O Menino e o Bruxo*, de Moacyr Scliar, que consiste em um verdadeiro itinerário de leitura. Além de aproximar o leitor do universo da literatura de Machado de Assis pela empatia, – uma vez que adota como personagem central o adolescente Joaquim Maria –, a novela de Scliar coloca os estudantes em contato direto com a escrita machadiana, instigando, assim, a curiosidade do leitor que deseja conhecer mais profundamente tais textos.

A proposta didática pautou-se nos passos do Letramento literário, descritos por Rildo Cosson. Seguindo esse modelo, a proposta apresentada teve por intuito preparar os

jovens leitores para a leitura e interpretação das obras canônicas.

Referências

ASSIS, Machado de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

CRESTANI, Jaison Luís. O narrador sob suspeita: uma leitura do conto “Missa do Galo” de Machado de Assis. In: *Anais do X Congresso Internacional da ABRALIC*. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: < http://www.idelberavelar.com/abralic/txt_14.pdf. > Acesso em 15 ago. 2015.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Disponível in: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143?locale=pt_BR&contrast. Acesso 22-7-2021.

FACIOLI, Valentin. *Um Defunto Estrambólico: análise e interpretação das Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Nankin, 2002.

KLOTZEL, André. *Memórias Póstumas*. [Filme – vídeo]. Produção e Direção de André Klotzel. Brasil: Videolar – Indústria Brasileira, 2001, VHS, 110 min, color. Son. Port..

SCLIAR, Moacyr. *O Menino e o Bruxo*. São Paulo: Ática, 2007.

**A LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR DO 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL NO CADERNO DO ALUNO DE LÍNGUA
PORTUGUESA - MATERIAL DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
DE SÃO PAULO (SEE/SP)**

Maria Cláudia de Mesquita (PG-UNESP/Assis-CAPES)

Benedito Antunes (UNESP/Assis)

RESUMO: A leitura é fundamental para o pleno desenvolvimento do estudante. O contato com textos de gêneros variados do cânone nacional e estrangeiro podem influenciar as escolhas e os gostos dos alunos, além de promover a fruição ao ler. Neste contexto, os materiais disponíveis para as aulas de leitura que apresentem diversidade textual seriam considerados úteis para uma educação integral. Para este trabalho foram selecionados os Cadernos de Língua Portuguesa destinados ao sexto ano do Ensino Fundamental – Material da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP). O objetivo é analisar a quantidade e a variedade de gêneros textuais presentes neste material e a presença de autores brasileiros. Após a análise, observou-se que o material apresenta uma ampla variedade de gêneros textuais bem como de variados autores da literatura universal, com prevalência de autores brasileiros. Esta presença é positiva por ampliar o repertório dos estudantes propiciando uma formação ampla de leitores com atividades satisfatórias de compreensão, de acordo com as considerações de pesquisadores como Luiz Marcuschi e Roxane Rojo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Literatura; Material Didático; Educação.

ABSTRACT: Reading is fundamental for the student's full development. The contact with texts of varied genres of the national and foreign canon can influence the choices and the likes of the students, promoting the enjoyment of reading. In this context, the materials available for reading classes that present textual diversity would be considered useful for integral education. For this paper, the Student's Books of Portuguese Language ("Cadernos do Aluno") were selected. More specifically, the books used in the sixth year of Elementary School, a material from São Paulo's Secretary of Education (SEE/SP). The objective is to analyze the quantity and variety of textual genres in this material and the presence of Brazilian authors. After the analysis, it was observed that the materials present

a wide variety of textual genres, and several authors of the universal literature, with the prevalence of Brazilian authors. This presence is positive once it expands the students' repertoire, providing a broad formation of readers, with satisfactory comprehension activities, as put by researchers such as Luiz Marcuschi and Roxane Rojo.

KEYWORDS: Reading; Literature; Coursebooks; Education.

Introdução

A leitura é importante para a formação global do estudante. Há um consenso de que apresentar textos de gêneros diversos favorecem o desenvolvimento do leitor. A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) possui um grande número de estudantes e educadores, além de ter um documento norteador do ensino e da aprendizagem que é o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

A partir deste Currículo foi elaborado o material denominado “Caderno do Aluno” e “Caderno do Professor”, entregue em 2009 em todas as escolas estaduais para todas as turmas do Ensino Médio e as do Ensino Fundamental a partir do 6º ano. Desta forma, foi selecionado o material referente ao 6º ano da disciplina de Língua Portuguesa por apresentar textos literários variados.

A variedade de textos presentes no material poderia influenciar as escolhas de leitura dos alunos, já que muitos autores são estrangeiros e os livros e músicas atualmente mais consumidos por brasileiros jovens não são produzidos por seus conterrâneos. Um material elaborado para alunos de todo o estado poderia favorecer o contato com autores brasileiros renomados e ampliar o repertório de leitura destes estudantes.

O objetivo deste trabalho é analisar a quantidade e a variedade de textos de autores brasileiros presentes no Caderno do Aluno de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental da SEE/SP.

Esta análise se justifica pela necessidade de formar cidadãos conscientes da variedade de textos literários produzidos no Brasil e que os alunos podem ter acesso a eles em bibliotecas públicas, em Salas de Leituras e até mesmo em sites, como o “domínio público”.

Leitura

A leitura é essencial para o pleno desenvolvimento dos estudantes, assim, os materiais disponíveis devem ampliar o repertório leitor destes alunos, bem como desenvolver neles as habilidades leitoras compatíveis com o esperado em seu grau de instrução.

A leitura favorece a educação global e estimula o desenvolvimento de um hábito saudável, que acompanhará o indivíduo durante toda a sua vida, promovendo uma busca constante pela ampliação do conhecimento e proporcionando momentos de lazer.

Materiais didáticos e leitura

A análise de materiais didáticos entregues gratuitamente aos alunos das mais diferentes redes públicas do Brasil não é uma novidade. Há diversas pesquisas que sinalizam a insatisfação de educadores em relação às atividades propostas, bem como em relação a seleção de textos para o ensino de língua portuguesa.

Há trabalhos científicos como os de Ariana dos Santos Cirino (UNIMEP/SP), durante seus estudos de graduação, ou de Barbara da Silva Izidorio (UNISUL/SC), apresentado para concluir sua especialização, que apontam os descontentamentos de professores em relação aos livros didáticos que lhe são entregues. Há de ressaltar que, em muitos Estados brasileiros, o professor pode indicar quais livros didáticos prefere trabalhar e isto também acontece no Estado de São Paulo, mas há também o “Caderno do Aluno” como um material elaborado pela SEE/SP que pretende estar mais alinhado ao Currículo Oficial Paulista.

Em relação a origem do uso do livro didático no Brasil, a especialista Bárbara Izidorio esclarece que:

O livro didático (LD) tem um papel fundamental no sistema educacional brasileiro. Ele surgiu, no Brasil, em um passado não muito distante, mais especificamente na década de 1930, com o Instituto Nacional do Livro, uma entidade responsável por fazer a produção e a distribuição dos livros didáticos. A partir desse momento os livros nunca mais saíram das salas de aula e até hoje são parte fundamental no contexto escolar, ordenando o trabalho pedagógico, para o bem ou para o mal (2012, p. 10).

Izidorio (2012) critica ainda que o livro didático seja utilizado como único instrumento para o ensino, mas reconhece que em muitos casos este é o único material que o professor se baseia para conduzir suas aulas.

A preocupação de muitos professores em não mesclar materiais ou em trabalhar excessivamente a gramática da língua portuguesa acabam desfavorecendo o trabalho com a leitura de maneira adequada.

A pesquisadora Roxane Rojo esclarece os motivos de que não somente os estudantes não gostem de ler, mas a sociedade brasileira em geral:

Isso, se dá, em boa parte, porque as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos (2004).

A leitura obrigatória a fim de localizar dados e informações específicas em um texto não atrai o leitor, além de reduzi-lo a um texto meramente informativo, quando o importante seria que se buscasse muito mais do que isto em um texto literário, por exemplo.

Para qualquer pessoa, o fato de ser obrigado a ler para reproduzir aquilo que foi lido, reduz a motivação e massifica este leitor. Quando o aluno pode inferir, aproximar-se do tema ou interiorizá-lo, acaba sendo uma leitura mais significativa e os resultados serão mais satisfatórios.

No início dos anos de 1950, segundo Roxane Rojo (2004), a leitura era vista apenas como decodificação dos símbolos. Naquele momento bastava conhecer e decodificar os códigos para ler. Ser considerado alfabetizado estava relacionado a decodificação do texto. Em seguida, surgiram outros aprofundamentos em relação a Leitura:

Num primeiro momento, tratou-se da compreensão do texto, do que nele estava posto, ou pressuposto. Nesta abordagem, cujo foco estava no texto e no leitor, na extração de informações do texto, descobriram-se muitas capacidades mentais de leitura, que foram denominadas estratégias (cognitivas, metacognitivas) do leitor.

Posteriormente, passou-se a ver o ato de ler como uma interação entre o leitor e o autor. O texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional. Para captar estas intenções e sentidos, conhecimentos sobre práticas e regras sociais eram requeridos.

Mais recentemente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas (ROJO, 2004, p. 3).

Estes aprofundamentos não invalidam as definições anteriores, esclarece Rojo (2004) e só levam os educadores a repensar quais e como as atividades podem ser apresentadas para atingir outros níveis de leitura. A pesquisadora ressalta ainda a dificuldade que nossos estudantes têm em alcançar os índices satisfatórios em leitura se observadas as avaliações externas como ENEM, SAEB, SARESP e PISA, por exemplo.

É sabido que deve haver uma readequação na forma como a leitura vem sendo trabalhada na escola para que haja uma melhora na aprendizagem de nossos leitores, no entanto, Rojo apresenta ainda uma situação comum na qual devemos refletir:

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas (2004, p. 4).

Partindo deste panorama apresentado, a tentativa de apresentar um material didático que enfoque o antes, o durante e o depois da leitura já seria válido se bem aplicado nas aulas de língua portuguesa.

O pesquisador Luiz Marcuschi aponta ainda a necessidade dos exercícios de compreensão de textos, mas destaca se estas atividades realmente visam desenvolver as habilidades que se propõem:

Quase todos os manuais de ensino de Língua Portuguesa apresentam uma seção de exercícios chamada Compreensão, Interpretação, Entendimento de texto, ou algo semelhante. Essa parte da aula deveria exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão crítica sobre o texto. A iniciativa é elogiável e extremamente necessária, pois a compreensão deve ser treinada, já que não é uma habilidade inata, transmitida geneticamente pela espécie humana. Além disso, a compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua (1996, p. 63).

Apenas a eleição do título correto para a atividade não garante que esta venha a ser bem desenvolvida. Assim, segundo Luiz Marcuschi (1996), o treino da habilidade pode tornar-se um mero exercício de “cópiação”.

O pesquisador nos apresenta alguns exemplos de atividades encontradas nos livros didáticos e que não estariam condizentes com o título:

A maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas. Raramente são sugeridas atividades de reflexão. Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma sequência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê? Ou então contém ordens do tipo: copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale...partes do texto. Às vezes, são questões meramente formais. Raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica sobre o texto.

Apesar desta observação negativa inicial, é bom lembrar que esses exercícios não são inúteis. Eles podem ser feitos, e talvez sejam necessários, mas eles não são exercícios de compreensão, pois eles se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais. Esta é uma forma muito restrita e pobre de ver o funcionamento da língua e não é assim que as coisas acontecem no dia-a-dia (MARCUSCHI, 1996, p. 64-65).

Para uma análise inicial de um material didático, Marcuschi esclarece que é preciso não apenas observar o título da atividade, mas sim o que exatamente se pede e qual o objetivo desta atividade para que o educador não seja induzido a acreditar erroneamente que aqueles exercícios propostos desenvolveriam as habilidades desejadas. Em relação aos dados obtidos, observa-se que:

Uma análise de sete manuais de 1ª a 7ª série atualmente em uso nas diversas escolas, particulares e públicas, com um total 1.463 perguntas, mostrou que cerca de 60% das perguntas eram de cópia ou citação de alguma parte do texto. Aproximadamente 30% eram perguntas de caráter pessoal nada tendo a ver com o texto; apenas 5% das perguntas exigiam que se relacionassem duas ou mais informações textuais para responder. Poucas perguntas se preocupavam com alguma reflexão crítica (MARCUSCHI, 1996, p. 65).

Esta constatação do pesquisador pode nos levar a refletir sobre o material que usamos e os resultados que obtemos: será que as habilidades vêm sendo desenvolvidas adequadamente em sala de aula?

Ao analisar as questões propostas em livros didáticos da década de 1990, Marcuschi nota que há uma tentativa de apresentar atividades que busquem a compreensão do texto, no entanto, para a sua realização basta que retorne e copie do texto ou apenas infira a resposta (autoevidente):

Muitas vezes, encontramos propostas de trabalho que não se enquadram propriamente na seção "Interpretação de texto", mas poderiam levar a discutir relações semânticas ou formas de percepção das informações na organização sintática. Contudo, quando colocadas no sistema de escolhas alternativas, perdem seu efeito e se tornam uma simples identificação de palavras (1996, p. 67).

Vale ressaltar que o pesquisador considera que já neste período havia materiais com propostas diferentes para que o aluno pudesse interpretar o texto, mas que não estava dentre os que foram selecionados. Após analisar as questões, Marcuschi as separa em categorias:

Sumariamente, a conclusão é esta: mais da metade das perguntas dos exercícios de compreensão de nossos manuais escolares pode ser dividida em quatro categorias:

1. Perguntas respondíveis sem a leitura do texto
 2. Perguntas não-respondíveis, mesmo lendo o texto
 3. Perguntas para as quais qualquer resposta serve
 4. Perguntas que só exigem exercício de caligrafia
- (1996, p. 71)

A partir de suas análises, Luiz Marcuschi teoriza:

O primeiro aspecto importante numa teoria da compreensão de texto é a noção de língua que se adota. Os manuais escolares analisados concebem a língua simplesmente como um código ou um sistema de sinais autônomo, totalmente transparente, sem história, e fora da realidade social dos falantes. Mas a língua é muito mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. [...] A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível ao uso. [...]

A língua permite a polissemia (a pluralidade de significações) e pode levar ao mal-entendido (pois as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto). Certamente, muitas destas questões se devem a escolhas sintáticas (nós conhecemos as ambiguidades sintáticas como "o burro do vizinho", "o quadro de Di Cavalcanti"); ambiguidades semânticas (muitas piadas baseiam-se neste aspecto) e assim por diante. [...]

Na realidade, um texto bem-sucedido é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem-entendido, supondo apenas aquilo que é possível esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor. É interessante notar que se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de

produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma atividade de co-autoria. Isto quer dizer que os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor. Nesta maneira de ver os fatos e os usos da língua, percebemos que não é justificável ficar buscando todos os sentidos do texto como se eles estivessem inscritos de modo objetivo dentro do texto. (1996, p.72)

Considerando as afirmações de Marcuschi (1996, p.72) sobre o texto, é possível repensar a ideia de questões as quais será preciso apenas a cópia de trechos, pois isto não seria compreender, nem interpretar. Vale destacar ainda, que não é pelo fato de um texto ser polissêmico que ele permita qualquer interpretação, pois a sua compreensão dependerá do que estiver escrito (não podemos contrariar uma afirmação do texto, por exemplo). Estas considerações são essenciais para o trabalho do pedagogo tanto em sala de aula quanto para a orientação e condução de trabalhos pedagógicos desenvolvidos por outros professores.

Marcuschi nos traz definições sobre a língua portuguesa e sobre o texto escrito que devem ser consideradas para a elaboração de questionários, tanto de exercícios quanto avaliativos. Quando se busca uma coautoria em que é possível que o leitor infira informações e interprete a partir do que leu no texto não cabem perguntas como “Qual é o autor do texto?” ou “Qual é o título?” quando podemos expandir para questões que sejam realmente de compreensão do sentido.

Após todos estes questionamentos, Marcuschi nos apresenta algumas considerações possíveis de serem executadas:

A noção de compreensão como simples decodificação só será superada quando admitimos que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual. Compreender um texto envolve muito mais do que o simples conhecimento da língua e reprodução de informações.

Observando os exercícios de compreensão textual existentes nos manuais didáticos, tem-se a impressão de que a compreensão só pode ser treinada ou testada mediante a técnica da pergunta e resposta. No entanto, pode-se pensar numa série de outras atividades que vão além disso. Pode-se trabalhar a própria reprodução do texto integralmente após a sua leitura. Trata-se da perspectiva do estudo global do texto, o que pode ser feito em grupo ou individualmente. É interessante treinar a compreensão gerada em grupo, pois esta é uma forma de se testarem as opiniões e de exercitar a leitura como um ato de comunicação interpessoal, uma atividade dialógica por excelência.

Fique claro, no entanto, que não descartamos a técnica da pergunta-resposta como plausível e adequada no treinamento da compreensão textual. Ela é sempre útil, porém, não é a única forma de tratar a questão e, sobretudo, não é ideal se for reduzida a um questionamento essencialista e repetidor, tal como vimos. De pouco interesse para a

compreensão são as questões do tipo onde, quando, quem, o quê e qual, se estas indagações só buscam identificar fatos e dados objetivos do texto. (1996, p.78)

Uma das preocupações dos educadores é em como inovar ao trabalhar com textos e Marcuschi sugere o uso de gêneros variados, como encontramos em nosso cotidiano o que poderia tornar a atividade mais significativa e interessante para os estudantes. Algumas atividades sugeridas neste artigo são: a análise do título, perguntas e informações inferenciais, produção de resumos, reprodução do assunto em outro gênero, reprodução oral do assunto, reprodução do texto em diagrama e trabalhos de revisão da compreensão. O autor sugere sempre complementar com outras atividades.

É necessário pensar também sobre o uso deste material e suas possibilidades, além da atuação do professor:

Será proveitoso conscientizar-se de que ninguém é "dono" exclusivo do(s) sentido(s) dos textos. O autor não põe no texto todos os sentidos; o leitor não é dono dos sentidos e os sentidos não estão todos no texto. O sentido é algo que surge negociada e dialogicamente na relação entre o leitor, o autor e o texto sob as condições de recepção em que estamos situados, pois os textos têm seus sentidos determinados por muitas condições, sobretudo as condições em que ele é produzido e lido. O autor pode ter querido dizer uma coisa e o leitor ter compreendido outra: o equívoco é possível.

Uma coisa é certa: não podemos ter a ilusão de que um texto tem uma só leitura (compreensão) nem que a nossa leitura ou compreensão é a única ou a mais correta. O sentido se dá num processo muito complexo em que predominam as relações dialógicas, e os conteúdos textuais são apenas uma parte dos dados. O dia em que a escola se conscientizar disso estará efetivamente contribuindo de maneira substantiva para a formação de cidadãos críticos. Estará dando um passo decisivo para a melhoria das condições sociais e individuais dos milhões de estudantes de hoje que amanhã serão os adultos responsáveis nas mais diversas atividades do dia-a-dia. (MARCUSCHI, 1996, p.81-82)

Assim, com estas palavras de Luiz Marcuschi, não nos restam dúvidas sobre a função do professor reflexivo e responsável pela aprendizagem e desenvolvimento das habilidades em seus alunos de forma consciente e sabendo aproveitar o que o material tem de bom a oferecer, mas também complementando ou adaptando atividades em que os objetivos não estejam relacionados com o esperado para aquele nível.

Complementando as reflexões sobre a atuação do professor de língua portuguesa em meio a um emaranhado de dúvidas, recorre-se ao “Portos de Passagem”, de João Wanderley Geraldi, em que as experiências deste professor são apresentadas levando o

leitor a uma autoanálise de sua prática.

Geraldi trata da dificuldade enfrentada pelo professor na atualidade ao ter que enfrentar as pluralidades de um texto e discuti-las com seus alunos, não sendo simplesmente aquele que transmite o conhecimento, mas sim quem promove o confronto de ideias para produzir sentido.

De acordo com o Currículo do Estado de São Paulo, a proposta de ensino

[...] tem a pretensão de cuidar para que os estudantes sejam capazes de simbolizar as experiências (suas e dos outros) a partir da palavra (oral e escrita), refletindo sobre elas mediante o estudo da língua, instrumento que lhes permite organizar a realidade na qual se inserem, construindo significados, nomeando conhecimentos e experiências, produzindo sentidos, tornando-se sujeitos. (2010, p.35)

Neste contexto, é possível observar a complexidade do que se espera de um estudante tanto no Ensino Fundamental como no Médio. A problemática da realidade é retomada para que o aluno possa construir significados, produzir sentidos e, enfim, tornar-se sujeito. Novamente é apresentada a questão do indivíduo como sujeito, como cidadão.

No Currículo Oficial Paulista, o estudo do texto é assim definido:

O estudo do texto terá ainda como premissa sua inserção em dada situação de comunicação – podendo, dessa forma, ser entendido como sinônimo de enunciado. Ele não será visto como objeto portador de sentido em si mesmo, mas como uma tessitura que, inserida em contextos mais amplos, materializa as trocas comunicativas. Esse resultado não deve ser analisado apenas como uma organização de frases e palavras, mas como forma de representação de valores, tensões e desejos de indivíduos, inseridos em diversos contextos sociais, em um momento histórico determinado. (2010, p.36)

A seleção de textos presentes no Caderno do Aluno selecionado, comprova a preocupação em trazer textos inseridos em contextos mais amplos, significativos e que favoreçam a comunicação.

Em relação ao texto literário o Currículo traz a seguinte ponderação:

O professor precisa garantir em seu planejamento que o texto literário entre como objeto de análise e interpretação, mas também como prática social, resgatando a dimensão frutiva da literatura. O aluno deve desenvolver-se como leitor autônomo, com preferências, gostos e história de leitor. (2010, p.37)

Para favorecer este gosto de leitor são sugeridas pesquisas em que o aluno pode

trazer para a sala textos do gênero trabalhado que tenham lhe chamado a atenção como nos contos de terror para o 6º ano. Desta forma, estimula-se a autonomia do aluno e a dimensão frutiva pode ser resgatada. Estimular o aluno a buscar o que ele considera interessante é uma atividade de formação de leitor, pois ao longo de sua vida ele já terá um repertório mínimo para eleger o que julgar adequado em cada momento de sua vida.

Outro aspecto a ser destacado é o planejamento das atividades, pois mesmo que um material apresente gêneros variados e autores que os estudantes possam buscar outros títulos ou até mesmo a obra completa para ler, caso não haja um momento para planejar, refletir e preparar o desenvolvimento dos exercícios propostos, a execução não será satisfatória. A exigência é grande, mas cabe ao professor preparar e organizar as suas aulas refletindo sobre qual a maneira que ele pretende abordar a compreensão do texto para que seus estudantes desenvolvam as habilidades necessárias.

Metodologia

Para realizar esta análise dos materiais de língua portuguesa da SEE/SP foram selecionados os Cadernos do Aluno (Volume 1), edição de 2014 – 2017. Foi feito um levantamento de quantos e quais textos são disponibilizados para a leitura, considerando inclusive os trechos e fragmentos selecionados.

Os textos foram classificados de acordo com a origem de seus autores: brasileiros ou estrangeiros. A partir deste levantamento de dados, realizou-se a análise dos gêneros selecionados e sua relação com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Foram utilizados os documentos oficiais que direcionam o currículo e observou-se como se deu esta aplicação em textos e quais atividades foram propostas para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Para repensar a importância da leitura foi feito o fichamento de textos da pesquisadora Roxane Rojo com destaque para “Letramento e capacidades de leitura para a cidadania” em que a autora enfatiza ser preciso não apenas ler, mas ser letrado, ou seja, compreender as nuances e intencionalidades em um texto para exercer satisfatoriamente a cidadania.

O fichamento de “Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua?” do pesquisador Luiz Marcuschi, foi essencial por apresentar uma análise semelhante ao que esta pesquisa se propôs. No entanto, são quase vinte anos de diferença e em materiais que se propõem atualmente a seguir o que Marcuschi criticou e

sugeriu naquela época, proporcionando novos olhares ao “Caderno” utilizado atualmente pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Esta pesquisa pode ser considerada qualitativa, pois objetiva-se analisar os textos literários e as atividades propostas que possam influenciar tanto na leitura quanto no letramento dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

Observando o material selecionado – Caderno do Aluno Volume 1 de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental da SEE/SP – notou-se uma variedade de gêneros como sugere o Currículo Oficial tendo como variação a fábula, o conto, a crônica, a crônica narrativa e a letra de música.

Os gêneros selecionados estão em acordo com o sugerido pelo Currículo Oficial de São Paulo seguindo, inclusive, o que é sugerido por bimestre. Esta afirmação parecia óbvia, mas vale a pena destacar este aspecto relevante, se comparado a outros livros didáticos – comparação que não será objeto do presente estudo.

Inicialmente, observou-se a presença da fábula de La Fontaine “A cigarra e a formiga” que foi traduzida e adaptada para o material, sendo este um texto que não traz muitas novidades por ser um gênero já trabalhado nos anos anteriores.

O segundo texto literário apresentado é “O gato preto” de Edgar Allan Poe, mais um autor estrangeiro. Um autor brasileiro aparece como terceiro texto literário apresentado com o conto “Noturno XX”, de Alvares de Azevedo, adaptado de Ilka Laurito.

Em seguida há “Meu tio Jules” de Guy de Maupassant, uma narrativa longa de quatro páginas. Depois são dois fragmentos de “Alice no país das maravilhas”, de Lewis Carroll. Interessante observar que até este ponto, dos cinco textos literários presentes, apenas um deles era de autor brasileiro.

“O homem que entrou no cano”, de Ignácio Loyola Brandão aparece para equilibrar a conta, seguido pelo trecho de “A causa secreta”, de Machado de Assis e “Meu ideal seria escrever”, de Rubem Braga.

O desempate se dá com a adaptação de “Noite na Taverna”, de Alvares de Azevedo, em que aparece inclusive uma contextualização do período em que foi escrito o texto e incentiva o leitor a comparar oralmente o original e a adaptação.

A crônica “Homem no mar” de Rubem Braga, “Contos contidos” de Maria Lúcia Simões, “O tesouro de Ilhabela” de Isabel Vieira, o trecho de “Memórias de um Sargento de Milícias” de Manuel Antônio de Almeida e a crônica “Avestruz” de Mário Prata, conferem nesta sequência um aumento favorável tanto da diversidade como da

quantidade de literatura brasileira apresentada.

A fábula de La Fontaine é retomada de forma a verificar se os elementos da narrativa estudados estão bem consolidados. Depois, “The big sleepy”, de Fernando Bonassi, seguido pelo gênero letra de música em que são apresentados diferentes textos de autores brasileiros variados das últimas três décadas, como “Vital e sua moto” de Herbert Viana, “Marvin” de Nando Reis e Sergio Britto, “Fico assim sem você” de Cacá Moraes e Abdullah, “Senhor do tempo” de Chorão e Heitor, “No fundo do coração” de Paulo Sergio Valle, Daniel Jones e Darren Stanley Hayes, “Pela Internet” de Gilberto Gil e “Festa” de Anderson Cotrim Cunha.

O que a princípio parecia ser um material que se inclinaria mais para a literatura estrangeira, demonstra apresentar textos da literatura universal, bem como apresenta uma boa variedade de autores brasileiros dentro dos gêneros determinados, possibilitando que o professor apresente outros textos e, assim, amplie o repertório de seus alunos e possa favorecer o desenvolvimento destes leitores.

Considerações finais

É consenso entre os educadores que a leitura é importante para uma educação integral e satisfatória. Para o ensino de língua portuguesa, o contato com a literatura brasileira estimula o gosto pela leitura, além de ampliar a cultura e a identidade nacional.

Cabe ao professor saber analisar criteriosamente os materiais que serão utilizados em sala de aula. A hipótese de pesquisa, surgiu de minha prática em sala de aula como professora efetiva de língua portuguesa da Secretaria de Educação de São Paulo (SEE/SP) e observando a diversidade de gêneros textuais ao preparar minhas aulas.

O contato anterior com o material favoreceu a escolha e, ao realizar o levantamento de dados, confirmou-se a diversidade de textos e também a forte presença da literatura brasileira – autores como: Machado de Assis, Alvares de Azevedo, Rubem Braga, Ignácio Loyola Brandão, Nando Reis, Mário Prata, Manuel Antônio de Almeida - já no sexto ano do Ensino Fundamental.

As atividades de leitura visam um momento anterior ao contato com o texto em que há ativação de conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, gênero ou época, por exemplo. O momento de realização da leitura com diferentes estratégias e o posterior à leitura em que se verifica tanto oralmente quanto escrito o que foi compreendido da

leitura, treinando estratégias de compreensão, mas também promovendo diferentes interpretações e possibilidades de reescrita, por exemplo.

Tanto a presença de autores e gêneros variados quanto as atividades de leitura bem desenvolvidas, visam a formação de um leitor proficiente e que seja capaz de aplicar os quatros pilares da educação (Aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender) em sua vida com autonomia, buscando novas leituras e ampliando seu repertório e conhecimento como leitor.

Vale ressaltar ainda, que o trabalho com letras de músicas atuais e significativas, além de trechos de romances, crônicas, fábulas, poemas narrativos, dentre outros, incentivam que o estudante busque outros textos semelhantes presentes em seu cotidiano e aproprie-se dele, sendo um ser letrado que age e interage com os gêneros textuais em seu entorno, assim como também os produz e os utiliza para se comunicar constantemente.

O foco na literatura é importante por proporcionar o contato com aspectos culturais e históricos de acordo com o período em que o texto foi produzido bem como o local e o meio em que foi publicado. A internet pode facilitar o acesso a diferentes textos e cabe ao professor/pedagogo também indicar sites e aplicativos em que o estudante pode ter acesso inclusive gratuito a materiais literários excelentes, como indicado nas fontes dos textos como os de autores disponíveis no site Domínio Público.

Este é um estudo inicial e cabe uma análise posterior nos demais anos dos Cadernos do Aluno de Língua Portuguesa, observando se a prevalência de literatura brasileira bem como a diversidade de gêneros textuais adequados ao Currículo Oficial Paulista se mantém. O objetivo deste estudo foi analisar somente os Cadernos do Aluno de Língua Portuguesa do sexto ano do Ensino Fundamental, por ser o início do material distribuído e considerarmos a base para a formação deste estudante/leitor.

Conclui-se, portanto, que o material analisado proporciona um repertório diversificado e, se utilizado de maneira adequada (Orientações disponíveis no Caderno do Professor), poderá proporcionar aos estudantes uma formação integral em que este leitor terá seu contato inicialmente com aquele gênero, mas saberá onde buscar outros títulos ou até mesmo autores semelhantes de acordo com o que mais lhe apraz e, assim, aprender a conhecer e identificar o seu gosto como leitor não apenas dentro dos muros da escola, mas em todos os lugares, aprendendo e desenvolvendo-se mais a cada dia.

Referências

ALMEIDA, Manuel A. de. *Memórias de um Sargento de Milícias*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1969>. Acesso em: 17 maio 2013.

ASSIS, Machado de. *A causa secreta*. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16917>. Acesso em: 7 ago. 2013.

BONASSI, Fernando. The big sleepy. In: BONASSI, Fernando. *100 coisas*. São Paulo: Angra, 2000. p. 31.

BRAGA, Rubem. Meu ideal seria escrever... In: *A traição das elegantes*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

BRAGA, Rubem. Homem no mar. In: ANDRADE, Carlos Drummond de et al. *Elenco de cronistas modernos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003. p.133-134.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. O homem que entrou no cano. In: BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Cadeiras proibidas*. 10. ed. São Paulo: Global, 2004.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Tradução Rosaura Eichenberg. Porto Alegre: L&PM, 2007. p. 11-12 e p. 168-169.

CIRINO, Ariana dos Santos. *Análise de material de Língua Portuguesa*. UNIMEP: 6º Simpósio de Ensino e Educação, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

IZIDORIO, Barbara da Silva. *Livro didático de língua portuguesa: uma análise discursiva*. Texto apresentado para a obtenção do título de Especialista. Universidade do Sul de Santa Catarina: UNISUL, 2012.

LA FONTAINE. Fábula traduzida do original francês e adaptada especialmente para o *São Paulo faz escola*. Disponível em: <http://www.memodata.com/2004/fr/fables_de_la_fontaine>. Acesso em: 17 maio 2013.

LAURITO, Ilka B. Noturno XX. In: AZEVEDO, Álvares de. *Noite na taverna*. CAMPEDELLI, Samira Y. (Coord.). São Paulo: Atual, 1992. p. 77. (Série Outras Palavras).

MAIA, Pedro. *Abc do Zôo*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2006. p. 18.

MARCUSCHI, L. A. (1996) Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Revista em Aberto*. Brasília: INEP-MEC.

MARQUES, Isabel A. Corpo e sociedade. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). *Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física – livro do*

estudante: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Inep, 2002. p. 53.

MAUPASSANT, Guy de. Meu tio Jules. In: KUPSTAS, Márcia. *Contos de todos os cantos: para viver o Pai-nosso*. São Paulo: Salesiana, 2006. p. 51-55.

NEVES, Amilcar. Cíntia, por Sôlfi. In: AZEVEDO, Álvares de. *Noite na taverna*. CAMPEDELLI, Samira Y. (Org.). São Paulo: Atual, 1992. p. 54-57. (Série Outras Palavras).

POE, Edgar Allan. *O gato preto e outros contos*. Organização e tradução de Guilherme da Silva Braga. São Paulo: Hedra, 2008. p. 41.

PRATA, Mário. *Avestruz*. Disponível em: <<http://www.marioprataonline.com.br>>. Acesso em: 8 out. 2012.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno – Língua Portuguesa*. 6º ano Ensino Fundamental. São Paulo: SEE, 2014. Vol. 1.

SIMÕES, Maria Lúcia. *Contos contidos*. Belo Horizonte: RHJ, 1996.

VIEIRA, Isabel. *O tesouro de Ilhabela*. São Paulo: Salesiana, 2007. p. 82-83.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Ana Paula Scatolim Hoffmann (UEM/Maringá-PR)

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo de refletir sobre a natureza e o papel da literatura na formação do leitor crítico no contexto do Ensino Médio brasileiro, analisando a realidade da sala de aula para o ensino de literatura. Para cumprir com esses pressupostos, vamos inicialmente retomar a história da educação no Brasil e, diante desse panorama, a forma com que as leis e concepções de ensino durante os diversos períodos históricos influenciaram e influenciam ainda hoje o sistema educacional. Mas, mais do que um panorama, o intuito da observação se concretiza na análise, ainda que demasiadamente simples, da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio. E, por fim, este artigo encerra com a investigação de como se dará o ensino de literatura mediante tantas barreiras criadas na elaboração dessa reforma para a formação de um leitor crítico literário.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma do ensino médio; Leis; Formação do leitor.

ABSTRACT: This paper has the objective of reflecting on the nature and the role of literature in the critical literary reader formation in the context of Brazilian High School, analyzing the classroom reality regarding literature teaching. To comply with these assumptions, at first, we will return to the history of education in Brazil, and, from there, deal with the way the laws and conceptions of teaching during all these historical periods have affected the educational system, and still do. Nevertheless, more than an overview, the aim of the observation materializes on the analysis, although not so deep, of the Law nº 13.415, February 16th, 2017, known as High-School Reform (Reforma do Ensino Médio). This article concludes in an investigation about how the teaching of literature will be carried out facing so many obstacles built on the elaboration of this reform concerning to the formation of the critical literary reader.

KEYWORDS: High school reform; Laws; Reader formation.

Introdução

É de conhecimento geral que um dos papéis da escola ou do ensino da literatura é, dentre outras, formar alunos capazes de serem leitores críticos. Todavia, levantamos a reflexão de que provavelmente mais benéfico e salutífero seria a formação de um “leitor literário competente”. Esse tipo de leitor não é o objetivo de nenhuma das leis brasileiras da educação, embora visem formar o tal leitor crítico, como citado pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa (DCE), de 2008: “[...] aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita; [...]” (DCE, 2008, p. 54).

Diversos podem ser os caminhos para se chegar a essa formação prevista na lei, entretanto, é válido levantar a questão de se a arte, aqui em voga a arte literária, principalmente, não proporciona o alcance desse objetivo com maior destreza e perspicácia, como também afirma Teresa Colomer:

[...] os textos literários constituem um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral. Em um exemplo quase banal, pego ao acaso, não parece que as habilidades usadas na leitura possam ser adquiridas no primário, sem ler-se grandes doses de ficção, já que esse é, normalmente, o único tipo de leitura a que os meninos e meninas estão dispostos a dedicar grande quantidade de horas livres que necessitam para dominar os mecanismos que a regem. (2007, p. 36).

Nossa finalidade não é a formação de profissionais especializados na leitura do texto literário, mas de leitores que, pelo contato com a literatura sejam capazes de ler os mais diversos gêneros, literários ou não.

Se considerarmos a formação de um leitor literário, para que se faça do aluno um pleno leitor, que não seja a vítima, como diria Umberto Eco ao identificar dois tipos básicos de leitores: “O primeiro é a vítima, designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada” (ECO, 1989, p. 101), mas um leitor crítico, este trabalho não se dará exclusivamente com o texto não literário.

Isso nos permite denominar que, portanto, um leitor do texto literário dentre as especificações dadas e que objetivamos é um leitor crítico literário. Para se chegar a este

resultado, entretanto, é importante considerar o contexto educacional brasileiro, pois a história, bem como as leis que moldaram a educação do país nos mais diversos períodos, nos formaram e ainda formam os estudantes dos bancos escolares.

História da educação no Brasil

Durante praticamente os dois primeiros séculos após a chegada da primeira caravana de Portugal ao Brasil (1549-1759), a educação brasileira era responsabilidade quase exclusiva dos jesuítas. Assim como o próprio objetivo da fundação da Companhia de Jesus, a educação por eles ministrada visava deter o avanço do protestantismo e, portanto, a conversão dos povos que estavam sendo colonizados, sendo a educação o meio para este fim. Além disso, integravam-se à política colonizadora de Portugal, visto que o processo colonizador poderia parecer mais nobre se os portugueses estivessem a serviço de Deus e abençoados pela Igreja. Assim, essas duas grandes potências alinhavam seus objetivos e trabalhos. Outro ponto interessante é o fato de a educação atingir tanto os índios e escravos como os filhos dos senhores de engenho e dos colonos, de acordo com Piletti (1994). Como o objetivo era único, o ensinamento da doutrina católica e os costumes europeus, ainda não havia a elitização do ensino, todavia, havia a finalidade imposta a ele.

O ensino ofertado pela Companhia de Jesus, além das aulas de ler e escrever, consistia nos cursos secundários de Letras Humanas (estudos de Gramática latina, Humanidades e Retórica) e de Filosofia e Ciências (o ensino de Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais). Além disso, havia os de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, que objetivavam principalmente a formação de sacerdotes. Após os cursos secundários, os jovens que não se interessavam pela carreira eclesiástica deveriam estudar na Europa. E então aqui se inicia a segregação do ensino para os mais ou menos abastados.

Destacamos aqui o curso de Letras Humanas, aspecto bastante relevante para esta análise, que “abrange estudos de Gramática latina, Humanidades e Retórica” (PILETTI, 1994, p. 167). Os alunos iniciavam os estudos com a Gramática e, após essa etapa, passavam para as Humanidades, que consistia no estudo de História, Poesia e Retórica. A seguir, os estudantes tinham aula de Filosofia. Ao todo, o curso de Letras Humanas e Filosofia tinham aproximadamente a duração de nove anos. Com isso, observa-se como a ênfase nessa área era profunda, visto que a duração e a carga horária para tal contato

com as Humanidades eram grandes.

No período colonial a língua mais utilizada era o tupi, todavia, o português era utilizado como “língua formal”, das transações comerciais e dos documentos legais. Com a integração colonizador-colonizado, passou-se a constituir a língua tupi-guarani, para que aqueles pudessem exercer a dominação. Com as expedições bandeirantes e a descoberta das riquezas minerais brasileiras, fez-se necessário, para os colonizadores, a padronização da língua, tornando, em 1758, a Língua Portuguesa o idioma oficial do Brasil, de acordo com a DCE (2008). Além disso, a expulsão dos jesuítas, logo em seguida, foi uma das primeiras medidas para a hegemonia da língua no país, conquistada com expulsões, decretos e proibições.

Em 1759, de acordo com Piletti (1994), extinguiu-se do Brasil o ensino dos jesuítas. Isso ocorreu devido à expulsão da Companhia de Jesus do território nacional, por contravenções à coroa portuguesa. No lugar desse sistema educacional foram criadas as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Esse sistema se mostrou bastante ineficiente. Prova disso é de que a reforma pombalina, responsável por essa mudança, tinha por objetivo criar uma escola útil aos fins do Estado. Há, novamente, uma educação que visa resultados práticos e pré-definidos.

Houve, portanto, o desmantelamento do sistema educacional jesuítico, que durou 210 anos, e a não estruturação de outro que comportasse ou que atendesse a necessidade formal da população brasileira. É possível notar desde o princípio da tentativa de implantação de um sistema educacional no Brasil falhas que persistem até hoje, como a educação submissa a uma finalidade prática e a má formação ou a falta de recursos e interesses para a formação de docente.

Outro ponto a ser destacado é a universalização do ensino. Como fora supracitado, a educação no período jesuítico era para todos os povos, todavia, após a expulsão dos jesuítas esse cenário foi alterado. O texto “Comparação entre a colônia dos padres (Brasil) e a terra dos *cowboys* (USA)”, presente no já amplamente citado livro de Piletti (1994), retrata relatos lastimáveis a respeito desse tema. De acordo com essa fonte, em 1857 o Colégio de Artes Mecânicas para ofícios tinha a lei de recusa à matrícula às crianças de cor preta e aos escravos, mesmo que libertos. Em 1852, Gonçalves Dias “no seu relatório de inspeção, dizia: ‘quero crer perigoso dar-se-lhes (aos aldeados) instrução’” (PILETTI, 1994, p. 172). De acordo com esse mesmo texto, no ano de 1872, a população brasileira consistia em 10.112.661 pessoas e, desse número, 8.365.997 (83%) era de analfabetos.

Em 1808, esse cenário sofreu alteração, pois a vinda da Família Real ao Brasil

trouxe consigo a necessidade de educação formal para os membros da elite. Com isso, dentre as influências dessa nova época está a inauguração do jornalismo brasileiro e a primeira biblioteca pública. A respeito do ensino primário, foi criada no Rio de Janeiro uma escola conforme o método Lancaster, que consiste na presença de apenas um professor por escola e, para cada dez alunos, um aluno que se destacasse ficava responsável pelo ensino dos demais, conforme Piletti (1994). Ou seja, não há o empenho para a formação dos docentes, sendo este algum aluno que se destaca entre os demais.

No mais, a constituição outorgada nesse período (1824) apenas explicitava a gratuidade da instituição primária. Mais uma vez há a abstenção do Estado para o compromisso com uma educação que fosse acessível a todos, visto que a gratuidade, apesar de ser um importante aspecto, não significa o engajamento ou políticas públicas que melhorem ou deem condição de acesso à escola. Estudar vai além de não pagar.

No final do século XIX, a disciplina de Língua Portuguesa passou a fazer parte do currículo escolar. Os professores não tinham por obrigação portar diploma para lecionar. Eram estudiosos da língua e, muitas vezes, conciliavam a dedicação com cargos públicos. Cabia à disciplina de Língua Portuguesa o ensino de leitura, escrita e noções básicas de Gramática. É evidente como a literatura brasileira ainda não faz parte do ensino e que a área de Humanidades perdeu espaço, se comparada com a última análise curricular aqui exposta.

Houve a divisão do ensino primário em elementar e superior, todavia, como o foco do governo era a formação de uma elite capaz de dirigir o país, investiu no ensino secundário e superior. Com isso, o Colégio de Pedro I destacou-se em comparação aos outros, o que ocasionou na fragmentação do ensino secundário, de acordo com Piletti (1994). Observando o quadro de matérias estudadas no Colégio Pedro II fica patente a constatação de que as Humanidades tinham grande destaque na carga horária, de acordo com o currículo do Império: “Comunicação e Expressão: 60%; Matemática e Ciências: 20%; Estudos Sociais: 17%; outras atividades: 3%.” (PILETTI, 1994, p. 182). Há, portanto, a retomada no foco das Humanidades, mas ainda um ensino fechado e articulado em si, como notamos na compilação abaixo, a respeito dos aspectos qualitativos do ensino no período do Império:

Primário: ministrado, em grande parte, por professores leigos, já que não havia escolas normais para a preparação daqueles que se destinassem ao magistério. Secundário: predominância dos cursos avulsos, de frequência livre, sem uma organização hierárquica das matérias e das séries; ênfase nas matérias de Humanidades. Superior:

reduzido a umas poucas escolas isoladas, destinadas à formação de profissionais liberais, especialmente no campo do Direito (PILETTI, 1994, p. 183).

A respeito do ensino superior, é importante salientar que o Brasil não dispunha de universidades, apenas escolas isoladas desse nível.

No início da República, portanto, o país não dispunha de um sistema educacional público articulado. Todavia, muitas mudanças ocorreram nesse período, principalmente na década de 30. Exemplo disso é a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, que aparecem juntos na constituição de 1934. A gratuidade já tinha sido promulgada anteriormente, mas pela primeira vez aparece ao lado da obrigatoriedade. Outra conquista também presente nessa lei foi o direito à educação. Apesar disso, infelizmente, por certo tempo essa proposta ficou apenas no papel, de acordo com Piletti (1994).

Com o advento da Primeira República, a industrialização influenciou no currículo escolar. Precisava-se de mão de obra para as indústrias, dessa forma, as disciplinas das áreas humanas não tinham prioridade. Com a demanda da mão de obra, então, abria-se cada vez mais o acesso à educação já com um fim pré-estabelecido, de acordo com a DCE (2008). “Os índices médios do período foram os seguintes: Comunicação e Expressão: 41,2%; Ciências e Matemática: 27,3%; Estudos Sociais: 13,3%; outras atividades: 18,2%” (PILETTI, 1994, p. 195).

O ensino de Língua Portuguesa, nesse momento, homologava uma língua com padrões de certo e errado. A Retórica fora expulsa do currículo, e era essa vertente que assegurava às classes dominantes maior dominância da linguagem em relação aos que não tinham acesso a ela. A Gramática, então, tomou a frente da disciplina, tendo a denominação de Português, “em 1871, data em que foi criado, no Brasil, por decreto imperial, o cargo de Professor de Português. Contudo, a mudança de denominação não significou que o objetivo do ensino de língua havia mudado também”, (DCE, 2008, p. 42). Esse período coincide com o movimento romântico brasileiro, que buscava a nacionalização, a língua como unidade nacional, dividindo espaço, também, com a proclamação da Independência. Assim, aos poucos o latim perdia a importância.

A Primeira República ficou bastante conhecida, no âmbito educacional, pelas mais diversas reformas que ocorreram. Elas articulavam a opinião e o conhecimento de quem vivencia rotineiramente a realidade escolar: os professores. E, dentre elas, uma se destacou: a de Fernando Azevedo, no Distrito Federal, em 1928, que propunha uma escola nova, que se diferenciava grandemente da escola clássica.

Outro avanço da década de 30 foi a criação do Ministério da Educação e, com isso, novas atribuições educacionais foram redistribuídas ou atribuídas aos Estados, Municípios e ao Governo Federal. Essas modificações contribuíram para a criação de um sistema nacional de educação, todavia, houve a centralização do poderio. Esse período foi marcado por mudanças e dentre elas está o Manifesto da Educação Nova: “Areconstrução educacional no Brasil”, de 1932, que propunha diversas soluções para o sistema educacional brasileiro, que resumidamente se configuravam na exigência do cumprimento das leis em aspectos já outorgadas, mas não cumpridos. E há, também, apenas nesse momento a vigente necessidade da formação profissional dos professores, algo novo desde então.

A reforma educacional de 1931 instituiu o curso fundamental com duração de cinco anos e, na sequência, um curso complementar ou pré-universitário de dois anos. O objetivo daquele era “oferecer uma sólida formação geral” (PILETTI, 1994, p. 210). O complementar, por sua vez, pretendia preparar os alunos para a entrada nos cursos superiores e, para atingir esse objetivo, era dividido em três áreas: Humanidades; Ciências Naturais e Biológicas; e Matemática.

No ano de 1942, a reforma de Gustavo Capanema modificou o caráter preparatório para o ensino superior do agora denominado colegial, de três anos, precedido do ginasial, de quatro anos. Todavia, o objetivo se tornou novamente a formação geral e era dividido entre o clássico e o científico:

[...] o clássico estudava-se Grego (optativo) e Latim, Filosofia no 2º e 3º anos, História Natural só no 3º ano, e não havia Desenho nem Espanhol; já no científico, não havia Grego nem Latim; Filosofia só no 3º ano, História Natural no 2º e 3º anos e estudava-se Espanhol e Desenho. As outras matérias eram comuns: Português, Francês, Inglês, Matemática, Física, Química, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral e Geografia do Brasil. Todavia, científico tornou-se predominante, chegando a reunir cerca de 90% dos alunos do colegial. (PILETTI, 1994, p. 210).

Além desse cenário lastimável, no qual os alunos têm de optar por determinada ênfase, fazendo com que seu acesso a todo o corpus educacional não exista, houve a queda da participação da área das Humanidades: “Comunicação e Expressão: 34,3%; Matemática e Ciências: 24,3%; Estudos Sociais: 22,8%; outras atividades: 18,6%.” (PILETTI, 1994, p. 210).

A Constituição de 1946 veio como um alívio para várias demandas educacionais.

Dentre elas destacamos o compromisso com o ensino por parte dos poderes públicos e a reintrodução de alguns princípios que tinham sido retirados pela Carta Ditatorial de 1937, como o direito à educação; o caráter obrigatório, assistência e gratuidade a todos os estudantes da escola primária, de acordo com Piletti (1994).

No século XX houve o fim ao exame de admissão. Com isso, a disciplina de Língua Portuguesa foi obrigada a adequar-se à realidade: novos alunos, oriundos de diversos espaços e classes sociais trazia consigo uma língua viva. Os diferentes registos linguísticos e padrões culturais passaram a ser considerados na escola, de acordo com a DCE (2008). Outro aspecto da época fora a inorgânica passagem dos alunos de um para outro nível, feitas muitas vezes através de exames vestibulares (o que não difere muito da nossa realidade atual). Somente em 1961 uma lei passou a permitir que o ensino médio (antigo secundário), o ensino técnico e o curso normal dessem livre ingresso no ensino superior.

Mas foi no ano de 1961 que uma das mais importantes conquistas da educação brasileira se deu: a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diferentemente das outras, impostas pelo Poder Executivo, essa lei foi discutida durante treze anos no Congresso Nacional. Foi a primeira vez, na história da educação brasileira, que fora proposto algo cuja distância entre teoria e prática não fossem enormes. Todavia, muitos pontos ainda tinham de ser revistos, como os currículos, que seguiam a supracitada lógica da escolha dos estudantes de acordo com o curso superior que objetivava ingressar. Ainda, portanto, o colegial tinha por função o preparo para os cursos superiores.

Durante a década de 50, outra influência ainda presente surgia: o método Paulo Freire, que visava adequar o método educativo de acordo com a realidade e com o contexto do aluno. Assim, a alfabetização de adultos, principalmente, se dava através das experiências por eles trazidas, de acordo com Piletti (1994). A filosofia e a forma de ensinar que esse método aborda parecem encantadoras, todavia, leva-nos novamente a refletir sobre a realidade da atual situação educacional do Brasil. A carga de hora/atividade dos nossos professores encontra-se demasiadamente curta para a função a ser realizada. Encontramos educadores exaustos, fatigados por cumprir dupla ou tripla jornada, trabalho nos fins de semana para compensar o tempo que não existe para além da sala de aula.

Apesar dos avanços da década de 30, sobretudo com a LDB, outro período obscuro adentrou na história nacional: a ditadura militar. O autoritarismo imperou na vida nacional e a educação também foi vítima desse processo. Reformas foram impostas sem

a participação dos envolvidos com o sistema de ensino. Estudantes e professores perderam a voz e o direito de se reunir e reivindicar melhores condições na educação, conforme Piletti (1994). A respeito das reformas, cito a mais relevante para o objetivo do trabalho. A implantação da oferta obrigatória de ensino de segundo grau profissionalizante vem com o objetivo de cumprir o que uma ditadura prega: o não pensamento crítico por parte da população. A quantidade das disciplinas obrigatórias foi aumentada, divididas em núcleos comuns e as reflexivas, como Filosofia e Sociologia, foram retiradas. De forma geral, tanto nos níveis qualitativos como quantitativos poucos foram os avanços, pois os índices das matrículas nesse período indicam que muitos brasileiros ainda estavam excluídos da oportunidade de acesso à educação.

A disciplina de Língua Portuguesa, em meio à concepção tecnicista do período, objetivava a comunicação. Assim, a reflexão crítica, que até então pouco existia, deu ainda mais lugar a uma visão pragmática e utilitária, afastando alunos de classes menos favorecidas, por não dominarem a língua da forma desejada no período.

A disciplina de Português passou a denominar-se, a partir da Lei 5692/71, no primeiro grau, Comunicação e Expressão (nas quatro primeiras séries) e Comunicação em Língua Portuguesa (nas quatro últimas séries), com base em estudos posteriores a Saussure, em especial nos estudos de Jakobson, referentes à teoria da comunicação³. Na década de 70, além disso, outras teorias a respeito da linguagem passaram a ser debatidas, entre elas: a Sociolinguística, que volta-se para as questões da variação linguística; a Análise do Discurso, que reflete sobre a relação sujeito-linguagem-história, relaciona-se à ideologia; a Semântica, que preocupa-se com a natureza, função e uso dos significados; a Linguística Textual, que apresenta como objeto o texto, considerando o sujeito e a situação de interação, estuda os mecanismos de textualização. (DCE, 2008, p. 44).

Desses estudos resultou a indagação da eficácia das aulas de gramática, que reforçavam o uso de uma norma padrão muito distante dos falantes e com o uso de metodologias que não possibilitavam o acesso ao conhecimento de todos os estudantes, tanto da língua propriamente dita, quanto da literatura. Essa concepção continuou prevalecendo, contudo, nos livros didáticos, inovando apenas com o ensino de produção de texto. “O ensino de Língua Portuguesa fundamentava-se, então, em exercícios estruturais, técnicas de redação e treinamento de habilidades de leitura” (DCE, 2008, p. 45).

A leitura do texto literário também tinha papel bastante pré-estabelecido: transmitir valores, incutir a nacionalização e ensinar a norma padrão culta da língua. A

literatura, até o início do século XX, tinha como principal material as antologias, com base nos cânones.

Nos anos 70, o ensino de Literatura restringiu-se ao então segundo grau, com abordagens estruturalistas e/ou historiográficas do texto literário. Na análise do texto poético, por exemplo, adotava-se o método francês, isto é, propunha-se a análise do texto conforme as estruturas formais: rimas, escansão de versos, ritmo, estrofes, etc. Cabia ao professor a condução da análise literária, e aos alunos, a condição de meros ouvintes. (DCE, 2008, p. 45).

Se ainda hoje se encontram aulas nesse porte, percebe-se que não se está longe da fonte desses resquícios. Na época da ditadura militar o texto literário era visto como subversivo, por ser capaz de suscitar o senso crítico dos alunos. Na década seguinte, 70, buscou-se o rompimento dessas práticas, todavia, “a abordagem do texto literário mudou apenas para uma metodologia que se centrava numa análise literária simplificada, com ênfase em questionários sobre personagens principais e secundários, tempo e espaço da narrativa.” (DCE, 2008, p. 45).

Com o fim do Regime Militar, a educação ganha diversas pesquisas com o aumento de cursos de pós-graduação, que formou diversos professores e possibilitou novamente a integração do pensamento crítico em relação à educação, vista neste momento como forma de mediação da prática social. “Na disciplina de Língua Portuguesa, essa pedagogia se revelou nos estudos linguísticos centrados no texto/contexto e na interação social das práticas discursivas.” (DCE, 2008, p46). Isso ocorreu com a influência dos pensamentos de Bakhtin, possibilitando o espaço a novos paradigmas e a uma nova maneira de ensinar.

Nos anos de 1980, surgiu na Europa a proposta “Comunicativa” para o ensino de linguística e literatura. Ela ajudou a quebrar paradoxos implantados na década de 70, como o estéril uso da sintaxe, e ajudou a promover a interação entre ambas as áreas, embora não tenha sido possível alcançar boa harmonia. Um possível fator para esse ocorrido foi a formação segmentada entre língua e literatura dos docentes que estavam agora exercendo a profissão, de acordo com Colomer (2007). Os professores costumavam focalizar no ensino de língua. Além disso, quando se ensinava literatura não havia o despreendimento da mera exposição da história literária, em detrimento da capacidade de leitura, interpretação e outras habilidades. Esse tipo de ensino continuou devido ao fato de a sociedade e os docentes crerem que as novas gerações precisavam de uma sistematização histórica através das obras de referência para a coletividade. Estimulam-

se, assim, uma “atitude de turista’ ante às obras literárias.” (COLOMER, 2007, p. 146).

Essa experiência histórica reflete até os dias atuais, nos quais as escolas moldam seus currículos do ensino médio de acordo com os vestibulares das possíveis universidades que os alunos objetivem estudar ou de acordo com o Enem, outro meio para adentrar no ensino superior. Há, portanto, ainda atualmente o ensino com objetivos prefixados e além da formação humana, tal como ocorreu com a educação ministrada pelos jesuítas ou com a criação das aulas régias.

Outros teóricos, como Carlos Alberto Faraco, Sírio Possenti, Percival Leme Britto e Geraldi marcaram uma nova época na educação, cujo objetivo era proporcionar ao educando o “domínio efetivo de falar, ler e escrever” (PARANÁ, 1990, p. 56). Foi adotada, então, a concepção interacionista de ensino nos PCNS, da década de 90. Contudo, essa abordagem, embora muito positiva, trouxe alguns pontos negativos, como a exclusão do contexto social do texto por uma análise enfática nos aspectos formais.

Resta-nos, portanto, analisar as diversas mudanças programadas na Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a denominada Reforma do Ensino Médio. Primeiramente, é preciso estabelecer os parâmetros citados e sancionados nas leis que pautam essas mudanças. Para tanto, observamos brevemente aqui o percurso feito até a atual instância, visto que, então observarmos no que possivelmente afetará a vida escolar da população brasileira.

A reforma, inicialmente, foi proposta através de uma Medida Provisória, nº 746, em 2016. Esse aspecto já nos leva à reflexão de qual foi o objetivo de se propor uma mudança através de uma MP, já que não promove tempo suficiente de discussão para algo que propõe uma reforma educacional.

A necessidade de uma reforma é evidente, a ponto de já ter sido discutida há alguns anos nos meios educacionais e no Congresso Nacional. E, devido esses debates, havia o Projeto de Lei, nº 6.840/2013. A questão aqui então seria: por que não continuar esse debate de forma democrática e cautelosa como já vinha sendo feito ao invés da urgência e do fechamento à opinião pública da atual reforma? O debate e a reflexão em conjunto com os principais envolvidos com a área são estritamente essenciais, mas o diálogo foi praticamente inexistente, visto que, além do que fora supracitado, essa Medida Provisória já havia sido aprovada com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Resta-nos, portanto, analisar as diversas mudanças programadas nessa lei. A primeira citada é referente à carga horária, que deverá ser “ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de

ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (Lei nº 13.415, 2017). Dessa forma, não serão apenas oitocentas horas (quatro horas diárias) de até então, mas ampliada para mil e quatrocentas horas anuais (sete horas diárias), para o ensino fundamental e médio. Apesar de esse aumento parecer um avanço, pouco se planejou como essa lei se aplicaria ao ensino de jovens e adultos e ao ensino noturno regular, pois no § 2º está previsto apenas que o sistema será adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º. Não se planeja efetivamente como a mudança na carga horária irá afetar todos os envolvidos no sistema educacional e nem as mudanças estruturais das escolas que serão necessárias para suprir essa demanda.

A mudança na carga horária foi o que permitiu ao governo a divulgação de um novo Ensino Médio integral. Entretanto, esse não é o foco da reforma, o maior impacto vem das mudanças curriculares, o que interferirá predominantemente sobre o sistema educacional. A respeito disso, a principal mudança, no artigo 26, é a de que a grade será dividida em duas partes: uma referente à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e outra aos itinerários formativos. Isso significa que o aluno tem disciplinas obrigatórias a serem cursadas e outras que ele poderá escolher de acordo com os interesses, a saber: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.” (Lei nº 13.415, 2017).

A lei ainda não expõe com precisão quantas horas devem ser dedicadas à base comum e quantas optativas, afirma apenas, no Art. 35-A, “§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.” (Lei nº 13.415, 2017). E, caso o aluno queira cursar mais disciplinas, após a conclusão do Ensino Médio, mediante disponibilidade de vaga, poderá cursar mais um itinerário formativo, conforme Art. 36, § 5º. Esse último parágrafo expõe como que imprevistamente um dos maiores problemas da reforma: o aluno será privado do acesso às diversas matérias ou áreas do conhecimento que deveriam ser oferecidas. O aluno não terá condições de escolha como anunciada nas mais diversas campanhas. Isso fica evidente ao observarmos o site do MEC, que tem como intuito esclarecer o novo currículo:

As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao

aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos (...). Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida (Site do MEC).

Outro aspecto é o fato de que não há o mínimo de itinerários que a escola deve oferecer. Isso fica a cargo do sistema estadual, o que abre espaço para que decida que em determinado município será ofertado apenas um itinerário, por exemplo. A escolha do aluno, portanto, ficará barrada nos itinerários ofertados. A possibilidade de segregação social parece bastante grande, já que as escolas particulares possivelmente oferecerão, em sua maioria, todos os itinerários, enquanto as públicas, mantidas pelo poder público, ofertarão o mínimo possível, de acordo com as pressuposições pautadas na análise histórica aqui executadas, visto que o governo raras vezes demonstrou interesse em ofertar educação pública de qualidade a todos. O sistema educacional público demorou a surgir no país e ainda no atual ano de 2017 não é acessível a todos e não é orgânico, a respeito da passagem para o ensino superior. E essa transição fica ainda mais deteriorada se considerarmos que grande número dos alunos de instituições superiores públicas do país cursaram escolas particulares.

E, ao nos referimos à contenção de gastos, abordamos a PEC 241, de 2016, que congela gastos com a educação por vinte anos. Assim, as possibilidades profissionais desses alunos ficarão restritas e a desigualdade exacerbada.

De acordo com o Art. 35-A: “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (Lei nº 13.415, 2017). A disciplina de Língua Portuguesa encontra-se como um nicho da área de conhecimento Linguagens, junto com Arte, Educação Física e Língua Inglesa, de acordo com a BNCC. Ela continuará sendo ministrada nos três anos do ensino médio, assim como matemática e língua inglesa, as duas primeiras com caráter obrigatório.

Antes mesmo da aprovação da reforma, as escolas estaduais em sua maioria consideravam a literatura dentro da disciplina de língua portuguesa, como afirmado anteriormente. Todavia, as escolas do estado do Mato Grosso do Sul, que ainda tinham a possibilidade de terem a disciplina de literatura, foram determinadas a gradualmente se adequarem à reforma, que na época ainda não tinha sido homologada pelo Ministério da Educação – MEC. A notícia é do site do jornal Correio do Estado, do dia 06 de fevereiro

de 2017.

Antes a área de códigos e linguagens da rede pública de Mato Grosso do Sul era formada por três disciplinas – Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II e Literatura, com carga horária de cinco horas semanais ao todo, divididas entre elas. Agora, as três foram unidas em uma só matéria que ocupa quatro horas semanais dos alunos (MODENA, 2017, s/d).

A professora universitária e escritora, Lucilene Machado, se coloca a respeito dessa mudança:

É um retrocesso. Estávamos, nos anos anteriores, lutando para que a carga horária atribuída às literaturas fosse acrescida, já que está provado que ela contribui para o melhor entendimento de todas as outras disciplinas. Dizer que a literatura será ministrada dentro da língua portuguesa é para enganar quem não tem noção sobre o assunto (MODENA, 2017, s/d).

A professora ainda acrescenta que a literatura não pode ser desvinculada das aulas de Língua Portuguesa, pois considera necessário o trabalho com os textos literários para a aprendizagem estrutural da língua, o que não impele a junção em uma única disciplina. Ela acrescenta: “[e]u, como professora de Literatura, faria o contrário, colocaria as aulas de língua portuguesa dentro das aulas de Literatura [...]” (MODENA, 2017, s/d).

A exposição desse fato, um pouco isolado do retrato atual do Brasil, nos leva a pensar sobre a importância do ensino de literatura. A importância dada pelo sistema a esse ensino e a possibilidade de, em meio a tantas barreiras, formar o tão sonhado leitor crítico literário.

Considerações finais

A reforma do ensino médio contribuirá, portanto, mediante a todo esse panorama levantado, ao sufocamento da literatura nas escolas. Não cabe aqui, porém, buscar uma solução ou uma reforma alterativa, mas refletir sobre os passos dados até então nessa disciplina e averiguar a importância dada a ela. O que nos resta é, dessa forma, a constatação histórica que nos foi legada e a notabilidade da permanência de um sistema educacional que não visa e não proporciona a formação de leitores literários críticos, e de um ensino pautado em interesses que, quando caminha de forma independente, logo sofre as pressões de um Estado que objetiva a dominação da educação.

Referências

- Assessoria de Comunicação Social. PORTAL DO MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/39691>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 ago. 2017.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- ECO, U. *O texto, o prazer, o consumo*. In: ECO, U. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. [Trad.] Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- GOVERNO DO PARANÁ; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ; DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf. Acesso em: 20 ago. 2017.
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 20 ago. 2017.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2017.
- MODENA, Cassia. *Fim da disciplina de Literatura na rede pública gera polêmica*. Mato Grosso do Sul. Correio do Estado, 2017. Disponível em: <http://www.correiodoestado.com.br/arte-e-cultura/fim-da-displina-de-literatura-na-rede-publica-gera-polemica/297233/>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM)*, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 20 ago. 2017.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba: 1990.
- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da educação*. Editora Ática, 1994.

CINCO ENIGMAS, UM TESOURO: DISCUSSÕES SOBRE O ESCRITOR E O CAMPO EDITORIAL

Alán de Luna Ribeiro Fernandes (PG-UNESP/Assis-CAPES)

João Luís Cardoso Tapias Ceccantini (UNESP/Assis)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo discutir alguns aspectos relacionados à literatura e mercado editorial a partir da narrativa juvenil *Cinco enigmas, um mistério* de Caio Riter. As discussões realizadas são fundamentadas nas considerações de Dieter Wellershoff e John Brookshire Thompson sobre arte e indústria cultural, principalmente no que diz respeito à construção dos capitais econômico e simbólico no campo editorial. O escritor, Caio Riter, tem se destacado nos cenários infantil e juvenil nos últimos dez anos apresentando uma produção literária vasta com vários títulos premiados e indicados a importantes prêmios nacionais. A narrativa *Cinco enigmas, um tesouro* foi publicada em 2012 pelo projeto Livros na mão em parceria com o município de Viamão e em 2016 pela Editora Escarlate, o trabalho procura investigar, pela análise da obra, quais mudanças ocorreram na narrativa ao migrar para a Editora Escarlate e qual a relevância de tais mudanças tendo em vista seu contexto de produção e publicação.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura juvenil; Caio Riter; Cinco enigmas, um tesouro.

ABSTRACT: This work aims to discuss some aspects related to literature and the publishing market from the young-adult narrative *Cinco enigmas, um tesouro* by Caio Riter. The discussions held are grounded in the considerations of Dieter Wellershoff and John Brookshire Thompson about art and the cultural industry, especially regarding the construction of economic capital and symbolic capital in the editorial field. The writer, Caio Riter, has excelled in the children's and youth's literature scenarios in the last ten years presenting a wide literary production with several titles awarded and indicated to important national awards. The narrative *Cinco enigmas, um tesouro* was published in 2012 by the project *Livros na Mão* in partnership with the municipality of Viamão and in 2016 by Editora Escarlate. This paper seeks to investigate, by analyzing the narrative, what changes occur in the narrative when migrating to Editora Escarlate and what is the relevance of such changes in their context of production and publication.

KEYWORDS: Young-Adult Literature; Caio Riter; Cinco enigmas, um tesouro.

Introdução

O surgimento das literaturas infantil e juvenil são fenômenos recentes na história literária, estão atreladas à literatura que se faz para dois tipos diferentes de leitores com as exigências particulares de cada faixa etária. Estas formas literárias estão profundamente ligadas ao conceito de infância e juventude, de família e, principalmente, à noção de ensino e formação do leitor mirim.

Contudo, elas também compartilham de certa proximidade com o mercado, movimentam anualmente altas cifras e são, geralmente, bastante rentáveis para as editoras. Um catálogo juvenil pode significar um montante enorme de dinheiro em vendas de escritores já conhecidos pelo público ou a participação do livro em compras escolares ou programas governamentais de compra de livros.

A discussão sobre as proximidades entre literatura, não apenas a infantil ou a juvenil, e mercado não são recentes, já tem sido discutida por quase um século, mas ainda hoje o embate entre a alta cultura e a cultura de massa ainda é premente no meio acadêmico. Há, de um lado, aqueles que, sob certo viés aristocrático, defendem a ideia de que a cultura de massa é a grande corruptora da Arte e, do outro lado, aqueles que procuram observar a cultura de massa como parte do processo histórico humano, do progresso técnico de uma sociedade industrial. O trabalho não pretende centrar-se no embate entre as culturas, mas discorrer sobre certos entremeios da arte literária e do mercado editorial. Segundo Dieter Wellershoff, crítico e ensaísta alemão contemporâneo:

Literatura e mercado, cultura e indústria – não gostamos de ver estes conceitos lado a lado como que denunciando uma relação suspeita. Claro que todos sabemos que uma obra literária é também uma mercadoria que o escritor vende ao editor, o editor ao livreiro, o livreiro ao público; assumimo-lo como fato natural sobre o qual não pensamos duas vezes, e assumimo-lo sobretudo como algo de exterior à obra literária, como característica periférica e acidental que não atinge o seu conteúdo ideário. [...]

É esta reivindicação da velha ideologia cultural burguesa que ainda continua mais inconsciente do que explicitamente a levantar o seu veto contra as investigações sociológico-literárias que podiam desmenti-la. Ninguém parece interessado no esclarecimento das relações porque talvez dele se esperem perturbações imprevistas: o escritor não deseja começar a suspeitar dos seus impulsos, os leitores temem porventura

uma turvação da fruição artística. (1970, p. 44)

Assim, a ideia de que literatura e mercado, cultura e indústria, compartilham certa vizinhança não se pode fazer vista grossa, há entre o mercado editorial e a literatura uma relação complexa de cooperação e interdependência, que, apesar de ignorada por muitos, faz parte do jogo e tem parte nas regras do campo literário como um todo.

John Brookshire Thompson, ao investigar as regras do campo editorial americano e britânico, fornece alguns conceitos que podem ser úteis para que se compreenda também o campo literário infantil e juvenil brasileiro. Para Thompson, o conceito bourdieuano de campo é importantíssimo para a compreensão do mundo editorial e seu funcionamento relacional. Assim, o autor delimita campo como

[...] um espaço estruturado de posições sociais, que pode ser ocupado por agentes e organizações e no qual a posição de qualquer agente ou organização depende do tipo e da quantidade de “capital” que eles têm à sua disposição. Qualquer área social – um setor de negócios, uma esfera de educação, um departamento esportivo – pode ser tratada como um campo, no qual agentes e organizações estão interligados em relações de cooperação e interdependência (2013, p. 10).

As relações de poder dentro do campo editorial e a formação do capital importam muito à literatura como um todo. Este trabalho, especificamente, interessa-se por três tipos de capital descritos por Thompson: o capital econômico, o capital intelectual e o capital simbólico. O capital econômico diz respeito aos recursos financeiros de que a editora dispõe, o capital intelectual ao direito de explorar conteúdo intelectual e transformá-lo em capital econômico e o capital simbólico é o prestígio que o agente ou organização tem acumulado, este último é tão importante quanto o capital econômico, pois no campo editorial afeta a visibilidade e o reconhecimento da “marca” da empresa, importante tanto para sua relação com o público quanto para sua relação e competitividade com outras empresas.

As editoras procuram acumular capital simbólico da mesma forma que procuram acumular capital econômico. Isso significa muito para elas, em parte porque é importante para sua imagem, para a maneira como elas se veem e querem ser vistas pelos outros: em sua maioria as editoras se veem e querem ser vistas como organizações que publicam trabalhos de qualidade, não importa como isso possa ser definido (e há muitas maneiras de fazê-lo). (2013, p.14)

Apesar de as três formas de capital citadas terem importância no que diz respeito

ao campo editorial, Thompson ressalta que o capital econômico e o simbólico são mais relevantes no jogo editorial e para ele

[...] o valor de um livro específico, ou projeto de um livro, pode ser entendido de duas maneiras: suas vendas ou potencial de vendas, isto é, sua capacidade de gerar capital econômico; e sua qualidade, que pode ser entendida de várias formas, mas inclui seu potencial para ganhar vários tipos de reconhecimento, tais como premiações e críticas elogiosas – em outras palavras, sua capacidade de gerar capital simbólico. Esses são os dois únicos critérios – simplesmente não há outros. (2013, p.16)

Desta forma, entender as regras do campo editorial pode lançar luz sobre o campo literário, uma vez que os projetos literários estão submetidos às regras desse campo e possuem com ele uma relação mútua de cooperação e interdependência. A importância do capital econômico e do capital simbólico no campo valem tanto para a editora quanto para o escritor, este quanto mais capital simbólico acumula mais autonomia adquire no campo para realizar seu projeto literário.

Levando em conta as considerações de Thompson, pretende-se analisar narrativa *Cinco enigmas, um tesouro*, de Caio Riter, e ponderar, a partir da obra, possíveis relações entre o campo editorial e a literatura juvenil contemporânea. Para isso será realizada uma breve apresentação da do autor e da obra, bem como como considerações sobre as duas edições da narrativa, uma publicada em um projeto municipal e outra publicada por uma editora grande.

O escritor e a(s) obra(s)

José Carlos Dussarrat Riter, Caio Riter, é graduado em jornalismo (1990) e em letras (1994), é mestre (1997) e doutor (2004) em literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde ministrou aulas de literatura brasileira. Como escritor, estreou no mercado editorial em 1994 com o livro infantil *Um palito diferente* publicado pela editora Interpreta Vida em Porto Alegre, sua produção voltada para o público jovem iniciou-se em 2001 com a publicação de *Chico* pela editora WS Editor. De lá para cá o escritor tem recebido várias premiações – como o Prêmio Orígenes Lessa (2007), concedido pela FNLIJ, o Prêmio Barco a Vapor (2005), concedido pela Editora SM e o Prêmio Açorianos de Literatura (2004, 2006 e 2009), concedido pela associação gaúcha de escritores (AGES) –, suas obras têm sido incorporadas à importantes catálogos de

literatura infantil e juvenil internacionais e algumas selecionadas para a composição do PNBE.

O escritor tem 59 títulos publicados entre 1994 e 2016 dos quais 25 são infantis e 26 são juvenis – o restante dos títulos inclui 2 adaptações, 4 coletâneas de contos, 1 antologia de poemas sobre a adolescência e 1 teórico sobre letramento literário. Para este trabalho foi escolhido o título mais recente publicado pelo autor: *Cinco enigmas, um tesouro*, de 2016, pela editora Escarlate. Aqui vale um parêntese, o livro foi originalmente publicado em 2012, segundo informações da obra, e se trata de uma publicação do autor feita para projeto Livros na mão em parceria com o município de Viamão, Rio Grande do Sul, porém teve os direitos comprados pela editora Escarlate e foi publicado fora do projeto em 2016.

Cinco enigmas, um tesouro é uma narrativa de aventura, se passa na cidade de Viamão, Rio Grande do Sul, e tem como espaço central a igreja matriz da cidade, igreja de Nossa Senhora da Conceição. No seu blog, *Caio nas palavras*, o autor explica um pouco de sua motivação para a escrita deste livro

Contam que, em tempos de guerra, quando a cidade era a capital da província, suas pesadas portas eram fechadas e a população ficava protegida (claro que não devia ser toda a população, né? Talvez os mais afortunados, apenas). Pois, quando estive em Viamão, certa vez me contaram a lenda dos túneis que atravessam a cidade. Dizem que eles partem da igreja. Que há uma passagem secreta e por ela os revolucionários saíam escondidos, e mergulhavam nos túneis, que desembocavam nas fontes espalhadas pela cidade. Lenda, apenas lendas. Ou não.

O fato é que visitar Viamão gerou o texto "Cinco enigmas, um tesouro", que participou do Projeto Livros na Mão, coordenado pela escritora (e amiga) Marô Barbieri.¹

Considerações sobre as edições

As duas edições publicadas apresentam algumas semelhanças gerais, quanto ao enredo, tempo e espaço, mas diferem em outros aspectos, desde os mais externos, como formato, extensão, capa, contracapa e ilustrações, aos internos como focalização da narrativa, linguagem e intertextualidades.

Nas duas publicações, o enredo é semelhante, a narrativa acontece durante as férias do protagonista, José. O texto tem início durante um dia chuvoso de julho em que

¹ Extraído da orelha do livro RITER, Caio. *Cinco enigmas, um tesouro*. São Paulo: Escarlate, 2016.

José sonha com um cavaleiro que enfrenta uma chuta terrível com um pacote pesado nas mãos e enquanto foge de alguns bandidos se abriga na igreja-forte de Nossa Senhora da Conceição. A partir do sonho e da evidência de que aquilo foi realidade, o jovem protagonista convida seus amigos Brian e Crys para se juntarem a ele na caça ao tesouro do cavaleiro, seu bisavô Cosme. José e seus amigos investigam as pistas deixadas pelo seu bisavô sem a ajuda de adultos, além disso desconfiam de que outros personagens, padre Antão, um estranho e Maria Antônia (neta dos perseguidores do bisavô do protagonista), estejam mancomunados contra eles nessa aventura. A procura é truculenta e precisam desvendar vários enigmas para descobrir o paradeiro do tesouro, uma estátua da Virgem Maria em ouro maciço. Os jovens são emboscados por Maria Antônia enquanto procuram pela última parte da estátua, mas são salvos pelo estranho, que se descobre depois ser um arqueólogo chamado pelo padre para resgatar e proteger a estátua da Virgem Maria escondida pelo bisavô de José.

O tempo da narrativa é cronológico, em um ou outro trecho o narrador se dedica em descrever lendas da cidade, que se acontecem no passado da narrativa. A passagem do tempo não ocasiona dificuldades para o leitor, pelo contrário, a passagem do tempo da narrativa é simples e direta.

Os espaços da narrativa, em sua maioria fechados, apresentam ao leitor os lugares históricos da cidade de Viamão quase como vitrines: a igreja de Nossa Senhora da Conceição, os túneis, as fontes, o casebre no morro de onde se vê a confluência dos rios cuja lenda nomeia a cidade, o cemitério e o museu da cidade. Em alguns momentos os espaços soam clichês aos ouvidos de leitores mais criteriosos, passagens secretas e túneis, casebres abandonados e cemitérios por vezes são lugares comuns em histórias de aventura, tanto literárias quanto cinematográficas.

O narrador de *Cinco enigmas, um tesouro* é onisciente das ações e das psicologias das personagens, em alguns trechos emite juízos de valor tão claros sobre elas que reduz consideravelmente o trabalho do leitor para interpretá-las. Na publicação da editora Escarlata há outros casos em que o narrador fornece ao leitor uma interpretação pronta da personagem, como, por exemplo, o da personagem Crys que enquanto se escondia junto aos seus amigos avista o estranho durante a missa e após vê-lo o narrador a descreve no seguinte trecho:

Você já deve ter percebido que Crys não é aquele tipo de personagem que fica dando gritinhos e morrendo de medo quando se depara com quem possa ser seu maior inimigo. Não. Até por que ela não é

personagem, é uma menina como muitas que encontrei pelas ruas de Viamão: esperta, cheia de vida, louca por aventuras, sem espaço para qualquer demonstração de fragilidade. (2016, p.37)

Há diferenças quanto à focalização, embora nas duas narrativas a focalização seja externa, na publicação de Viamão o narrador se envereda pelo discurso indireto, na maior parte das vezes as personagens se expressam entre aspas, como por exemplo em:

“A marca, ora. Essa”, indica o homem, apontando para o piso: “Dizem que foi feita pela estátua, quando ela caiu aqui no chão, antes do homem que a trazia fugir pelos túneis que existem por baixo da cidade e que são capazes de nos conduzir para os pontos mais divergentes. Dizem que ele fugiu com a estátua de ouro por um desses túneis, mas se perdeulá dentro, os túneis são labirínticos, e morreu, coitado”. (2012, p.10)

Durante mesmo trecho, na segunda publicação o discurso é, em sua maior parte direto, com uso de travessão em vez das aspas.

A marca ora, Essa – indica o homem, apontando para o piso. – Dizem que foi feita pela estátua, quando ela caiu aqui no chão, antes do homem que a trazia fugir pelos túneis que existem por baixo da cidade e que são capazes de nos conduzir para os pontos mais divergentes. Você conhece a lenda dos túneis? Falam que foram construídos para agilizar a fuga em caso de invasão da cidade. (2016, p.16-17)

Outras diferenças nas duas publicações são menos sutis, nos aspectos externos apresentam formatos e extensões diferentes. O livro publicado em Viamão possui o total de 48 páginas em formato 13x19cm, enquanto o livro publicado pela editora Escarlata possui um total de 80 páginas em formato 14x21cm. A diferença na extensão demonstra um acréscimo na narrativa publicada em 2016, que certamente adquire dimensões mais aptas para o mercado.

A capa do livro publicado pelo autor para o projeto “Livros na mão”, ilustrada por Martina Schreiner, difere da capa posterior publicada pela editora Escarlata, ilustrada por Eloar Guazzelli – quadrinista premiado. A primeira capa mostra o título em amarelo, grande, centralizado com alguns números a sua volta, o fundo em um tom escuro e acinzentado de azul revela uma chuva que cai em preto sobre um pequeno homem montado sobre um cavalo no canto inferior direito da ilustração. Essa edição também apresenta ilustração na contracapa, o fundo é o mesmo, mas o desenho do cavaleiro, desta vez com traços em branco, toma pelo menos um quarto da capa. Diferente da primeira, a segunda capa apresenta um cenário de uma igreja vazia em tons de azul e alaranjado com

uma faixa de luz recaindo sobre o altar e o corredor central, a posição da luz e os tons de azul sugerem o período noturno, os traços pouco elucidam o enigma, mas, instigam bem a curiosidade do leitor revelando o espaço principal da narrativa. A contracapa em laranja apresenta apenas uma sinopse e o selo da editora.

A edição de *Cinco enigmas, um tesouro* publicada pela editora Escarlata é bastante atrativa para o leitor, primeiro, a capa elaborada por Eloar Guazzelli traz cores vivas que além de conotar o enigma atraem a atenção dos jovens leitores na prateleira. Aqui vale chamar a atenção para outro ponto, a publicação do livro feita sob o selo Escarlata é parte de um projeto da Editora Brinque-Book, especializada no público infantil. Assim, o selo Escarlata é um selo recente criado pela editora para publicações no ramo infantojuvenil.

As duas obras possuem sete capítulos intitulados por *O sonho, A igreja; O quadro do sótão; Os túneis; O morro; O cemitério; O estranho*. Os títulos dos capítulos são bastante significativos pois cada um deles coloca em evidência o tema central do capítulo. Em ambas as publicações não há diferenças quanto aos nomes dos capítulos, as principais diferenças situam-se no fato de que na primeira eles além de nomeados são numerados. O mais importante, porém, é que na primeira publicação os capítulos apresentam uma ou outra ilustração ao final, enquanto na segunda a única ilustração presente está na capa.

Outra diferença bastante evidente é a epígrafe, inexistente na primeira, mas fundamental na segunda: “Na corrida por tesouros, não há medalha de prata”, que cita uma frase famosa do personagem Indiana Jones. Ao citar a frase da personagem cinematográfica, antes mesmo de iniciar o texto, o autor começa a criar o clima e o ritmo de aventura da narrativa visto que a frase não apenas chama à competição pelo tesouro, mas também evoca a atmosfera em que se passam os filmes do arqueólogo. Além disso, se descobre durante a narrativa, o protagonista é aficionado pelos filmes da série Indiana Jones e descobrir tesouros como a personagem hollywoodiana é uma das motivações de José para a aventura.

Durante a trama da segunda publicação também são enredadas referências ao cinema e à literatura que não existem na primeira. O protagonista por muitas ocasiões cita a personagem Indiana Jones como inspiração para sua busca, assim como usa frases conhecidas do arqueólogo hollywoodiano durante os diálogos. Além disso, em meio às perseguições e às empreitas investigativas nos túneis labirínticos, por vezes o narrador compara os acontecimentos às cenas dos filmes *Indiana Jones e o templo da perdição* e *Os caçadores da arca perdida*, entre outros filmes diretamente citados. As referências à literatura são menos frequentes do que as referências ao cinema, em alguns momentos o

narrador compara o protagonista aos grandes investigadores da ficção, como no trecho a seguir:

José parece ser um menino bem perspicaz, quem sabe um dia não vire um daqueles detetives famosos, como o Sherlock Holmes ou o Hercule Poirot? Afinal, para que se descubra um mistério, é necessário exercitar o cérebro, a dedução. E, parece mesmo, o José leva jeito para desvendar segredos. (2016, p.30)

A linguagem desenvolvida pelo autor é bem elaborada e acessível à leitura, não se prende a palavras “pouco usuais” que exigem maior repertório do leitor ou a parágrafos longos, pelo contrário, é ágil, os períodos e os parágrafos são curtos e funcionam para atenuar o clima de aventura, alongando-se e contraindo em alguns momentos. Contudo, na primeira narrativa, apesar da menor extensão, os parágrafos tendem a ser mais longos e pouco menos dinâmicos.

Noite escura, céu todo fechado pelas grossas nuvens que desabam sobre a cidade de Viamão. Um trovão explode e enche de prateado a noite. O homem açoita o cavalo. Coração disparado, aperta contra o peito um pacote. Nem sombra de gente nas ruas de pedra. Quem afinal seria louco de sair do aconchego dos cobertores numa noite fria como aquela? Quem além dele? Somente aqueles que o perseguem: os homens de Serapião.

Chega à praça, olha para trás, para os lados: ninguém. O padre, àquela hora, deve estar no segundo sono. Ou no terceiro. Melhor Assim.

Nada de testemunhas.

Nada. (2016, p.5)

Noite escura, céu todo fechado pelas grossas nuvens que desabam sobre Viamão. Um trovão explode e enche de prateado a noite. O homem açoita o cavalo. Coração disparado, aperta contra o peito um pacote. Nem sombra de gente alguma nas ruas de pedra. Quem afinal seria louco de sair do aconchego dos cobertores numa noite fria como aquela? Quem além dele? Somente aqueles que o perseguem: os homens de Serapião.

Chega à praça, olha para trás, para os lados: ninguém. O padre, àquela hora, deve estar no segundo sono. Melhor Assim. Nada de testemunhas.

Nada. (2012, p.3)

As duas narrativas possuem uma série de digressões que encaixam outras histórias à trama principal, elas se entrelaçam ao texto e tornam-se partes relevantes do enredo, assim acontece com a lenda do fantasma de Serapião e com as lendas que explicam o nome da cidade. A lenda do fantasma de Serapião, por exemplo, revela um pouco da psicologia de sua neta, cuja ambição foi herdada do avô. Na publicação da editora

Escarlate, todavia, parte das explicações e digressões estão marcadas em itálico, enquanto edição de Viamão o uso deste recurso é inexistente, bem como algumas das explicações.

Outro ponto interessante ao leitor é a verossimilhança na narrativa, que é bem realizada nas digressões que o narrador faz para entrelaçar o texto aos lugares e às lendas da região. Um exemplo disso acontece quando as personagens, após saírem do quinto túnel, o único que não foi mapeado pelo bisavô de José, encontram um barraco de onde se pode ver o encontro de rios em formato de mão espalmada que deu nome à cidade de Viamão, ainda depois deste trecho o narrador conta a lenda de que se origina o nome da cidade.

Contudo, *Cinco enigmas, um tesouro*, em ambas as edições, não logra êxito narrativo em outros aspectos que podem não suprir as necessidades de um leitor mais exigente. As peripécias não são surpreendentes e, na maioria dos casos, os enigmas apresentam soluções pouco sofisticadas. Ao aproximar-se do final acontece uma mudança na sorte das personagens em que eles se veem encurralados pela vilã, a solução do problema acontece com a chegada do homem estranho que a segura e empurra, salvando o dia para os heróis. A resolução da narrativa é simplista, um outro personagem é chamado para resolver o problema, os protagonistas tornam-se passivos diante de uma vilã que, no final das contas, não oferece perigo.

– Cuidado! – é o grito que o estranho dá. Os amigos se atiram no chão no exato instante em que Marian Antônia desce as escadas gritando furiosa. O estranho a segura. A mulher grita, se debate, tenta fugir do abraço do estranho, porém deixa-se cair vencida no chão.

– Desgraçados! – geme. (2016, p.75)

Notam-se, também nas duas publicações, personagens planas cuja polarização denota certo maniqueísmo. De um lado, tem-se o protagonista aventureiro e seus amigos, pretendem encontrar o tesouro do bisavô de José para passarem por uma aventura, como nos filmes de Indiana Jones (no segundo caso), não têm ambições maiores do que a própria aventura. Do outro lado, a antagonista da narrativa, Maria Antônia, está geneticamente fadada à ganância como seu avô Serapião, perseguidor do bisavô de José. Bem e mal estão polarizados na obra de maneira evidente.

O uso de clichês, a simplificação e o maniqueísmo tanto em uma quanto na outra narrativa as tornam superficiais. *Cinco enigmas, um tesouro* apresenta ao leitor uma narrativa pouco complexa, repleta de lugares comuns, enigmas facilmente resolvidos e personagens polarizados que, apesar de escrito em linguagem interessante, pode

facilmente ser considerada como um expediente puramente mercadológico.

Conclusão: os enigmas resolvidos

Ao relacionar a primeira publicação da obra em 2012 pelo autor para Projeto Livros na Mão da Secretaria Municipal de Educação de Viamão, percebe-se claramente um livro escrito para explorar as lendas e os lugares da cidade com a finalidade de servir à educação e circular nas escolas municipais. Funciona muito bem como vitrine para a cidade, uma vez que motivada pela escrita para o projeto municipal. Em alguns trechos fica clara sua elaboração para o fim mencionado, uma vez que estes trechos, reescritos para a publicação da editora Escarlata, exigem conhecimentos regionais, como na comparação dos trechos iniciais: *Um raio estoura lá para os lados dos charcos de Tarumã* (2012, p.3) e *Um raio estoura lá para os lados dos charcos do morro* (2016, p.5). No segundo fica evidente a troca por um termo mais geral (morro) em lugar do nome do lugar (Tarumã).

Na edição da editora Escarlata, nota-se claramente um texto maior e, consideravelmente, mais elaborado. A ilustração é mais chamativa e desde a epígrafe o leitor é convidado a se enveredar pela aventura. A narrativa conta com trechos, vários, inexistentes no original que aumentam as intertextualidades com a literatura e o cinema, uma vez que o protagonista aficionado nas aventuras de Indiana Jones foi criado para esta edição. O texto reelaborado tem mais agilidade e mais dinâmica, as digressões realizadas pelo narrador corroboram para a atmosfera de aventura e ao mesmo mostram ao leitor o folclore da região. Contudo, o uso de clichês, a simplificação e o maniqueísmo já citados apontam para uma intenção claramente vendável neste livro. A editora também disponibiliza no seu site um suplemento com informações sobre o autor e um pequeno texto contendo dicas de como trabalhar com a obra em sala de aula.

Relacionando a comparação das obras às considerações sobre o campo editorial feitas por Thompson pode-se afirmar que a posse do capital intelectual da obra apresenta certos tipos de vantagens para a cidade de Viamão, a editora Escarlata e o escritor.

Os livros publicados transparecem a intenção de texto vitrine, a narrativa, ao explorar as lendas e os lugares históricos, enriquece o folclore de Viamão, tanto dentro quanto fora da cidade, e seu uso em sala demonstra um retorno do investimento realizado. O livro incentiva o orgulho dos moradores e a vontade dos leitores de conhecer a igreja e a região explorada pelos protagonistas.

Por outro lado, para a editora que comprou o capital intelectual do autor, a posse deste capital pode significar imediato aumento do capital econômico, pois tem em vista atingir o público infantojuvenil interessado em narrativas de aventura, bem como as escolas que podem realizar enormes compras e têm indicações de como trabalhar com o livro em sala de aula.

Para a editora a aquisição deste título para o catálogo pode representar também um aumento de capital simbólico, visto que a aquisição dos direitos sobre a obra traz para o catálogo da editora um escritor premiado que pode acrescentar valor ao selo infantojuvenil, Escarlata, recém-criado para o novo nicho mercadológico com o qual a editora Brinque-book pretende trabalhar.

Para o escritor a venda de capital intelectual não significa apenas a maneira de se fazer publicar e aumentar seu capital econômico. Embora obviamente o escritor também deseja ser pago pelo seu trabalho, a publicação de uma obra cuja qualidade não seja tão boa pode representar um outro tipo de vantagem que em publicar-se consegue maior número de vendas e maior autonomia no campo.

Se, segundo Thompson, no campo editorial, o valor de um livro pode ser entendido apenas pelos dois tipos de capital que poder gerar, a aquisição e acúmulo do valor econômico simbólico pode clarear as relações de cooperação e interdependência tanto do campo editorial, que precisa sempre de obras inventivas e originais que chamem a atenção do público para gerar capital econômico, quanto do campo literário que, sob alguns aspectos, depende do campo editorial e suas regras no que diz respeito ao publicar-se. Se o valor de uma obra no campo literário é representado pela relação do seu valor estético com o seu valor simbólico – que em boa parte quer dizer aceitação da crítica especializada –, antes precisa passar pelo crivo do campo editorial. Assim, o autor para publicar-se com liberdade e autonomia precisar gozar de certa apreciação simbólica, de certo capital simbólico, uma vez que é esta a medida do seu valor no mercado editorial e literário.

Referências

BARBIERI, Marô. Viamão lê. Marô Barbieri: *blog oficial da professora, escritora e contadora de histórias*. Viamão, RS, 2012. Disponível em: <https://marobarbieri.wordpress.com/tag/cinco-enigmas-e-um-tesouro/>. Acesso em: 25 jan. 2017.

EDITORA BRINQUE-BOOK. *Cinco enigmas, um mistério*: release. Disponível em: https://www.brinquebook.com.br/media/blfa_files/cinco_enigmas_release-3.pdf. Acesso

em: 25 jan. 201

ESCARLATE. *Cinco enigmas*. Disponível em: <https://www.brinquebook.com.br/cinco-enigmas-um-tesouro.html>. Acesso em: 25 jan. 2017

RITER, Caio. *Igreja e suas torres*. Caio nas palavras. Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: <http://caioriter.blogspot.com.br/2012/11/igreja-e-suas-torres-viamao.html>. Acesso em: 25 jan. 2017.

RITER, Caio. Bibliografia: Caio Riter. *Artistas gaúchos*. Porto Alegre, RS, 2014. Disponível em: <http://www.artistasgauchos.com.br/caioriter/?pg=3301>. Acesso em: 25 jan. 2017.

RITER, Caio. *Currículo Lattes*. Disponível: <http://buscav.cnpq.br/buscav/#/espelho?nro_id_cnpq_cp_s=9622263249573172>. Acesso em: 25 jan. 2017.

RITER, Caio. *Cinco enigmas, um tesouro*. Porto Alegre: Ed. do autor, 2012.

RITER, Caio. *Cinco enigmas, um tesouro*. São Paulo: Escarlata, 2016.

THOMPSON, John B. *Mercadores de cultura: o mercado editorial no século XXI*. Trad. Alzira Allegro. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

WELLERSHOFF, Dieter. *Literatura, mercado e indústria cultural*. Humboldt, n.22, p.44-48, 1970.

EXPERIÊNCIA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Edson Luis Rezende Junior (UNESP Assis- Prefeitura Municipal de Rancharia-SP)

RESUMO: O texto aqui apresentado segue a proposta de análise linguística de um conto dentro do ensino fundamental, anos iniciais, especificamente o primeiro e segundo ano de uma escola municipal. Seu desenvolvimento se dá para o curso de formação de professores, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, do município de Rancharia – SP. As reflexões obtidas com o trabalho e as observações obtidas com os alunos foram registradas a fim de discorrer acerca das inferências feitas pelas crianças ao se depararem com um material escrito. Para o cumprimento da atividade escolheu-se o conto “Lado a lado, bem bolado” do escritor paulista Pedro Bandeira. Justifica-se a escolha do mesmo pelo teor criativo da obra ao abordar uma explicação gramatical relacionado a escrita de “em cima” e “embaixo” e pela desenvoltura em criar imagens e aguçar a curiosidade do leitor a partir da escrita. O trabalho estrutura-se em três momentos: (a) aspectos semânticos do conto; (b) aspectos estilísticos e; (c) atividade em sala. Como conclusão apresenta-se todas as percepções dos alunos, suas inferências e participações ao se trabalhar estilisticamente um texto em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino Fundamental; Análise Linguística; Conto; Pedro Bandeira, Estilística.

RESUMEN: El texto aquí presentado sigue la propuesta de análisis lingüística de un cuento dentro de la enseñanza fundamental, años iniciales, específicamente el primer y segundo año de una escuela municipal. Su desarrollo es parte del curso de formación de profesores, Pacto Nacional por la alfabetización en la edad correcta, del municipio de Rancharia – SP. Las reflexiones del trabajo y las observaciones logradas con los alumnos fueron registradas a fin de discutir acerca de las inferencias hechas por los niños al depararse con un material escrito. Para la realización de la actividad se escogió el cuento “Lado a lado, bem bolado” del escritor paulista Pedro Bandeira. Se justifica la elección del mismo por el carácter creativo de la obra al dar una explicación gramatical relacionada a la escrita en portugués de las palabras “em cima” y “embaixo” y por la desenvoltura en crear imágenes y despertar la curiosidad del lector a partir de la escrita. El trabajo está estructurado en tres momentos: (a) aspectos semánticos del cuento; (b) aspectos

estilísticos y; (c) actividades en clase. Como conclusiones son presentadas las percepciones de los alumnos, sus inferencias y participaciones al trabajarse estilísticamente un texto en clase.

PALABRAS-CLAVES: Enseñanza Fundamental; Análisis Lingüística; Cuento; Pedro Bandeira; Estilística.

Introdução

O texto segue uma proposta de análise linguística de um conto dentro do ensino fundamental, anos iniciais, especificamente o primeiro e segundo ano de uma escola municipal. Seu desenvolvimento se dá para o curso de formação de professores, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, do município de Rancharia – SP.

Para o cumprimento da atividade escolheu-se o conto “Lado a lado, bem bolado” do escritor paulista Pedro Bandeira. Justifica-se a escolha do mesmo pelo teor criativo da obra ao abordar uma explicação gramatical relacionado a escrita de “em cima” e “embaixo” e pela desenvoltura em criar imagens e aguçar a curiosidade do leitor a partir da escrita.

O escritor paulista, Pedro Bandeira, nasceu em 1942 e cursou o curso primário em grupos escolares da prefeitura de Santos. Desde muito jovem, ainda em sua cidade de origem, dedicou-se ao teatro amador e chegou a ser parceiro de Plínio Marcos e aluno de Patrícia Galvão, Pagu.

Ao se mudar para São Paulo “cursou teatro profissional como ator, diretor, cenógrafo e trabalhou com teatro de bonecos até 1967, além de dar aulas de literatura brasileira e portuguesa para o ensino médio”. A partir de 1972, começou a escrever histórias para crianças e com a publicação de seu primeiro livro, o dinossauro que fazia au-au, passou a se dedicar exclusivamente à criação de livros infantis.

É o autor de literatura juvenil que mais vende no Brasil (10,8 milhões de exemplares até 2009, além de 11,2 milhões adquiridos pelo governo federal para distribuição às bibliotecas escolares). Como especialista em letramento e técnicas especiais de leitura, profere conferências para professores em todo o Brasil (BANDEIRA, 2011).

Portanto, tendo em vista o panorama apresentado acerca do escritor disponibiliza-se o texto para a análise linguística e logo o desenvolvimento do trabalho

em si. Justifica-se também que o conto selecionado faz parte do projeto “Vem que eu te conto – literatura para crianças e adolescentes” do ministério da cultura junto ao grupo Victor Civita (Nova escola).

Por fim, o trabalho estrutura-se em três momentos: (a) aspectos semânticos do conto; (b) aspectos estilísticos e; (c) atividade em sala. Como conclusão, apresenta-se todas as percepções dos alunos, suas inferências e participações ao se trabalhar estilisticamente um texto em sala de aula.

Compreendendo o contexto de desenvolvimento do trabalho

O distrito de Gardênia servirá como palco para desenvolvimento deste trabalho e está localizado no Município de Rancharia/SP à 57 km da cidade sede e 489 km da capital do estado. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população total residente no distrito se concentra em torno de 811 habitantes, sendo que a maioria reside na área urbana (587).

Esclarece-se que o distrito possui uma única escola municipal que atende desde a educação infantil até a educação fundamental II, anos finais. Esta possui como uma de suas características a presença de salas multisseriadas, ou seja, há num mesmo espaço físico a presença de mais de uma série, seja pela carência de espaço físico ou pelo número reduzido de alunos presentes na escola.

As salas multisseriadas estão a cargo de um único professor quando no ensino infantil ou fundamental I e estes são responsáveis pela prática escolar de seus alunos e do cumprimento dos acordos previstos pelo município. Entre estes documentos está o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, final do 3º ano do ensino fundamental.

Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais se comprometem a: (I) alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; (II) realizar avaliações anuais universais, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; (III) no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Assim, para atingir o estabelecido no PNAIC, o trabalho aqui apresentado surge de um curso de formação dos professores do ensino fundamental nos anos iniciais e se

desenvolve com os grupos de 1º e 2º ano. Para entender melhor a realização da atividade de análise estilística realizada volta-se primeiramente para o texto escolhido:

Lado a lado, bem bolado – Pedro Bandeira

Ricardinho andava sem sorte. Acho até que, se ele fosse jogar cara ou coroa ou par ou ímpar dez vezes seguidas, perderia todas.

O caso é que ele tinha aprendido que “em cima” se escreve separado e “embaixo” se escreve junto. Mas, na hora de escrever suas redações, ele seeeeeempre se confundia e acabava fazendo tudo ao contrário.

Foi queixar-se pra vovó. Afinal, a vovó tinha sido professora a vida inteira e sabia tudo, tudinho mesmo, de todas as coisas.

– É fácil, Ricardinho – ensinou a vovó. – Levante a mão esquerda, bem aberta.

– Assim?

– Não. Essa é à direita.

– Ah, então é essa?

– É claro, você só tem duas, não é? A mão esquerda é a que fica do lado do coração.

– E de que lado que fica o coração?

– Do lado dessa pintinha que você tem no rosto.

– Ah, ficou fácil! Mas o que tem a ver mão esquerda levantada com “em cima” e “embaixo”?

– Veja, querido: seus dedos, “em cima”, estão separados e, “embaixo”, ó, eles estão sempre juntos, grudados na mão, não estão? Quando você ficar em dúvida, é só levantar a mão aberta, que você nunca mais vai errar! “Em cima” é sempre separado e “embaixo” é sempre junto!

Ah, Ricardinho achou genial a idéia da vovó. No dia seguinte, na escola, tratou logo de contar o novo truque para o Adriano, seu melhor amigo na 1ª série.

– Tá vendo, Adriano? É só levantar a mão esquerda e...

– Não vai dar certo – respondeu o amigo.

– Por que não?

– Porque, se eu levantar a mão esquerda, como é que eu vou escrever? Eu sou canhoto!

– Bom, então levante a direita, que dá no mesmo.

– E como é que eu sei qual é a direita?

– É fácil. Eu, por exemplo, sei que a minha mão esquerda é esta, que está do lado da pintinha que eu tenho na cara.

– Mas eu não tenho pintinha nenhuma na cara – discordou Adriano.

Ricardinho chegou a sugerir que o Adriano pintasse uma pinta na cara com a caneta, mas Adriano acabou achando mais fácil saber que a mão esquerda era aquela com que ele escrevia e desenhava e a direita... bom, a direita era a outra!

Análise semântica do texto

Relaciona-se com a semântica o *sentido* dado as palavras dentro do texto, suas relações com outras palavras e com o texto de modo geral. A criação de novos termos e a morte de alguns também se dá dentro de tal contexto, uma vez que, não se fala para convencer o outro, mas para fazê-lo entrar no jogo estabelecido pelo autor. Assim que, tenta-se convencê-lo de que o que se diz é verdade. Para Andrade (2008, p.14):

Uma palavra como árvore tem um lado que é comum a todos: é uma planta, possui diversos tipos e pode ser reconhecida através de uma imagem sonora ou visual ou tátil. Isso é *referência*. Já a experiência que cada indivíduo tem em relação ao significado varia – árvore para um ecologista tem um significado diferente do de um desmatador, que vende a madeira ou derruba as árvores para cultivar uma lavoura. Pode representar algo próximo, para aquele que vive numa floresta, ou distante para aquele que vive numa grande cidade, onde a existência de árvores é escassa. Isso é *sentido*.

Pode-se perceber pelo exposto acima que sentido é a maneira que cada um se relaciona com determinada palavra e quais referências cada um utiliza para montar seu significado. Assim, no texto de Pedro Bandeira, podem-se perceber algumas características neste sentido.

Na primeira frase do conto, a utilização do verbo “achar” no presente – primeira pessoa do singular remete ao narrador enquanto o pronome “ele” remete ao personagem Ricardinho. O verbo “fosse” traz também a ideia de hipótese para concordar com a introdução do narrador pelo “acho”. Passa-se para o conflito do conto que se dá por meio da escrita de “em cima” e de “embaixo”. O autor estabelece uma relação antonímia para as duas expressões pois brinca com o fato de um ser escrito separado e o outro junto. A fim de, caracterizar tal conflito dá-se ênfase no problema do garoto a partir da repetição da vogal “e” na palavra “sempre” (seeeeempre).

O terceiro parágrafo introduz outra personagem, a vovó, e traz uma carga afetiva ao mencioná-la pois, o sentido dado pelo garoto é estabelecido através da profissão da mesma e de sua visão perante a isso. *A vovó tinha sido professora...* tal fragmento mostra o motivo de recorrer a avó e mostra sua importância de mestra que sabe tudo.

A pergunta feita para a avó, ou melhor, a queixa levada até ela se dá pelo uso informal da língua mostra a relação de intimidade do garoto com a anciã, pois faz-se uso de “pra” no lugar de “para”.

Logo, o autor lança mão do uso de um diálogo, caracterizado por uso direto das frases, e apresenta a pontuação rica em travessão, interrogação e vírgulas. Trata-se da

explicação acerca do questionamento do garoto para sanar sua dúvida e não errar mais na escrita. Observa-se também o uso dos hifens como vírgula em – *ensinou a vovó*, para marcar a entrada do narrador.

Após a explicação dada, repara-se que há a passagem do tempo em *no dia seguinte* e a marcação do local em *na escola*. O lugar que ocorre e a conversa, bem como a data da mesma, não é mencionado, aproximando, assim, o texto a nossa realidade uma vez que, o fato poderia ter acontecido em diferentes locais e datas. Tal recurso traz seu sentido implícito de verossimilhança à realidade e interpretação por parte do leitor.

Volta-se novamente para o uso do diálogo, agora de Ricardinho com um amigo da escola, ressaltando as mesmas características descritas acima e depois para um último parágrafo ditado pelo narrador que mostra a resolução do problema de escrever corretamente, segundo a norma culta, a partir da sugestão de levantar as mãos dada pela avó.

Observa-se, também, na penúltima linha do conto o uso das reticências para dar a ideia de pensamento, pausa na narração. O amigo acaba decidindo por si só como resolver a questão de direita e esquerda e tal sentido é dado a partir desta pontuação pois ele percebe que possui apenas duas mãos.

Portanto, observa-se até aqui, na breve análise descrita, que o sentido dado pelo autor dependerá muito do leitor. Pensando no contexto escolar: alunos do primeiro ano terão uma visão e poderão se reconhecer na dificuldade de escrever e de associar mão direita e mão esquerda; professores poderão achar uma solução criativa e divertida a partir da brincadeira de palavras e descrições físicas para a explicação de alguns conteúdos e; pais encontrarão uma forma de distrair / instruir seus filhos sobre direções estabelecendo uma relação mais íntima.

Análise estilística do texto

Entende-se por estilística a arte de bem escrever, em outras palavras, os processos de estilos contidos num texto. É responsável pela ideia de que a língua exprime os pensamentos e os sentimentos e tais expressões devem ser analisadas criticamente. Segundo Andrade (2008, p.20):

Assim, a Estilística estuda esses processos na linguagem literária, procurando depreender a linguagem pessoal ou estilo do autor; sua

personalidade e a sua maneira de compreender e sentir a vida. Também faz parte da estilística o estudo das figuras de linguagem.

Para a análise desenvolvida neste trabalho, apresenta-se recursos da estilística fônica estabelecidas na leitura realizada pelo próprio autor do texto, da criação de imagens a partir da escrita do texto e algumas figuras de linguagem como a metáfora, utilizadas na construção do mesmo.

O primeiro parágrafo traz um uso diferenciado do verbo “andar”, pois indica que o garoto estava sem sorte, assim, estabelece-se a primeira metáfora do texto. Há também, no primeiro diálogo do texto um recurso muito rico na escrita que é a criação de imagens. Ao escrever “a mão esquerda é a que fica do lado do coração” o autor desenha no imaginário do leitor o garoto levantando a mão e posicionando-a sobre o peito para representar o coração. O mesmo recurso é utilizado para “do lado dessa pintinha que você tem no rosto”, pois permite imaginar um menino com uma pinta no rosto tornando-o único em sua singularidade.

A explicação dada pela avó, após o diálogo, é uma referência direta ao estilo do autor e sua interpretação ao ler o conto, como se pode observar nas imagens abaixo:



Figura 1: Pedro Bandeira. **Fonte:** Projeto Vem que eu te conto (2016)



Figura 2: Pedro Bandeira. **Fonte:** Projeto Vem que eu te conto (2016)

O autor utiliza de sua própria mão para detalhar a explicação dada e exemplifica

assim uma criatividade para ilustrar a dúvida de Ricardinho. Essa ação permite também a participação do leitor, o qual consegue desenvolver o mesmo movimento e interagir com o texto/autor.

Continuando o conto, o segundo diálogo, há um recurso fônico marcado na leitura realizada por Bandeira (2min 00s) ao dar uma voz de descaso para o amigo do garoto. Ao dizer “não vai dar certo” o autor apresenta uma expressão facial e um tom de desprezo para com as informações dadas por Ricardinho.

Por fim, Adriano, o amigo da escola, apresenta outra informação relevante dentro da utilização de direita e esquerda – o fato de ser canhoto. Tal informação revela ao leitor infantil a subjetividade de cada pessoa, havendo uns que escrevem com a mão direita e outros com a esquerda.

Atividade em sala

Os professores levaram os alunos a biblioteca com o intuito de desenvolver uma análise com eles acerca do texto escolhido. O primeiro passo foi perguntar sobre o autor, sua cidade de origem e se o conheciam. Logo após essa etapa foi abordado a biografia de Pedro Bandeira.

A análise começou com o título do texto “Lado a lado, bem bolado”. Por se tratar de uma rima, o som chamou a atenção e eles tiveram diversas ideias acerca do que seria tratado. “Bem bolado” foi interpretado como um muro que levou uma bolada, um plano bem bolado (arquitetado) e inclusive com uma pessoa bolada (preocupada).

O segundo passo foi a entrega impressa do texto para cada aluno e a leitura completa do mesmo dando ênfase na pontuação, entonação e recursos linguísticos usados. Assim, volta-se para a primeira análise descrita no trabalho (semântica) e destaca o uso de referências internas, pronomes, intensificação de vogais, pontuação, léxico utilizado, etc.

As reações dos alunos para essa etapa foram receptiva e conseguiram identificar a quem se referiu o pronome ele (Ricardinho) e apontaram diferentes ideias para o uso de várias vogais na palavra sempre. A que mais chamou a atenção de todos era com o fato de parecer que estava gritando “seeeeempre”. Uma dificuldade apresentada pelos alunos é no que diz ao narrador e ao escritor, pois, ao serem questionados sobre quem contava a história todos disseram ser o escritor Pedro Bandeira.

O terceiro passo se deu por meio de recursos estilísticos presentes no texto, tais

como, imagens criadas, caracterização das personagens e comparações realizadas. A cada aluno foi solicitado imaginar a partir da leitura do texto um garoto, com a mão levantada, com pinta na cara e sentindo o coração batendo. Esse exercício foi de fácil desenvolvimento e todos conseguiram de modo satisfatório imaginar o pedido.

A atividade foi concluída com a exibição do vídeo, cujo próprio escritor realiza a leitura do texto, e também, pediu-se para que todos os alunos observassem os recursos que foram discutidos anteriormente e como estes foram empregados na voz do autor. Como se pode observar nas figuras abaixo:



Figura 3: Entrega do material impresso. **Fonte:** Autor (2016)



Figura 4: Narração em vídeo. **Fonte:** Autor (2016)

Considerações finais

O trabalho aqui desenvolvido surgiu da necessidade de se trabalhar uma análise estilística com alunos do 1º e 2º ano de uma escola municipal no interior de São Paulo. A proposta faz parte do PNAIC e tem como objetivo contribuir para a formação dos professores em exercício e que estes consigam cumprir com o acordo de que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Logo, escolheu-se o escritor paulista Pedro Bandeira como fonte de inspiração e de incentivo à leitura e à formação de novos leitores. Em seu conto “Lado a lado, bem bolado” o autor apresenta um garoto com uma dificuldade de escrita para as palavras “em cima” e “embaixo”. O autor no desenrolar do texto apresenta uma resolução criativa para sanar a dúvida apresentada.

Assim, para a análise linguística num primeiro momento, analisou-se aspectos semânticos do texto, alguns recursos de escrita e de sentido estabelecidos pela seleção de vocábulos. Num segundo momento, a análise voltou-se para aspectos estilísticos e preocupou-se em apresentar alguns recursos da estilística fônica presentes na narração feita pelo próprio autor do texto.

Por fim, foram apresentados o relato da atividade desenvolvida com os alunos e as percepções, referências e interferências trazidas por estes para a sala de aula. Concluiu-se com a atividade que o trabalho de textos literários em sala de aula tem uma recepção positiva perante os alunos e que o trabalho daqueles exige uma formação a mais do professor para o sucesso das aulas.

Referências

ANDRADE, Antônio C. S. de. *Semântica e Estilística*. Rio de Janeiro, Universidade Castelo Branco. 2008.

BANDEIRA, Pedro. *Lado a lado bem bolado*. Leitura do conto disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KZduFwq5pe4>. Acesso em: 17 nov. 2016.

BANDEIRA, Pedro. *História*. Bibliografia do autor disponível em: <http://www.pedrobandeira.com.br/conheca-o-pedro/historia.aspx>. Acesso em: 17 nov. 2016.

BRASIL, *PNAIC Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 17 nov. 2016.

MARTINS, Nilce S. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo, 1997.

RIBEIRO, Guilherme. *Recursos Estilísticos*. Disponível em: http://esjmlima.prof2000.pt/figuras_estilo/figuras_estilo.html. Acesso em: 17 nov. 2016.

VEM QUE EU TE CONTO. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/vem-que-eu-te-conto/>. Acesso em: 17 nov. 2016.

LEITURA E FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR: UMA REFLEXÃO ACERCA DO CONTO “AS AVENTURAS DE SIMBAD, O MARUJO”

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

RESUMO: Objetiva-se neste texto, a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito (ISER, 1999; JAUSS, 1994), apresentar uma análise da obra *Simbad, o marujo*, composta por conto homônimo, traduzido por Alessandro Zir (2016). Por meio dessa análise, busca-se compreender o que torna esse conto atraente para o jovem leitor brasileiro, bem como o mantém popular no mercado editorial.

PALAVRAS-CHAVE: Leitor; Narrador; Estética da Recepção.

ABSTRACT: This paper aims to present an analysis of *Simbad, o marujo* and its homonymous short story, translated by Alessandro Zir (2016), through the theoretical contributions of Reception theory (ISER, 1999; JAUSS, 1994). This analysis seeks to comprehend what makes this story appeal to young Brazilian readers and how it remains popular in the publishing industry.

KEYWORDS: Reader; Narrator; Reception theory.

Introdução

Este texto tem por objetivo, a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito (ISER, 1999; JAUSS, 1994), apresentar uma análise da obra *Simbad, o marujo*, composta por conto homônimo, traduzido por Alessandro Zir (2016), extraído de *As mil e uma noites*. Publicado em versão integral, sob a forma de livro de bolso, em 2001, destina-se, conforme *site* da editora L&PM, aos estudantes dos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, e do 1º ano do Ensino Médio (L&PM EDITORES, 2017). Justifica-se, então, o aporte teórico para um objeto de estudo que se configura com a finalidade de recepção junto ao público juvenil. Zir é filósofo, jornalista, pesquisador e professor, com pós-doutorado em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Como tradutor, possui mais de quinze livros publicados (PLATAFORMA LATTES, 2017).

Busca-se compreender, neste texto, o que torna esse conto atraente para o jovem brasileiro, bem como o mantém popular no mercado editorial, sendo publicado em várias versões e por editoras diferentes, como Saraiva, Moderna, Scipione, entre outras. Na acepção de Hans Robert Jauss (1994), quando um texto estende-se por gerações futuras, atesta-se sua vitalidade e seu efeito. Pretende-se, ainda, na análise do conto, a partir da concepção de que uma obra é portadora de um fenômeno literário que circula do plano ficcional ao ideológico, conforme Regina Zilberman (1984), focar a construção do narrador, enquanto ente ficcional, capaz de exercer um poder sobre a atuação da personagem e das disposições do leitor implícito (ISER, 1999). Esse fato revela o trânsito do âmbito ficcional ao social, da personagem ao leitor implícito que, embora seja uma projeção do texto, ocupa um lugar a ser preenchido pelo leitor empírico: o jovem. Para Wolfgang Iser (1999), um texto supõe um receptor incumbido do preenchimento de seus vazios. Trata-se de sua estrutura de apelo que invoca a participação de um indivíduo – leitor implícito – em seu acabamento. A comunicação ocorre quando esse leitor, na busca do sentido, resgata a coerência do texto que os vazios interromperam. Esse resgate decorre da utilização de sua atividade imaginativa. A presença de vazios intencionais em uma obra produz expectativa e tensão, além de assegurar o prazer na leitura, pelo instaurar de comunicabilidade (ISER, 1999).

O encanto das aventuras

A primeira referência ao conto “As aventuras de Simbad, o marujo”, de acordo com Nelly N. Coelho (1991), encontra-se em *Sendebâr*, uma coletânea de 26 narrativas do fabulário oriental, cujo título deve-se ao seu provável autor, o filósofo indiano Sendabad. Para a autora, essa coletânea torna-se conhecida na península ibérica em 1263, por meio de uma versão castelhana do árabe, escrita a pedido do Infante Don Fradique – irmão de Afonso X, o Sábio –, com o título de *Libro de Los Engannos e Los Asayamentos de Las Muges o Libro de Cendubete*. Esse conto, traduzido para o francês pelo orientalista Antoine Galland (1645-1715), a partir de um manuscrito árabe, integra, em 1704, uma adaptação da coletânea *As mil e uma noites*, em que este eliminou narrativas consideradas nada exemplares e incluiu outras de origem turca ou persa. Atualmente, adaptações para o cinema e filmes de animação da *Dream Works*; da *Walt Disney Pictures*, entre outras produtoras, mantêm essas histórias bem conhecidas.

Conforme Coelho, tanto *Sendebâr*, como *As mil e uma noites* representam a

gênese da literatura infantil ocidental, trata-se das “narrativas primordiais” de caráter mágico ou fantasioso que, provenientes de fontes orientais, constituíram-se “durante séculos antes de Cristo e difundiram-se por todo o mundo cristão, através da Tradição Oral” (1991, p.13). A popularização de *As mil e uma noites* na Europa motivou sua divulgação também nas colônias. Assim, seus textos chegam ao conhecimento de jovens brasileiros no início do século XIX, quando há, de acordo com Silvia H. S. Borelli (1996), uma segmentação no mercado editorial.

Esse mercado surge, segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1988), devido a transformações pelas quais passa o Brasil, como a modificação de uma sociedade rural em urbana e a ascensão de uma classe média. Nesse contexto, conforme Laurence Hallewell (1985), a editora Typografia Universal, fundada por Eduard Laemmert, em 1833, investe em traduções e adaptações de clássicos da literatura infantil e de romances que agradam aos jovens. Entre elas, situa-se a coletânea *Contos seletos de mil e uma noites* (1882), de Carlos Jansen Muller, professor de alemão do Colégio Pedro II. O conto “As aventuras de Simbad, o marujo” chega ao jovem brasileiro por essa coletânea de Muller, destinada à leitura em âmbito escolar. O interesse para esses jovens advém da novidade, conforme atesta Machado de Assis, em outubro de 1882 (MACHADO, 2017), no prefácio que escreve para Muller, e do fascínio, pela oferta de aventuras transcorridas em cenários exóticos, com povos e culturas diferentes.

Atualmente, o encanto do conto, traduzido por Zir (2016) para o jovem leitor ainda provém desse exotismo, além da tensão proveniente do risco de vida a que se submete sua narradora e do suspense que os vazios intencionais, provocados pelos cortes em seu relato, instauram. Essa destemida e inteligente jovem decide casar-se com o príncipe Shariar, mesmo sabendo que ele executa suas consortes na manhã seguinte à noite de núpcias. Sherazade ambiciona encerrar o ciclo de mortes no reino. O risco que corre em sua missão instaura uma urgência em seu relato: a de permanecer viva, noite após noite. Essa tensão captura o jovem, assim como a expectativa de que suas histórias despertem a curiosidade de seu esposo – o desencantado príncipe Shariar. Precisamente, a função de Sherazade, como narradora, é a de encantá-lo com histórias repletas de magia e levá-lo a suspender o desejo de vingança que promove a morte, pelo de vivência de aventuras, projetando-se em heróis aventurecos.

O fascínio pelo conto procede também do fato de que as aventuras de Simbad atendem, como os contos de fadas, necessidades universais de ficção e imaginação dos leitores, além de concretizarem seus mais ocultos pavores primários. Assim, Simbad, em

suas sete viagens, destinadas a livrá-lo da mesmice, além de angariar-lhe fortuna, fica precisamente à beira da morte e da inanição; sobrevive a naufrágios terríveis e aporta em ilhas desconhecidas repletas de seres míticos, como ciclopes, lendários cavalos-marinhos, anciãos do mar, pássaros e serpentes imensos, seres antropófagos, entre outros elementos fabulosos. Ele atravessa mares bravios; é capturado, vendido como escravo e enterrado vivo; voa amarrado em pássaros gigantes; adentra sorvedouros; descobre tesouros; exerce papel de mensageiro, mercador, inventor, contador de suas próprias histórias, entre tantos outros. Na contemporaneidade, o interesse por esse conto justifica-se, também, pelo paradoxo que se estabelece na nossa sociedade entre produção cultural e leitor. Para Walnice N. Galvão, o sucesso de histórias que oferecem a magia como compensação procede do desencanto do leitor com uma sociedade capitalista, pautada pelo pragmatismo e consumo exacerbado (apud RIBEIRO, 2009).

Além dessa fascinação, a estrutura do conto, com histórias que se sucedem em cadeia, narradas por contadores que se intercalam, instaura lacunas que capturam o leitor para um jogo ficcional que se assemelha ao de uma sala de espelhos. Pela introdução, nota-se um narrador heterodiegético e onisciente, de primeiro nível (GENETTE, 196-?), que expõe seus julgamentos. Seu discurso visa angariar a simpatia do leitor e levá-lo à adesão de suas impressões. Assim, conforme seu julgamento, os irmãos e príncipes Shariar e Shazenã, dos reinos da Índia e da Grã-Tartária, embora fossem sábios e virtuosos, sofreram com “a imensa tragédia da infidelidade das suas esposas” (2016, p.5). O primeiro, “humilhado” (2016, p.5), manda executar a esposa, em seguida, todas as donzelas com que se casa. A fim de reverter essa situação, a filha do vizir – “para desespero do pai” (2016, p.5-6) – decide casar-se com Shariar e, por meio da contação de histórias, levá-lo a esquecer-se da vingança. Assim, atuando como narradora intradiegética de segundo nível, Sherazade, antes do amanhecer, conta uma história a seu esposo que é interrompida pela metade com o nascer do dia. Curioso, o sultão da Índia concede-lhe mais uma noite, repetindo esse feito por mais mil. Pela introdução, sabe-se que a “bela” (2016, p.6) contadora conquista o marido, que suspende a “terrível” (2016, p.6) sentença e a torna sua sultana. Nota-se, assim, um narrador que, embora simpatize com a protagonista, ao descrevê-la só menciona sua beleza, atribuindo a personagens masculinas sentimentos mais profundos, como sofrimento e desespero. Cabe ao leitor analisar Sherazade, não pelas características, mas pelas performances, e deduzir que possui astúcia e inteligência.

Simbad narra suas sete viagens aventurescas durante sete noites – narrador

intradiegético – a hóspedes que recebe para um banquete em sua casa, bem como a um amargo carregador, Himbad. O marujo convida-o a juntar-se aos demais, após ouvi-lo, diante de sua propriedade, lamenta-se de sua má sorte, ao invejar as riquezas que Simbad desperdiça com convivas. O objetivo do marujo é o de justificar sua abastança, em especial para Himbad, enaltecendo a ajuda divina que lhe favoreceu a boa sorte, bem como a astúcia e persistência mantidas nas jornadas, mesmo diante de tantos sofrimentos. Nesses relatos, Simbad também faz referências a narrações que necessitou realizar a reis, sultões, mercadores, entre outros, cada vez que fora resgatado de uma ilha inóspita, de ciclopes, monstros, entre outros elementos fabulosos, visando convencê-los de suas tribulações tremendas e, assim, receber auxílio e reconhecimento, pelos seus feitos heroicos. A cada noite, Simbad ordena que se entregue um saco com 100 cequins a Himbad, ao término dos relatos, este se torna um homem afortunado em sentido amplo, pois além de obter dinheiro, melhora seu humor, alarga seu imaginário e rompe com suas concepções sobre as facilidades de Simbad na obtenção de suas riquezas. Desse modo, temos na estrutura narrativa um jogo de espelhos, o narrador de primeiro nível relativiza seu lugar no relato, conferindo a Sherazade a narração. Esta narradora de segundo nível, por sua vez, confere a uma voz masculina, também intradiegetica – mais agradável portanto ao seu receptor –, as mensagens que anseia levar aos ouvidos e à consciência deste.

A generosidade e esperteza de Simbad expressam-se de forma desdobrada, como em espelhos. Em um primeiro plano, manifestam-se no retorno das aventuras, em Bagdá, por meio de doações de seus ganhos para os desvalidos, e de banquetes servidos a amigos e familiares. Em um segundo plano, revelam-se durante as aventuras, pois este se mostra agradável aos que com ele convivem, além de realizar feitos que favorecem a reis e até mesmo ao homem que o compra como escravo. Para este patrão, a boa sorte de Simbad provém do fato de que Deus “o estima, e [...] precisa [...] [dele] no mundo para promover o bem” (2016, p.89). Vale destacar que o marujo nem sempre se filia ao “bem”, pois não mede esforços, nem ações para sobreviver às aventuras. Assim, como Shariar, ele também é capaz de matar homens, mulheres e seres míticos diversos que se interpõem em seu caminho. Como se inspira na tradição oral, esse tipo de conto, segundo Yves Stalloni (2001), inclina-se à fábula e ao onirismo, e sua moral é diversa e implícita, segue a dos contos de fadas. Embora Sherazade não explicita seus julgamentos ao esposo, pelos seus relatos, permite-lhe que faça suas próprias deduções sobre a boa ventura de um marujo que, embora cometa inúmeras falhas, se associa à prodigalidade, sabedoria, capacidade

de perdoar o próximo, entre outros valores que ambiciona despertar em Shariar.

O emprego do número sete nas aventuras, espelhado em seu múltiplo 21 – quantidade de noites em que Sherazade relata as aventuras de Simbad –, confere-lhes valor mítico, pois é símbolo universal de dinamismo, conforme Chevalier e Gheerbrant (1999), pela transformação que instaura, sendo considerado mágico. Esse número encerra, para os autores, uma ansiedade, pois indica a passagem do conhecido para o desconhecido, o cumprimento de um tempo, de uma fase (1999). Justamente sobre essa passagem trata a história de Simbad que, embora tivesse nascido em família prestigiada, por imprudência da juventude, quase perde toda sua herança. Assim, deve iniciar uma nova jornada, que passa sete vezes do universo conhecido e desprovido de magia (Bagdá), para o desconhecido e mítico, repleto de elementos mágicos, durante sete viagens. Ao término delas, cumpre um tempo de aventuras que se encerra, pois o herói tornou-se capaz de se transformar, adquiriu sabedoria e riquezas superiores às que possuía. Acompanhando as peripécias do herói, Shariar também cumpre um tempo, por meio do qual apazigua seu coração, encontra conforto para sua dor e descobre novamente o prazer em sua vida, pelo ouvir histórias. Essas sete míticas aventuras do marujo, por sua vez, são narradas por Sherazade com a finalidade de alargar o entendimento e imaginário de seu ouvinte, pela expansão de seus horizontes. Assim, o amargurado Himbad, tomado por sentimentos de autocomiseração, e o aventureiro Simbad, repleto de falhas, atuam como espelho para seu esposo e fonte de aprendizado. Ambos reveem seus conceitos e repensam suas atitudes, após as descobertas que realizam. Por causa disso, tornam-se afortunados e renascem de suas cegueiras, ao se libertarem de julgamentos e atitudes iniciais. Como promover a revisão de conceitos é um processo moroso, o conto termina com Sherazade iniciando outra história.

O prazer proporcionado pelas aventuras de Simbad reside, ainda, na “viagem maravilhosa”, favorecida pela narrativa, pois em sua companhia e no conforto atrás do livro, o leitor também pode aportar em espaços mágicos, retornar são e salvo de aventuras terríveis, conhecer terras exóticas, descobrir tesouros e enfrentar tormentas, e tormentos diversos. Além disso, esse prazer pode ser ampliado, se o leitor reconhecer, utilizando-se de sua memória transtextual, que as aventuras dialogam com outras histórias míticas, pois Simbad tanto se aproxima de Ulisses, em seu retorno para Ítaca, aportando em ilhas terríveis, lutando com um ciclope e monstros tremendos; quanto do lendário Tristão, pois move-se pelo acaso, entregando-se ao destino que acredita ser determinado por uma providência superior. Por sua vez, Sherazade, em sua paciência e persistência para tramar

urdiduras e, assim, resgatar a confiança de seu amado nas mulheres, evoca outra personagem apaixonada e determinada a tecer, e desmanchar por noites sem fim uma trama, a fim de aguardar o retorno de seu amado: Penélope. Desse modo, o conto exerce fascínio, pois possui a ressonância dos arquétipos que, conforme Fábio Lucas (2001), ressoam no imaginário, pois se exprimem, por meio de uma linguagem simbólica de elevado alcance que se infiltra na função rememorativa.

Considerações finais

Para o leitor contemporâneo, a obra traduzida por Zir (2016) exerce o papel de estímulo incessante, pois pela intertextualidade faz ecoar outros livros, mitos e arquétipos. Além disso, como se encerra indicando outras histórias, pode motivá-lo a conhecer mais narrativas de Sherazade. O conto “Simbad, o marujo” (2016) possui potencialidades para ampliar o horizonte de expectativas do jovem, pois rompe com seus conceitos sobre narrativas aventurescas. Desse modo, na metade do primeiro capítulo, nota-se que Sherazade, a narradora das aventuras de Simbad, encontra-se na “LXX” noite de seus relatos (2016, p.11). Assim, embora a obra retrate as aventuras desse marujo, elas são apenas parte de um conjunto que engloba muitas outras. Além disso, a obra não se encerra com o tradicional “final feliz”, pois o término das aventuras de Simbad não representa o desenlace da história de Sherazade, que precisa iniciar outra história para manter vivos: seu próprio discurso, o interesse de Shariar e a curiosidade do leitor. Assim, pela leitura, o jovem é convocado a uma reflexão metaficcional, pois percebe que a história de Sherazade atua como moldura de sustentação para muitas outras, além de dialogar com lendas e narrativas míticas. A compreensão desse diálogo infinito – “1001” –, em cadeia, pode levá-lo a refletir sobre a constituição dos textos e sua permanência, como herança proveniente da cultura de povos diversos. Apesar dessas qualidades, como a introdução é muito sucinta, ela pode dificultar para o leitor iniciante a percepção do valor de Sherazade na trama.

Esse dado estrutural não diminui, contudo, a importância de se ler histórias que, segundo Eliana Yunes (2016), reside na familiaridade com o imaginário, que permite ao sujeito descortinar melhor a realidade e preparar-se emocionalmente para imprevistos. O exercício da leitura, pelo preenchimento dos vazios que se instauram nos textos, aproxima-se da própria vida que requer nossa capacidade para preencher ausências, organizar o caos, construir conexões e, inclusive, driblar a própria morte. A persistência

de Sherazade, por sua vez, recupera o sentido profundo do termo fidelidade, pois não se aplica somente ao seu esposo, mas à vida, à sobrevivência de si e de outras mulheres, bem como da cultura proveniente da memória. Justifica-se, então, que o tempo na narrativa apresente-se como suspenso, sem marcas cronológicas, pois permite instaurar o prazer de se ouvir uma história que convida ao universo maravilhoso, pela vivência de muitas outras “vidas”, adiando a morte e ampliando o olhar crítico sobre a existência.

Referências

BORELLI, Sílvia Helena Simões. *Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: EDUC: Estação Liberdade, 1996.

COELHO, Nelly N. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil: das origines indo-européias ao Brasil contemporâneo*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 1991.

GALVÃO, Walnice N. Há 150 anos, em 7 de outubro de 1849, morria o escritor norte-americano. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Caderno MAIS, 10 out. 1999.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Trad. Fernando C. Martins. Lisboa: Veja, 196-[?].

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. Trad. Maria da Penha Villalobos e Lólio L. de Oliveira. São Paulo: T. A Queiroz: Ed. da USP, 1985.

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

JAUSS, Hans R *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

L&PM Editores. Disponível em: <http://www.lpm.com.br/site/default.asp?Template=../livros/layout_produto.asp&CategoriaID=616211&ID=508382>. Acesso em: 05 maio 2017.

LAJOLO, Marisa. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1988.

LUCAS, Fábio. Aspectos da crítica da literatura. In: URBANO, Hudinilson e tal. (orgs.). *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez, 2001, p.223-234.

MACHADO. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/critica/mact30.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2017.

PLATAFORMA LATTES. Disponível em:

<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4765090U2>>. Acesso em: 02 maio 2017.

RIBEIRO, José Augusto. *O código Da Vinci em questão*. Disponível em: <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2606,1.shl>>. Acesso em: 8 ago. 2009.

STALLONI, Yves. *Os gêneros literários*. Trad. e notas Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

YUNES, Eliana. *Professor leitor: uma aprendizagem e seus prazeres*. Ilustr. Bruno Palma e Silva. Curitiba (PR): Hum Publicações, 2016.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 10.ed. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984.

ZIR, Alessandro (trad.). *As aventuras de Simbad, o marujo: texto extraído de As mil e uma noites*. Porto Alegre: L&PM, 2016.

**LITERATURA E FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR:
DIALOGIA ENTRE *CHAPEUZINHO VERMELHO*, DOS IRMÃOS GRIMM E
FITA VERDE NO CABELO, DE GUIMARÃES ROSA**

Natani Franco Gonçalves (FCL UNESP- Assis/ SP)

Vitória Maria Manarin de Oliveira (FCL UNESP – Assis/SP)

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (FCL UNESP – Assis/SP)

RESUMO: Este texto tem por objetivo analisar as obras *Chapeuzinho vermelho*, dos irmãos Grimm, e *Fita verde no cabelo*, de Guimarães Rosa, aproximando-os pela temática, bem como expor sua recepção com crianças em âmbito escolar. Para tanto, pautamos nossas análises na Estética da Recepção. Desse modo, buscamos observar na análise das tramas e na recepção, por meio da contação de histórias, se as obras eleitas, como objeto de estudo, instauram comunicabilidade com seus leitores (ISER, 1999 e 1996), permitindo-lhes rever seus conceitos prévios sobre relações em sociedade e, por consequência, ampliar seus horizontes de expectativa (JAUSS, 1994). Justifica-se a escolha dessas obras, assim como sua aproximação, pelo fato de que ambas abordam a mesma temática, mas utilizam os personagens com características distintas, bem como a história possui períodos diferentes em cada texto. Como fizemos mediação das obras, pretendemos expor quais foram as percepções das crianças da quinta série do Ensino Fundamental de uma escola periférica do município de Assis, durante a recepção. Pela contação, buscamos observar o comportamento das crianças e também verificar o nível de leitura de cada aluno. Além disso, solicitamos que dessem depoimentos, verbalizando suas preferências e suas opiniões acerca das histórias. Construimos a hipótese de que os contos de fadas se apresentados de diferentes formas, podem despertar o interesse das crianças pela leitura, assim como favorecer a emancipação delas, o que promove a formação de leitores críticos.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças; irmãos Grimm; Guimarães Rosa; método recepcional.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the works *Little Red Riding Hood*, by the Grimm brothers, and *Fita Verde no cabelo*, by Guimarães Rosa, and to present their reception with school children. To do so, we guide our analysis in the theoretical contributions of Reception theory. We try to observe in this analysis and reception

whether the works establish communicability with young readers (ISER, 1999 and 1996) and whether they allow young readers to review their previous concepts on social relations, broadening their expectation (JAUSS, 1994). Both books present the same theme but use distinct characters and different periods to do so, reason why these works, and their approximation, were chosen as an object of this study. Since we did the mediation of such works, we intend to expose, here, the perceptions of fifth-grade children of a peripheral public school located in a discredited neighborhood of Assis, São Paulo. Thus, we observed the children's behaviors and verified their reading levels. We also asked them to verbalize their preferences and opinions about the stories. We hypothesize that fairy tales, if presented in different ways, can arouse children's interest in reading and favor their emancipation, promoting the formation of critical readers.

KEYWORDS: Children; Brothers Grimm; Guimarães Rosa; Reception method.

Introdução

Este texto tem por objetivo analisar as obras *Chapeuzinho vermelho*, dos irmãos Grimm, e *Fita verde no cabelo*, de Guimarães Rosa, aproximando-as pela temática, bem como expor sua recepção com crianças em âmbito escolar. Para tanto, pautamos nossas análises na Estética da Recepção. Desse modo, buscamos observar na análise das tramas e na recepção, por meio da contação de histórias, se as obras eleitas, como objeto de estudo, instauram comunicabilidade com seus leitores (ISER, 1999 e 1996), permitindo-lhes rever seus conceitos prévios sobre relações em sociedade e, por consequência, ampliam seus horizontes de expectativa (JAUSS, 1994).

Justifica-se a escolha dessas obras, assim como sua aproximação, pelo fato de que ambas exploram a inocência, bem como da subjetividade, por meio da construção de seu enredo em torno dos acessórios das protagonistas. Como fizemos mediação dessas obras, pretendemos expor quais foram as percepções das crianças da quinta série do Ensino Fundamental de uma escola periférica do município de Assis, durante a recepção.

Pela contação, buscamos observar o comportamento das crianças e suas reações diante das performances de cada protagonista, o que acharam das histórias, bem como de cada desfecho. Além disso, solicitamos que dessem depoimentos, verbalizando suas impressões e seus julgamentos sobre o enredo e as personagens, e até mesmo se houve identificação com elas ou não, e por quê. Construimos a hipótese de que textos sobre a

questão da individuação podem ser atraentes para crianças, bem como levá-las a refletir sobre o espaço que ocupam no meio social em que vivem.

Vera Teixeira de Aguiar (2011) classifica a leitura em diferentes níveis, que partem da fase compreensiva até a crítica, considerando para tanto, a série em que o indivíduo se encontra, uma vez que cada período mostra um comportamento distinto. Justamente pelo fato dos textos citados pertencerem ao subsistema de literatura infantil, acreditamos que sua leitura tinha potencialidades para cativar as crianças – público-alvo – da quinta série do Ensino Fundamental e promover uma reflexão acerca das ações das personagens. Aguiar (2011, p.113) fundamenta nossa escolha, pois da 3ª à 5ª série, conforme a estudiosa, ocorre a fase de leitura interpretativa: “[...] o aluno evolui da simples compreensão imediata à interpretação das ideias do texto, adquirindo fluência no ato de ler... Por meio da fantasia, ele vai compreender melhor a realidade que o cerca e o seu lugar no mundo.”

Buscamos, por meio da leitura desses textos, revelar a função humanizadora da literatura, apregoada por Candido (1995), o qual afirma que, ao desempenhar este papel, a obra tira o leitor de sua zona de conforto. Portanto para o autor, a literatura é um bem imprescindível na vida, porque corresponde “[...] as necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora.” (CANDIDO, 1995, 241). Para Candido (1995), todos temos necessidade de ficção e fantasia diariamente em nossas vidas, o que corrobora para a utilização dos textos eleitos para a recepção.

Tendo em vista a forma superficial, como é transmitido atualmente o conceito de leitura às crianças, em que se subestima seu poder e, conseqüentemente, sua importância, verifica-se a necessidade de inclusão dos contadores de histórias, que estejam embasados no Método Recepcional, postulado por Bordini e Aguiar (1993), o qual compreende cinco etapas a serem seguidas:

- 1) Determinação do horizonte de expectativas – momento em que o professor verificará os interesses dos alunos a fim de prever estratégias de ruptura e transformação do mesmo;
- 2) Atendimento do horizonte de expectativas – etapa em que se proporcionarão à classe experiências com textos literários que satisfaçam suas necessidades quanto ao objeto escolhido e às estratégias de ensino;
- 3) Ruptura do horizonte de expectativas – momento em que serão introduzidos textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural;

4) Questionamento do horizonte de expectativas – fase em que serão comparados os dois momentos anteriores, verificando que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados.

5) Ampliação do horizonte de expectativas – última etapa em que os alunos tomarão consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Conscientes de suas novas possibilidades de manejo com a literatura, partem para a busca de novos textos, que atendam a suas expectativas ampliadas no tocante a temas e composição mais complexos. (apud MATSUDA; NASCIMENTO, 2015, p.7)

Esse método visa ao estabelecimento do contato do aluno com diferentes tipos de textos pertencentes a gêneros textuais diversos (fábulas, contos, contos de fadas, entre outros), fugindo da mesmice, o que contribui para a construção de autonomia leitora na criança, a produção da vontade de buscar por novos textos e, indubitavelmente, para sua emancipação.

Para chegar ao efeito final, é necessário ter um conhecimento prévio do interesse do aluno, pois, apenas dessa forma torna-se possível escolher um material correto, ou seja, eficaz, pois se não houver empenho desde a primeira etapa, torna-se exorbitante o risco de promover um afastamento do aluno com a leitura.

Essa exposição literária precisa ser feita desde a infância, para que os alunos, no transcorrer da sua formação, possam adentrar o ambiente mágico que rodeia o ato de ler, apaixonando-se pelo mesmo, pelo fato de constatarem que a experiência é única para cada leitor, embora esse sentimento se torne maior quando o pequeno leitor se depara com um clássico. Segundo Ítalo Calvino, a importância de leitura de um clássico advém das seguintes razões:

4. Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira.

5. Toda primeira leitura de um clássico é na verdade uma releitura.

6. Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. (1994, p. 11)

Portanto, pela apresentação dos contos aos alunos da quinta série do Ensino Fundamental, almeja-se analisar a sua recepção durante e ao término da leitura. Busca-se notar se esses textos rompem com seus conceitos prévios e ampliam suas expectativas, levando-os a desejar mais experiências de renovação como essa, ou seja, a buscar mais textos para leitura.

O desenvolvimento deste trabalho ocorreu no âmbito do Projeto de Extensão “Contando Contos e Amarrando Pontos”, que tem como missão formar o leitor mirim, por meio da contação de histórias, por sua vez, realizada por discentes dos cursos de Letras, Psicologia e História da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, do Câmpus de Assis, em uma escola municipal situada em região periférica do município de Assis, no Estado de São Paulo.

Um breve relato sobre a recepção

Chapeuzinho Vermelho dos Irmãos Grimm é considerado um clássico dos contos de fadas e da literatura infantil, o livro narra a história de uma menina que vive com sua mãe em uma aldeia e ganhou uma capa vermelha da sua vovozinha, assim ficou conhecida como a menina do chapeuzinho vermelho. Um dia, a mãe da menina pede que ela vá saber notícias de sua avó porque contaram que ela está doente. A criança leva consigo uma cesta de bolinhos. No caminho, ela encontra o compadre lobo, como não sabia que conversar com ele era perigoso, logo foi falando para onde estava indo, assim chegando à casa da vovó percebe que as coisas deram errado e aprende a obedecer a sua mãe e não falar com estranhos.

Fita Verde no Cabelo, de autoria de Guimarães Rosa, escritor da literatura brasileira, narra a história de uma menina que vive em uma aldeia com sua mãe, que lhe pede para levar uma cesta de vinho e pão para sua vovozinha que mora em uma aldeia próxima. Fita Verde tem este nome, pois usa uma fita no cabelo. A menina é esperta e curiosa, não pede conselhos a sua mãe e vai pelo caminho mais longo colhendo flores. Ela não se importa com o lobo mau, pois sabe que os caçadores mataram todos, mas o desfecho do texto se aplica na percepção da menina ao ver sua avó morta na cama, percebendo que, mesmo ela sendo forte e esperta, pode ser surpreendida: “Vovozinha, eu tenho medo do Lobo! (1992, p.23)

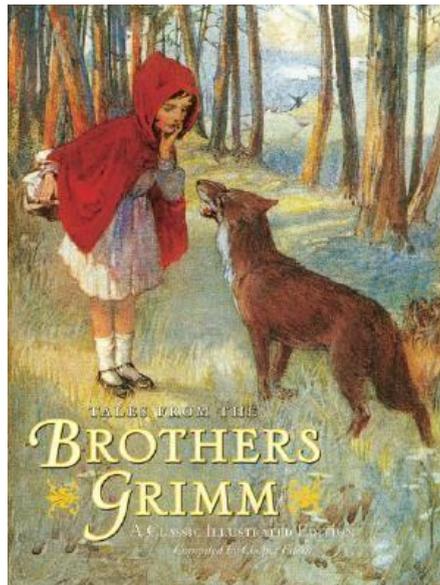


Imagem 1: Capas da obra *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm. **Fonte:** Autor (2017)

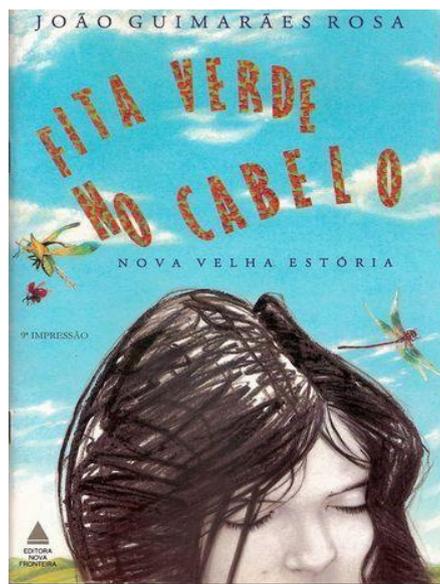


Imagem 2: Capas da obra *Fita Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa. **Fonte:** Autor (2017)

As semelhanças encontradas em ambas as histórias, em que as personagens mirins estão estabelecidas, permitem-nos compreender como essas protagonistas buscam entender o mundo que as cerca. Pode-se perceber a pluralidade das ações dessas personagens em sociedade, pois ambas possuem medos e expectativas. A *Chapeuzinho Vermelho* traz consigo o viés de uma criança obediente, mas que ao final é influenciada pelo pensamento de outra pessoa, no caso do lobo, percebendo assim que seus atos têm consequências. Contrapondo, temos *Fita Verde no Cabelo* sem os medos de uma criança,

destaca-se em desprender-se do meio familiar em busca de novas descobertas, escolhendo seu próprio caminho, descobrindo a natureza a sua volta, mas, ao perceber que está sem sua fita verde e sem a sua avó, é obrigada a enfrentar seus medos, angústias, solidão e o sentimento de culpa, por ter chegado tarde demais à casa dessa avó.

Mesmo sendo considerado um conto de fadas, devido à temática que apresenta, o texto *Fita verde no cabelo* caracteriza-se mais pela modernidade, pois rompe com os padrões canônicos, em que as histórias se iniciam com a fórmula do “Era uma vez” e se encerram com um final feliz. Guimarães Rosa inova, ao começar sua história, da seguinte forma: “Havia uma aldeia em algum lugar” (1992, p.1); e encerra seu relato com: “Mas a avó não estava mais lá” (1992, p.24). O que comprova a atualidade de sua versão.

Recepção e dialogismo

Além de nos basearmos no Método Recepcional, preconizado por Bordini e Aguiar (1993), que exige o confronto de duas obras distintas, para que se cumpra todas as etapas propostas e conseqüentemente seja possível comparar o antes e o depois da apresentação, optamos por realizar uma análise dialógica. Para tanto, pautamo-nos nas afirmações de Bakhtin sobre a relação entre os discursos que se realiza não apenas entre o discurso atual e os discursos passados, mas visam até mesmo aos discursos futuros, o que gera uma cadeia sem fim, ou seja, uma dialogia. (apud FIORIN, 2008)

Para José Luiz Fiorin, o dialogismo:

[...] não se confunde com a interação face a face. Essa é uma forma composicional em que ocorrem relações dialógicas, que se dão em todos os enunciados no processo de comunicação, tenham eles a dimensão que tiverem. (2008, p.166)

Na aproximação entre as duas obras, pode-se notar que os adereços de ambas heroínas possuem características e significados diversos. No conto clássico, o Chapeuzinho, ou seja, a capa vermelha associa-se à submissão, pois representa obediência, inocência e conseqüentemente a imaturidade da garota. A princípio, negativas. Contudo, no texto de Guimarães Rosa, o acessório faculta o amadurecimento da protagonista. A fita verde, embora constitua a identidade dessa protagonista, determina características distintas, como independência e perda da ingenuidade.

Trabalho de campo: formação do pequeno leitor

As inovações tecnológicas têm por objetivo facilitar a vida das pessoas e participam cada vez mais de sua rotina, porém, ao contrário do que se espera, esse avanço não recai sobre o incentivo à leitura, por isso, muitos acabam desvalorizando o livro quando o comparam com outras ferramentas interativas mais recentes. Diante desse obstáculo, os contadores de histórias surgem com o intuito de assegurar e democratizar pela leitura o acesso à literatura e à cultura a alunos de diferentes idades, bem como promover o debate sobre temas diversos. No caso que se relata, a crianças de uma escola periférica do município de Assis.

Para se tratar da formação do leitor, são necessárias reflexões acerca da cultura e da produção literária destinada ao público infantil. Acredita-se, neste texto, que se pode refletir acerca da emancipação do sujeito, por meio do texto literário, democratizar a cultura e, por meio dela, assegurar sua diversidade.

O estudo das narrativas infantis, embora venha sendo desenvolvido por pesquisadores das áreas de Letras e Educação, desde o *boom* dessa produção nos anos 1970, e seja ampliado, no final da década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ainda necessita de reflexões e críticas, em especial no que concerne à recepção de obras e textos diversos.

Por tratar-se de um público infantil, elegemos obras com rico projeto gráfico-editorial, linguagem acessível à idade das crianças e que ampliassem seu imaginário. Para o trabalho comparativo, partimos de um conto de fadas – “Chapeuzinho vermelho” – já conhecido pelas crianças, mas apresentamos uma atualização que lhes causasse estranhamento e, por isto, as levasse à reflexão comparativa.

A leitura do livro de Guimarães Rosa (1992) permitiu a revisão de conceitos prévios sobre a caracterização de princesas, de “finais felizes”, e agradou ao público mirim pela sua representação positiva. Além disso, houve identificação das crianças com a personagem. Elas se projetaram na heroína determinada e destemida, reconhecendo que, diante da morte, qualquer sujeito sente-se fragilizado e inseguro.

Como já conheciam o conto dos Irmãos Grimm, precisamos apenas lê-lo, recordá-lo junto das crianças quanto à sequência de acontecimentos, ao comportamento da protagonista e ao desfecho.

Após a leitura do livro *Fita verde no cabelo*, entregamos aleatoriamente a cada criança fragmentos enumerados com trechos do conto dos irmãos Grimm. Com esses trechos em mãos, pedimos a elas, conforme a sequência numérica, em que o número um seria o primeiro e assim sucessivamente, que lessem, uma de cada vez, o seu fragmento,

de forma que a história fosse contada por e para todos.

A partir dessas leituras, verificamos que houve ampliação do horizonte de expectativas das crianças, pois todas participaram da atividade, o que surpreendeu a professora da turma pelo fato de que, mesmo com dificuldades, elas fizeram a leitura. Conforme relato da professora, muitas se recusavam a ler, mas na atividade voltada para o lúdico e sem finalidade avaliativa, sentiram-se à vontade para fazê-lo.

As crianças perceberam, enfim, que todos podem ser contadores de uma história e não necessariamente somente o adulto e já leitor proficiente.

Considerações finais

Chegamos à conclusão de que a aproximação entre o conto de fadas *Chapeuzinho vermelho*, dos Irmãos Grimm (2005), e *Fita verde no cabelo*, de Guimarães Rosa (1992), foi produtiva, pois assegurou a leitura comparativa e o debate, ambos fatores fundamentais na formação do leitor. Pela comparação, as crianças refletiram sobre a estrutura das duas narrativas, sobre o diálogo entre elas facultado por aproximações e afastamentos temáticos, cênicos, temporais, e de caracterização física e psicológica das protagonistas.

A leitura dessas obras proporcionou às crianças acesso à fantasia e ao ludismo, e também oportunizou reflexões que foram manifestas por meio de debates, em especial, sobre a possibilidade de todos serem contadores de histórias. Em síntese, a atividade com as duas obras aqui apontadas, promoveram desejos de participação ativa no processo de ensino e aprendizagem por parte das crianças.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: ZANCHETTA JR., J. (org.). *Caderno de formação: Formação de professores – Didática dos Conteúdos – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura*. São Paulo: UNESP - UNIVESP, Pró-Reitoria de Graduação, Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

DICIONÁRIO INFORMA. Disponível em:

<<http://www.dicionarioinformal.com.br/dialogia/%3E./>>. Acesso: em 02 out. 2016.

FIORIN, José Luiz. “Interdiscursividade e intertextualidade”. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008, p.161-193.

GRIMM, Irmãos. *Contos dos Irmãos Grimm*/organizado, selecionado e prefaciado pela Dra. Clarissa Pinkola Estés; ilustrado por Arthur Rackham; tradução de Lia Wyler- Rio de Janeiro: Rocco, 2005

ROSA, João Guimarães. *Fita verde no cabelo: nova velha estória*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

**LITERATURA E MERCADO EM ABC... ATÉ Z! (2009), DE BARTOLOMEU
CAMPOS DE QUEIRÓS**

Daniela Aparecida Francisco (UNESP/Assis)

João Luís Ceccantini (UNESP/Assis)

RESUMO: *ABC... até Z!* (2009) é um livro ilustrado de poemas publicado no formato do Dicionário LAROUSSE júnior, destinado ao público infantil. Trata-se de uma coletânea. Devido a sua formatação, nos questionamos se ao alterar a forma de publicação de seus poemas, transformando-os em um dicionário, Queirós didatiza sua produção literária, com fins mercadológicos. Objetivando responder a questão, este trabalho apresenta uma análise textual da obra e faz apontamentos sobre sua relação com o mercado editorial.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Brasileira; Literatura Infantil; Mercado Editorial; Bartolomeu Campos de Queirós.

ABSTRACT: *ABC ... até Z!* (2009) is an illustrated book of poems published in the format LAROUSSE Junior Dictionary, intended for children. This is a collection. Due to its formatting, we wonder if by changing the way of publishing his poems, transforming them into a dictionary, Queirós didatizes his literary production for marketing purposes. Aiming to answer the question, this work presents a textual analysis of the work and makes notes about its relationship with the publishing market.

KEYWORDS: Brazilian Literature; Children's Literature; Editorial Board; Bartolomeu Campos de Queirós.

Introdução

Muitos estudos apontam as dificuldades enfrentadas pela literatura infantil desde sua gênese, concebida não apenas como literatura, mas também frequentemente como um instrumento voltado a moldar o público ao qual se destina, com objetivos utilitaristas e não estéticos. Apesar do grande número de obras que se desvencilham desse aspecto e dos esforços dos autores em driblar o pedagogismo de suas obras, elas ainda continuam chegando ao mercado, sendo algumas destas publicadas por escritores já renomados no cenário literário, que sobrevivem do ofício de escrever para as crianças e adolescentes.

Neste artigo, demos enfoque à obra *ABC... até Z!*, publicada em 2009 por

Bartolomeu Campos de Queirós (1944-2012). A seleção deste livro deu-se justamente por ser escrito por um escritor renomado no cenário moderno nacional e com vasta publicação de obras destinadas ao público infantil e juvenil, além de ser um dos mais destacados autores brasileiros no âmbito da literatura para crianças e jovens.

Apesar de muitos livros de Bartolomeu Campos de Queirós deixarem de lado o aspecto pedagogizante, moralista e utilitário das histórias, enfatizando apenas os elementos estéticos da literatura, é possível encontrar em *ABC... até Z!* (2009) aspectos utilitaristas. *ABC... até Z!* (2009) foi editado pela LAROUSSE Júnior e ilustrado por Júlia Bianchi. Este, em formato de *Larousse*, é composto por 26 poemas, da letra “a” até a letra “z”. O *larousse* é um livro com características enciclopédicas, como um dicionário ou uma coletânea para estudo de determinados ramos do conhecimento.

Para a descrição e análise desta obra poética, embasamo-nos em Nelly Novaes Coelho (2000), observando os aspectos relativos ao núcleo temático, linguagem, imagens, leitor ou ouvinte. Com a análise, apesar dos apontamentos sobre o utilitarismo encontrado, corroboramos a importância do projeto estético de Bartolomeu Campos de Queirós no cenário literário nacional, especificamente relacionado ao público infantil e juvenil.

A Obra de Bartolomeu Campos de Queirós

Os livros de Bartolomeu Campos de Queirós têm sido muito apreciados e valorizados. O escritor possui um alto poder de manusear a língua e com isto criou obras de elevado valor estético, principalmente para o público juvenil. Também foi um militante da causa da literatura infantil de bom nível e justamente por isso seus livros normalmente apresentam um projeto estético de qualidade elevada, possuem aspectos que, como aponta Ricardo Azevedo, “[...] possibilitam que o leitor entre em contato com o potencial rico e expressivo de imagens subjetivas, metafóricas e ambíguas.” (AZEVEDO, 2005, p. 44).

Leo Cunha (2005), em seu artigo “Poesia e humor para crianças”, que faz parte do livro *O que é qualidade em literatura infantil?* (2005) menciona as emocionantes obras de Queirós: *Pedro, Coração não toma sol* e *Correspondência*. Sobre o autor, aponta as seguintes características: “[...] lirismo, delicadeza, expressividade, frequentemente um olhar reflexivo e filosófico sobre o ser humano, a natureza e as coisas do mundo. Tais qualidades de sua poesia saltam aos olhos do leitor.” (CUNHA, 2005, p.79).

Apesar dos pontos anteriormente apontados e da nossa concordância em relação

a eles, neste artigo observamos que a obra selecionada de Queirós possivelmente não tenha a mesma estética de criação de livros como os *O peixe e o pássaro* (1971), *Cavaleiros das sete luas* (1985), *Tempo de voo* (2009), os elencados por Leo Cunha e muitos outros. Partimos da afirmação de Celso Sisto: “[...] um escritor muito conhecido e famoso, já anteriormente valorizado e até premiado pela crítica, também pode ter livros ruins!” (SISTO, 2005, p. 132). Considerando esta afirmação e não desmerecendo de forma alguma o trabalho de Queirós na maioria de seus livros publicados, abordaremos algumas características de *ABC... até Z!* (2009) para evidenciarmos alguns aspectos sobre a qualidade da literatura infantil.

Inicialmente faremos uma descrição da obra, das características poéticas de *ABC... até Z!* e de como foi concebida pelo escritor. Em seguida, para a análise da poesia, observaremos os aspectos relativos ao núcleo temático, linguagem, imagens, leitor ou ouvinte. A escolha por este referencial teórico ocorreu devido ao papel pioneiro e importante que Coelho exerceu no estudo da literatura infantil e juvenil, além das constantes referências que a estudiosa faz em suas obras sobre o autor mineiro.

***ABC... até Z!:* descrição**

Publicado em 2009 pela Editora Larousse do Brasil, *ABC... até Z!*, foi ilustrado por Júlia Bianchi. Como podemos perceber pela editora de publicação, o livro é considerado um Larousse e possui o selo Larousse Junior. Possui 61 páginas. A obra é uma espécie de dicionário temático, com poemas, no qual o escritor criou versos para cada letra do alfabeto. A cada página alguns versos e na página ao lado ilustrações de objetos iniciados com a letra em questão.

São 26 pequenos poemas com quantidade de estrofes e versos variados. Algumas letras, como K, X, W, Y e Z, possuem apenas uma estrofe e outras possuem quatro estrofes: C, D, G, R, T. As letras B, E, I, N, P, S e V possuem três estrofes e as demais letras duas estrofes: A, F, H, J, L, M, O, Q e U.

Em seguida, reproduzimos poemas de letras diversas, para exemplificarmos como se deu a construção do livro. Na página posterior a cada poema, há uma pequena relação de palavras iniciadas com cada letra. E muitas vezes as palavras não estão relacionadas ao poema, assim como registramos abaixo:

Na balada
da casa da macaca
a jararaca ataca de faca,
rasga a casaca da arara.

Na farra,
paca, vaca, pata e gata,
- nada de armas e casacas –
dançam valsas, sambam salsas
na varanda da barraca. (QUEIRÓS, 2009, p. 8)

B

Boi bonito e bobo

O boi Bonaparte:

Bate-bola

Bate-bolo

Bate-boca

brinca de boi-bumbá,
bomba de bailarino.

O bode Benjamim

- batizado de baiano –

berra e berra

nas barbas do Bonaparte.

Bode besta o Benjamim:

boicota o Bonaparte

e baba no bobó do boi.

Bonaparte, boi boboca, Benjamim,
bode biruta,
brigam de brincadeira. (QUEIRÓS, 2009, p. 10)

C

A cobra Catarina,

coberta com cobertor,

- com o chocalho calado –

cochila de camisola

na cama de Cassiano.

A cobra Catarina,

coitada, coitadinha,

caiu da cama

- caramba –

De cara cheia no chão.

Catarina compridona

carrega com cautela

o chocalho chocalhando

na coluna colossal.

E Cassiano, cismado,

- com a covarde Catarina –

Corre chorando e cabreiro,

com o chiado de Catarina

cruel cobra cascavel. (QUEIRÓS, 2009, p. 12)

K
O Kó-cheng-chong do kit
do kibutz
é kitsch. (QUEIRÓS, 2009, p. 28)

Para acompanhar os versos relativos a cada letra, temos as palavras por elas iniciadas. Por exemplo: letra A, acompanhada das ilustrações de aquário, avestruz, ânfora e ave. Letra K, acompanhada das ilustrações de kilt, kiwi e kart. Os desenhos encontrados na página seguinte às estrofes não possuem relação direta com os versos, pois se relacionam apenas pela letra inicial.

Como podemos perceber, os versos são irregulares, cada poema possui uma métrica própria. Além disso, a quantidade de versos em cada poema varia muito, sendo que o menor deles possui três versos (letras K e Y) e o maior possui dezenove (letra C).

***ABC... até Z!:* uma análise**

Considerando a especificidade de seu núcleo temático, *ABC... até Z!* (2009) é um livro de poemas que se constrói em torno de animais envolvidos em situações inusitadas. Tornam-se, por isso mesmo, engraçadas e outros seres nomeados também passam por situações um tanto quanto incomuns: Iara, Irene, Iago, Nara, Nereu, xerife, Yuri. Há uma antropomorfização dos animais na maioria dos poemas, fator que corrobora a intenção humorística do escritor.

A linguagem apresentada por Bartolomeu Campos de Queirós no livro é permeada por rimas e figuras de efeito sonoro. Identificamos nos versos: aliterações, assonâncias e repetição de palavras. Transcrevemos versos que exemplificam cada uma das figuras indicadas:

Aliteração:

Malvino,
mico manhoso,
mora na mata
e morre de medo
do macaco maldoso.

Milagre!
o macaco mafioso
melou-se em mel
e morreu melado
na maior meleca. (QUEIRÓS, 2009, p. 32)

Assonância:

Iara,
irada,
impede Irene
de ir à ilha
no iate de Iago.

Irene
– irmã indefesa –
imagina a infiel Iara
improvisando iê-iê-iê
no inferno!

Irene agora
o imenso ibope de Iago
nas ideias de Iara. (QUEIRÓS, 2009, p. 24)

Repetição de palavras

A vaca valente
vai a Vitória
visitar Violeta
verdinha no vaso.

No vaso
da vaca Vitória
vivem verdinhas
as violetas valentes.

A Violeta
vê a vaca vexada
– e vergada –
Visitando o vaso.
Ah, vaca! (QUEIRÓS, 2009, p. 50)

Podemos perceber, pelas figuras de efeito sonoro, que a brincadeira com o som é constante nesses poemas. É a sonoridade que pode despertar a atenção do leitor e fazer com que perceba as anormalidades expostas por Bartolomeu Campos de Queirós. Além disso, as rimas criam um parentesco fônico entre a maior parte das palavras, outro recurso que pode prender a atenção do leitor infantil. Rimas internas e externas dão o efeito musical à maioria dos versos:

Damião – o demônio –
dedo duro,
dedurou o Dragão.

O delegado Durval
Delegou ao detetive Dinossauro,
descobrir o delito do Dragão.

O detetive Dinossauro
desconfiou de Damião
e disse ao delegado:
– Damião, o delator dedo duro,
é doido de doer.

O Dragão degolou
as dores de Dolores. (QUEIRÓS, 2009, p. 14)

Outro recurso frequente nos poemas do livro são os *enjambement*. A incompletude de alguns versos demonstra uma construção sintática que necessita de complemento para ter sentido. Cria-se uma tensão na sonoridade e no próprio sentido dos versos:

O lobo,
lambuzado de luar,
se lava no leito do lago.
Livre,
o lobo lambe a lua
lameada de lodo.

Na luz da lua,
Lia
– lágrima e lenço –
lê nas letras do livro
lentas lembranças.
Lamenta a lonjura da lua,
A lonjura do lobo
E longe, longe, o lar. (QUEIRÓS, 2009, p. 14)

Quanto ao nível semântico, podemos perceber a quase ausência do uso de figuras de similaridade (comparações, metáforas, alegorias e sinestésias), contiguidade (metonímias, sinédoques) e ou oposição (antíteses). Possivelmente a opção por não utilizar essas figuras deve-se ao fato de o poema estar direcionado a um público infantil, o que talvez tenha direcionado as escolhas do escritor a criar um texto de fácil compreensão e alto grau de musicalidade.

Recurso também importante para a compreensão do livro é a leitura de suas imagens. Há uma proposta de interação texto/ilustração nesta obra de Bartolomeu

Campos de Queirós. Nas mesmas páginas onde encontramos os pequenos textos também temos pequenas ilustrações, que causam estranhamento face ao que o texto poético diz. Na página ao lado de cada verso há ilustrações diversas, sempre objetos, animais, plantas e outros substantivos iniciados com a letra em questão. Na página 48, por exemplo, temos o texto com a letra U e na página seguinte, 49, é possível vermos a imagem de um urubu, um cacho de uva, urucum e um urso, à moda dos antigos abecedários. Além da ilustração, o substantivo está abaixo, nomeando cada um deles. Interessante registrar que as palavras estão escritas em letra corrida, ou “letra de mão”. Também é relevante registrar que todas as páginas possuem um fundo colorido, ou seja, a página do texto e a página dos desenhos nomeados são sempre da mesma cor. Há diversas cores, sendo uma tonalidade diferente a cada duas páginas.

Em *literatura infantil: teoria, análise, didática* (2000), Nelly Novaes Coelho afirma que pesquisas psicanalíticas realizadas no âmbito da pedagogia, descobriram que “[...] a linguagem das imagens era um dos mediadores mais eficazes para estabelecer relações de prazer, de descoberta ou de conhecimento entre a criança e o mundo das formas – seres e coisas – que a rodeiam e que ela mal começa a explorar.” (COELHO, 2000, p. 186). Considerando essas informações, questionamos se as imagens do livro em questão conseguem estabelecer esse tipo de relação com o leitor, já que estas imagens são, em sua maioria, apenas substantivos desconectados do poema, mas que estabelecem relações entre si por iniciarem com a mesma vogal ou a mesma consoante.

Ao analisarmos todos os aspectos acima observados (núcleo temático, linguagem e as imagens selecionadas para ilustrar os poemas) acreditamos que o livro *ABC... até Z!* possui um destinatário implícito, que seria o leitor iniciante. Musicalidade, sonoridade e rimas constantes demonstram o interesse em prender a atenção desse leitor que ainda precisa da presença de um adulto (facilitador, motivador e leitor) para ter acesso total ao texto, sendo então destinatário do texto, seus leitores indiretos, as crianças.

Podemos perceber por esses e pelos demais poemas citados que a brincadeira musical e a criação de situações inusitadas e impossíveis geram uma poesia destinada ao público infantil que não se diferencia de todos os demais poemas de nosso autor. O que Queirós faz nestes poemas é o que fez em outros, como em *As patas da vaca* (1985) e *História em três atos* (1986). Usando as palavras de Leo Cunha (2005), podemos perceber que “[...] o autor investe na graça que surge da sonoridade melodiosa, ou inusitada, das palavras, muitas vezes até em detrimento do sentido, ou seja, daquilo que é inteligível.” (CUNHA, 2005, p. 83).

E o que é ininteligível não é próprio para a criança? E quando falamos de poesia para criança, o que melhor as contemplaria? Alfredo Bosi (2000), citando Vico, afirma que “[...] o trabalho mais sublime da poesia é dar senso e paixão às coisas sem sentido, e é próprio das crianças tomar coisas inanimadas entre as mãos e, brincando, falar-lhes como se fossem pessoas vivas.” (VICO apud BOSI, 2000, p. 240). Se considerarmos estas habilidades das crianças e a função da poesia, podemos concluir que a poesia infantil, ao propor um jogo de palavras ininteligível, oferece ao leitor infantil a possibilidade de atribuir o sentido que desejar; oferece mais uma brincadeira, mas agora com a linguagem poética.

Pelas observações acima, é possível ter certa dimensão da competência literária de Queirós quando o assunto é poesia infantil, ou seja, produção permeada de ludismo e humor poético. A poesia de Bartolomeu Campos de Queirós possui os elementos que Ana Maria Lisboa de Mello (1995) considera importante para que o leitor infantil seja atingido: jogos de palavras que exploram a sonoridade da língua. E este efeito é conseguido pela utilização das diversas figuras fônicas, como aliterações, assonâncias e a repetição de palavras e ou fonemas.

Os poemas de Queirós neste livro atendem às características da poesia infantil também defendidas por Alice Áurea Penteado Martha no artigo *Pequena prosa sobre versos* (2012). Para Martha, um aspecto relevante da poesia infantil é o fato de jogar com as palavras, criando uma ordem harmoniosa nos versos, permeando-a de mistério de tal maneira que cada imagem torna-se a solução de um enigma. Além disso, a poesia para crianças deve ser uma brincadeira com diversos recursos formais imprescindíveis: “[...] onomatopeias, rimas, repetições, paralelismos, contrassensos, jogos sonoros entre outros mais [...]” (MARTHA, 2012, p. 47).

Segundo Ricardo Azevedo (2005), diante da poesia é necessário abandonar o campo da linguagem utilitária e passar a vê-la como matéria viva, passível de invenção e grande experimentação. Acreditamos que não há utilitarismo nestes versos de Queirós, mas como já apontamos anteriormente, também podemos perceber que o autor faz exatamente o que Azevedo aponta como necessário a criação poética ao transformar seu texto em uma linguagem viva.

Apesar de tantos aspectos positivos apontados e localizados nos poemas de Queirós não podemos ignorar o fato de muitas das palavras incluídas no livro em pauta serem, de um modo geral, difíceis para um potencial “leitor médio”, em fase de letramento inicial, o que poderia comprometer seu ato interpretativo, criando talvez a necessidade de

orientação da parte de um leitor mais experiente.

Merece abordagem, ainda, o fato de que num bom livro infantil deve haver um casamento feliz do texto poético com o texto imagético. A combinação de ambos enriquece ou empobrece a obra. Perguntamo-nos então: qual o papel desempenhado pelas ilustrações especificamente nesta obra de Queirós? Tentaremos responder a esta questão.

A Imagem em *ABC... até Z!*

As ilustrações da edição analisada são de Júlia Bianchi, profissional graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais e ex professora de desenho. Essa informação sobre a ilustradora nos auxilia a entender a escolha das imagens presentes neste livro de Queirós:

[...] acredita que o desenho é a ferramenta que lhe possibilita criar imagens e universos e a faz despertar para o mundo à sua volta. Para este livro, ela produziu um inventário de coisas das quais gosta muito. Objetos pessoais, animais de estimação e outras coisas participam deste conjunto de suas referências afetivas. (QUEIRÓS, 2009, p. 60).

As ilustrações de *ABC... até Z* (2009) iniciam-se na capa. O título do livro está centralizado na página, com uma moldura florida. Nas folhagens há um pássaro à direita e outro à esquerda, além de uma joaninha na parte inferior. O fundo é na cor chumbo, o que ressalta as cores das imagens. Ao redor da moldura, há ilustrações quase imperceptíveis, pois realizadas na mesma cor chumbo do fundo. Por estas imagens da capa, podemos ter uma leve ideia da abordagem que temos nos poemas: jacarés, besouros, nós de corda, lápis, pincel e caracóis. Apesar dos desenhos representarem apenas seres do mundo real, o *nonsense* fica representado também pela presença da joaninha, pois seu tamanho, considerando as ilustrações em escala, é significativamente maior que o dos pássaros.

As ilustrações no interior do livro são realizadas em folhas duplas, mas possuem um espaço limitado na página da esquerda, ao passo que na página à direita temos somente ilustrações. Cada página esquerda começa com uma letra capitular. A cada letra, um poema e para cada poema uma imagem com 20 cm de comprimento e apenas 4,5 cm de largura, ou seja, uma pequena vinheta com formato retangular destinado a conter a ilustração. Na página ao lado, há imagens de animais e ou objetos que começam com a letra em questão. Exemplo: para o poema com a letra B, temos a ilustração na mesma

página, que se refere ao poema e que tem medidas extremamente reduzidas e na página ao lado encontramos a imagem de um balão, uma bota e um babuíno. Além da imagem, o desenho vem nomeado, com letra cursiva. Os fundos das páginas possuem cores e a numeração consta no canto, esquerdo e direito, respectivamente. As ilustrações não possuem margens, o que caracteriza um convite ao leitor para que adentre na imagem (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

A maior parte das vinhetas possuem ilustrações de animais. Das 26 letras, apenas oito são de imagens que não contêm nenhum animal. Esses animais apresentam características de antropomorfização. Na letra C, por exemplo, temos uma cobra enroscada na letra capitular, com o restante do corpo em cima de uma cama. Na letra E, um elefante segura um lápis com a tromba e escreve a letra capitular. Na imagem da letra F, uma foca olha-se ao espelho. Em outras imagens, os animais realizam ações que nos dão a impressão de estarem pensando, como uma vaca olhando para um vaso de flor, como se o admirasse e também um urso olhando atentamente para o voo de um urubu, que nos remete a pensar sobre algum desejo do urso de voar. Para acompanhar estas imagens, desenhos representativos. Na página ao lado da letra F, encontramos a ilustração de uma formiga, foto, faraó e um faisão (anexo 9).

Esta personificação dos animais é comum em obras infantis, pois é um “[...] recurso que visa provocar a empatia da criança, sinalizando, nos *textos visuais* em que ocorre, que o *leitor-alvo* (ou *leitor implícito*)² é a criança”. (CAMARGO, 1998, p. 121).

A presença dos animais no plano visual ocorre devido à sua presença no plano verbal. No entanto, a ilustração dos poemas contempla apenas alguns elementos do plano verbal, talvez devido ao espaço reduzido que a ilustradora possui. Esse fato torna-se um elemento positivo no conjunto das ilustrações, pois intencionalmente ou não, a literalização dos poemas nas imagens não acontece. As ilustrações não ampliam os sentidos dos versos, mas também não os restringe.

Pelas ilustrações observadas, é possível perceber que o livro não permite a autonomia da criança para pensar na imagem, pois ele introduz objetos e animais, de uma maneira isolada, sem sentido exterior. As ilustrações de Julia Bianchi, ou são tão exatas que não dão margem à imaginação dos leitores ou ocupam um espaço reduzido no livro, que por ser destinado ao público infantil, peca neste quesito.

Analisando as cores de fundo das páginas, podemos perceber que não há espaços

² Grifos do autor.

em branco, do começo ao fim dos poemas, ou seja, da letra A até a letra Z. Não há área de descanso para os olhos das crianças, que se cansam não pela intensidade das cores, já que a ilustradora se utiliza do tom pastel, mas pela constância de cor em todas as páginas. Também não há vazios intencionais. De acordo com Ferreira (2012), esses vazios intencionais geram uma comunicação por meio da expectativa e da tensão. Além disso, “[...] o prazer da leitura de um livro ilustrado para crianças advém justamente da possibilidade de revisão de hipóteses e de vivência da fantasia e do ludismo, enfim da ampliação do imaginário”. (FERREIRA, 2012, p. 157).

Retornando à análise das ilustrações feitas nas vinhetas, ao canto de cada folha esquerda, podemos perceber que os desenhos não remetem exatamente ao conteúdo do poema, o que caracterizaria um critério de qualidade ao deixar em aberto para o leitor a interpretação da imagem. Porém seu tamanho reduzido dificulta, para a criança, a compreensão das ilustrações e a visualização justamente das características lúdicas e fantasiosas, pois as imagens das páginas direitas – que ocupam maiores espaços – representam objetos e animais literalmente, como representações reais.

Podemos inferir que a publicação do livro em questão repete fórmulas já consagradas, pois há a preocupação “[...] sobretudo em recheiar o livro infantil de muita ilustração em tamanho grande e colorida – independentemente de sua qualidade e do tipo de relações que estabelece com o texto verbal – e pouco têm a acrescentar ao universo da literatura infantil.” (CECCANTINI; AGUIAR, 2012, p. 309).

As representações denotativas nas imagens não abrem espaço para uma interpretação do leitor. O sentido do texto verbal ou visual não precisa ser preenchido, pois as imagens não amplificam os seus significados, ao contrário, em muitos casos acabam restringindo-os. Ferreira (2012) afirma justamente isso, ou seja, que “[...] a imagem que ilustra um texto literário não visa superá-lo, antes adere a ele com a intenção de colaborar na sua percepção e, ao mesmo tempo, amplificar suas vozes [...]”. (2012, p.184). Considerando as características das ilustrações explicitadas, há uma amplificação dos sentidos em algumas das imagens, mas outras apenas os restringe.

Considerações finais

Neste livro de Queirós, encontramos pontos positivos e negativos em relação a sua composição. Não podemos nos esquecer de que é de extrema importância o trabalho com o texto verbal e visual em um mesmo suporte, já que “alfabetizar” o olhar da criança

auxilia na formação de leitores críticos, pois “[...] ativa sua memória transtextual ao permitir-lhes compreender o texto verbal e não verbal em interação, além do seu suporte.” (FERREIRA, 2012, 158).

Apesar de *ABC... até Z!* (2009) não ser um livro com excelentes ilustrações e com um trabalho excepcional no plano visual, não podemos desmerecer o trabalho verbal de Bartolomeu Campos de Queirós. Como já apontamos anteriormente, o livro possui características da poesia infantil moderna e de qualidade, liberta dos ideais pedagogizantes e que realizam um diálogo efetivo com o leitor-criança. Queirós utiliza a linguagem como matéria viva, inventiva e experimental.

Apesar das características didatizadas do livro, no formato de Dicionário Larrouse, Queirós não peca pela falta de qualidade literária de seus poemas que, mesmo com ilustrações menores, não perdem seu valor poético. Queirós realiza um trabalho com a linguagem poética explorando características de *nonsense* e utilizando-se de diversas figuras de linguagens, ludismo e rimas engraçadas. Um conjunto que pode atrair os leitores e fazê-los envolver-se com a leitura, apesar de um trabalho visual que não contempla plenamente as características presentes no plano verbal.

De maneira engraçada e criativa, encontramos nos poemas de *ABC até Z!*, justamente isto: diversão e encantamento com a palavra, características próprias de Bartolomeu Campos de Queirós, além de percebermos o uso de versos curtos, sem o rebuscamento da linguagem e ou inversões na ordem direta da oração, com expressões e construções próximas da linguagem oral e conseqüentemente próximas também de seu destinatário, características que atribuem qualidade literária aos versos destes poemas infantis.

Outra característica importante do texto verbal do livro, já destacada, e que reiteramos acima, é o fato de não possuir objetivo pedagógico em seus versos. Eles são criados visando apenas ao humor e à criação de jogos com a linguagem, mas livre do didatismo e de um caráter utilitário, sem a intenção de um objetivo formador ou moralizante. A manipulação das palavras dá-se de maneira a proporcionar ao leitor criança efeitos inesperados e até mesmo imprevisíveis, proporcionados pelo lúdico e pelo fantástico presentes em cada estrofe.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís. Uma volta, volta e meia, vamos dar. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís. *Poesia infantil e juvenil*

brasileira. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

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.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo na poesia*. 6. ed., São Paulo, Cia. Das Letras, 2000.

CAMARGO, Luís H. *Poesia infantil e ilustração: um estudo sobre Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles. São Paulo, 1998. 214p. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.

COELHO, Nelly Novaes. *A Literatura infantil*. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Leo. Poesia e humor para crianças. In: OLIVEIRA, Ieda (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.

FERREIRA, Eliane Galvão Ribeiro. Por uma piscadela de olhos: poesia e imagem no livro infantil. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (orgs.). *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. Pequena prosa sobre versos In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (orgs.). *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MELLO, Ana Maria Lisboa de; TURCHI, Maria Zaíra; SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia*. Goiânia: UFG, 1995.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *ABC... até Z!* São Paulo: Larousse Junior, 2009.

SISTO, Celso. A pretexto de se escrever, publicar e ler bons textos in OLIVEIRA, Ieda (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.

“NA PALMA DA MÃO”: A FILHA COM O PODER DE ESCOLHA

Angela Simone Ronqui Oliva (FATEC-Ourinhos)

Carla Caroline Oliveira dos Santos Beloto (ETEC-Palmital)

RESUMO: Marina Colasanti, escritora contemporânea da literatura brasileira, possui contos e mini contos nos quais, geralmente, retrata a condição feminina na sociedade. O presente trabalho tem o intuito de analisar o conto maravilhoso “Na palma da mão”, publicado em 2015, o qual contraria o tradicionalismo medieval comumente encontrado nos contos de fadas tradicionais, em que, diante de um sistema patriarcal, o pai detinha

um absoluto poder sobre a filha e escolhia com quem ela deveria se casar. Neste conto, a moça deseja seguir “seu coração”, portanto, dialogando com a História das mulheres em sociedades patriarcais no mundo ocidental que, conforme Macedo (1999) e Del Priore (2006) foi marcada pela resignação e inferiorização femininas, a jovem desse conto subverte os papéis sociais desempenhados pelos gêneros durante muito tempo, pois, além de ser mulher, ela é filha, fato que, geralmente, acarretava uma opressão ainda maior, o que não ocorre nesse conto. Nesse sentido, Colasanti apresenta-nos um enredo no qual os papéis dos gêneros masculino e feminino são subvertidos, visto que a moça do conto age conforme o que julga melhor à sua vida e possui o consentimento do pai que não ousa questionar as atitudes da filha.

PALAVRAS-CHAVE: Conto Maravilhoso; Marina Colasanti; Subversão; Gênero.

ABSTRACT: Marina Colasanti, a contemporary writer of Brazilian literature, has short stories and short short stories in which she generally portrays the female condition in society. This study aims to analyze the magical tale "In the palm of the hand", published in 2015, which contradicts the medieval traditionalism commonly found in traditional fairy tales, in which the society was patriarchal, and the father had absolute power over his daughter and chose whom she should marry. In this fairy tale, the girl wishes and can follow her heart. Therefore, by discussing the history of women in patriarchal societies in the Western world, which, according to Macedo (1999) and Del Priore (2006), was marked by feminine resignation and inferiority, the young woman of this tale subverts the social roles played by the genres for a long time: besides being a woman, she is a daughter, a fact that usually brings greater oppression, which does not occur in this tale. In this sense, Colasanti presents a plot in which the masculine and feminine roles are subverted, since the girl of the fairy tale acts according to what she judges is best for her, and has the consent of her father, who does not dare to question the attitudes of his daughter.

KEYWORDS: Fairy Tale; Marina Colasanti; Subversion; Genre.

Introdução

Marina Colasanti, escritora contemporânea da literatura brasileira, aborda, em muitos de seus contos, questões femininas como, por exemplo, os papéis sociais

desempenhados pelas mulheres ao longo da História. Assim, observa-se na produção contística da autora, contos que retratam mulheres passivas e submissas, que vivem relacionamentos infelizes com seus parceiros/homens. Entretanto, há outros em que a figura feminina é independente, ativa e age conforme as suas próprias convicções e valores, livre das amarras do Patriarcado. O conto estudado neste trabalho revela uma jovem que tem a plena liberdade de escolher com quem quer se casar. Ambientado, provavelmente, na Idade Média, Colasanti apresenta ao leitor uma protagonista com o poder de escolha, e um pai que acata e respeita as decisões da filha, algo não comum no contexto daquela época.

“Na palma da mão” (2015) é considerado um conto “maravilhoso”, classificação escolhida pela própria Marina Colasanti para distingui-lo de “conto de fadas”. Conforme a autora (2015), muitos leitores tendem a associar os contos de fadas como um gênero literário destinado ao público infanto-juvenil. Com a classificação de “maravilhoso”, a autora pretende deixar claro que esses contos são direcionados para adultos também, sobretudo, devido às temáticas que eles abordam, geralmente, as relações interpessoais entre homens e mulheres.

Análise do conto maravilhoso “Na palma da mão” (2015)

O conto “maravilhoso” analisado neste trabalho chama-se “Na palma da mão”. Foi publicado na coletânea *Mais de Cem Histórias Maravilhosas* (2015), a qual traz uma obra inédita chamada *Quando a primavera chegar* (2015), de onde este conto foi extraído.

Trata-se da história de uma jovem que, tendo se tornado mulher, desejava se casar, seguindo a tradição. “Agora trazia um crisântemo pintado na palma da mão direita. E no coração, o desejo de encontrar o homem a quem ofertá-lo” (COLASANTI, 2015, p. 358). Nota-se que o “desejo de encontrar o homem” certo para ela parte da própria moça e vem de seu “coração”. Sabe-se que o coração tornou-se, na cultura ocidental, o órgão que simboliza os mais puros sentimentos, sobretudo, o amor. Conforme o Dicionários de Símbolos, “o Ocidente fez do coração a sede dos sentimentos”. “[...] é, de fato, o centro vital do ser humano [...]” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 280).

Nesse sentido, contrariando o tradicionalismo medieval, baseado em um sistema patriarcal, no qual o pai escolhia com quem a filha deveria se casar, conforme Macedo (1999), neste conto, quem tem o poder de decisão é a jovem. O “desejo” parte do “coração” dela. Há, portanto, uma superação de alguns valores patriarcais no que tange à

liberdade feminina. O “crisântemo pintado na palma da mão direita” também possui um significado muito positivo. Conforme o Dicionário de Símbolos,

[...] muitas homofonias dão-lhe um papel de mediador entre céu e terra, associando-o não apenas às noções de longevidade e de imortalidade, como também às de plenitude, de totalidade. Assim, ele passa a ser igualmente símbolo de perfeição, e, portanto, de alegria para os olhos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 302-303).

Alguns acreditam que é na “palma da mão” onde o destino da pessoa estaria escrito. Diversas ciganas “leem” a palma da mão, revelando o passado, o presente e o futuro. Mas, onde a moça encontraria o tal homem? “– É no mercado que eles estão – sussurram-lhe as outras moças na primeira manhã. – E como são bonitos!” (COLASANTI, 2015, p. 358).

Entretanto, o interesse que as outras moças tinham não era o mesmo dela. A beleza deles, cobiçada pelas outras, não a atraía: “Bonitos eram, os homens jovens caminhando entre os animais e as barracas de peles, examinando ora uma arma ora uma joia, com suas mãos enfeitadas de anéis. Esbeltos como árvores novas. E exibindo, nos ombros, a arrogância” (COLASANTI, 2015, p. 358).

Em um primeiro momento, pela descrição dos jovens, parece que a moça tem algum interesse, aliás, eles são “bonitos”, “jovens”, “esbeltos como árvores novas”, características consideradas positivas. Contudo, a palavra “arrogância” ao final da passagem, conclui que a moça não se interessa por esses tipos de rapazes. Afinal, o significado de arrogância é “caráter de quem, por suposta superioridade moral, social, intelectual ou de comportamento, assume atitude prepotente ou de desprezo com relação aos outros; orgulho ostensivo, altivez” (HOUAISS, 2009), ou seja, a “arrogância” dos rapazes é uma característica desprezada pela jovem, e que se sobrepõe às demais qualidades que eles possam ter. “Vários daqueles jovens olharam para ela no primeiro dia. Ela não olhou para nenhum” (COLASANTI, 2015, p. 358).

Então, os homens começam a se apresentar para a jovem, de forma exibicionista, como se fossem mercadorias, fato que demonstra uma certa inferiorização, uma “objetificação” da figura masculina. “À tarde, aquele que usava um brinco de prata prendeu às costas uma pele de lobo e longamente, diante dos anciãos, dançou a dança da caça. Depois foi pedi-la ao pai” (COLASANTI, 2015, p. 358).

Nota-se que o homem se exhibe mostrando à moça e aos anciãos o que faz de melhor. “– É bom caçador – murmuram os velhos –, comida em sua casa não há de faltar”

(COLASANTI, 2015, p. 358). Apesar de os anciãos conseguirem ver características positivas no homem, a moça não se interessa por ele e é ela quem decide: “Mas no coração dela faltou amor. E, sem nada dizer, sacudiu a cabeça em recusa” (COLASANTI, 2015, p. 358). O crisântemo na palma da mão, símbolo da alegria, parece agir de acordo com as atitudes da jovem: “Na palma da mão, como se murchasse, uma pétala do crisântemo desbotou até desaparecer” (COLASANTI, 2015, p. 358).

Um próximo homem se apresenta, exaltando as terras que ele tinha. “– É homem rico – todos nas tribos disseram –, qualquer moça há de querê-lo” (COLASANTI, 2015, p. 359). Qualquer moça, exceto ela, que não se importou com a riqueza do jovem. “O coração dela não quis. Do crisântemo, mais uma pétala de foi” (COLASANTI, 2015, p. 359). Mesmo com a aprovação da tribo e com o crisântemo se desfazendo após cada negação da moça, ela decide que vai se casar apenas com quem ela e seu coração desejarem, o que evidencia o poder de decisão da jovem. Ao correr dos dias, mais três homens vieram se apresentar à moça, todos exibindo suas habilidades ou riquezas.

Todos os três foram louvados pelos velhos e pela gente da tribo. A moça não louvou nenhum. Três vezes o pai ergueu os olhos para ela esperando resposta. Mas a resposta não veio. E o crisântemo perdeu mais três pétalas” (COLASANTI, 2015, p. 359).

Brilantemente, Colasanti trabalha com os verbos, demonstrando as atitudes dos anciãos e da tribo, confrontando-as com as ações da moça: “comida em sua casa não há de faltar”, “Mas no coração dela amor faltou”; “Qualquer moça há de querê-lo”, mas “o coração dela não quis”; “Todos os três foram louvados”, mas “a moça não louvou nenhum” (COLASANTI, 2015, grifo nosso). O tempo, então, vai passando e a jovem “[...] estremeceu vendo o despental-se da flor” (COLASANTI, 2015, p. 359), fato que deixava a jovem temerosa quanto ao seu destino. Outros pretendentes foram se apresentando, desejando a mão da moça, que recusou todos.

Fazia-se escuro o olhar do pai. Do crisântemo quase nada sobrava, e a moça mantinha a mão voltada para baixo, que não se visse a palma quase desguarnecida encostada na saia. Vergonha seria ajudar a mãe a desmontar a tenda com mão limpa (COLASANTI, 2015, p. 359).

O “escuro no olhar do pai” representa o desapontamento e a falta de esperança dele. “A palma quase desguarnecida” simboliza que o tempo para que a moça encontre com quem deseja se casar está se esgotando. Diante da sociedade, seria uma “vergonha ajudar a mãe [...] com mão limpa”, ou seja, perante uma comunidade conservadora, é

vergonhoso que uma mulher não consiga se casar. Contudo, mesmo sabendo disso, a jovem continua a hesitar em casar-se com qualquer um. Para ela, é preferível ser “uma vergonha”, ficar solteira a ter que se relacionar com quem ela não ama, fato que evidencia, novamente, o poder de decisão da moça.

E naquela manhã, um apresentou-se que não havia estado entre os jovens, nem era companhia dos mais velhos. Havia chegado tarde ao encontro, com seu cavalo, sua carroça e seu sorriso. Já quase em tempo de retomar o caminho da volta. Mas os cabelos eram longos, finos os dedos. O tempo de que dispunha era pouco, e ainda assim sentou-se no tapete do pai, pois para isso havia vindo. Ela esperava fora da tenda. Por uma fresta viu quando, feito o pedido, ele tirou uma flauta da mangae começou a tocar. As notas escaparam através do tecido da tenda. Os velhos voltaram a cabeça na sua direção, os jovens pararam o que estavam fazendo, as moças sentiram amaciar-se a cintura. Debaixo das pedras, as últimas flores do verão ergueram as corolas (COLASANTI, 2015, p. 359-360).

Todos se encantam pela música que o rapaz tocava. Ela era capaz de mexer com as sensações de todos da tribo, inclusive, da jovem, que se impressiona com a arte do flautista. O som da flauta “[...] regozijava os deuses, as ninfas, os homens e os animais”. Além disso, o som da flauta “é a música celeste, a voz dos anjos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 434).

Nota-se que a descrição do homem não aparenta que ele seja másculo, pois “os cabelos eram longos, finos os dedos”, características que remetem à delicadeza e até certa feminilidade, fato que, de certa forma, contraria o estereótipo de masculinidade e virilidade. Sobre os cabelos da mulher, Del Priore afirma que “No passado, os cabelos femininos [...] eram altamente valorizados, aliás, como o são hoje, em nossa cultura” (2011, [s.p.]). O uso da conjunção adversativa “mas” reforça a ideia de que as qualidades do rapaz eram diferentes do que se esperava, ou seja, que a aparência dele fugia dos padrões masculinos. Entretanto, é ele o único que desperta sentimentos positivos na jovem.

O sorriso percorreu o corpo da moça, pareceu vibrar na palma da mão. Ela olhou. Entrelaçadas com as linhas do destino, uma a uma ressurgiram as pétalas, brotava fresco o crisântemo. Não fechou os dedos. Manteve a mão erguida e aberta, para oferecer a floração quando ele saísse para buscá-la (COLASANTI, 2015, p. 360).

Era esse o homem certo para ela, o que pode ser comprovado pelo “sorriso que percorreu o corpo da moça” e pelo crisântemo que “brotava fresco” na palma da mão

dela. O fato de o sorriso “percorrer o corpo” demonstra o quanto ele foi intenso para ela. É para esse jovem que a moça decide “oferecer a floração”, que “[...] é o resultado de uma alquimia interior, da união da essência e do sopro, da água e do fogo”; “[...] é o retorno ao centro, à unidade, ao estado primordial” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 437), fato que poderia associar-se à união do jovem casal.

O que há de libertador nesse conto maravilhoso é o fato de, parecendo situar-se na Idade Média, época em que, segundo Macedo (1999) quem decidia com quem a filha iria se casar era o pai, a moça, contrariando as opiniões dos anciãos, de seu pai e de toda a tribo, e mesmo com o crisântemo de desfazendo, detém o poder de escolha. É ela quem determina com quem deseja se relacionar. Confirmando esse posicionamento, Duby e Machado (2009) também afirmam que a condição feminina na Idade Média sempre foi transmitida como uma condição de 'submissão' em relação aos homens, pelo menos entre a aristocracia feudal.

Nesse sentido, dialogando com a História das mulheres em sociedades patriarcais no mundo ocidental que, segundo Macedo (1999) e Del Priore (2006) foi marcada pela resignação, a jovem desse conto subverte ainda mais os papéis sociais desempenhados pelos gêneros, pois além de ser mulher, ela era filha, o que, como visto em contos anteriores, geralmente, acarretava uma opressão ainda maior, uma dupla inferiorização, fato que não ocorre nesse conto.

E esse é um dos pouquíssimos contos de Colasanti em que se percebe que as atitudes femininas são pautadas pelo sentimento de amor, primeiramente, pela falta dele, o que faz com que a jovem recuse os tantos pretendentes que se apresentaram a ela. Finalmente, é a presença desse sentimento que leva a moça a escolher, dentre tantos homens que se apresentaram a ela, o flautista.

Apesar de parecer estar inserido em um contexto medieval, época do qual o casamento era considerado um negócio e que cabia ao pai escolher o marido para a filha (MACEDO, 1999), há, nesse conto, nítidas mudanças nos papéis sociais representados pelo homem (o pai) e pela mulher (a filha). Diferentemente de tantas mulheres oprimidas pelo Patriarcalismo, a moça do conto age, conforme o que julga melhor a sua vida e possui o consentimento do pai para agir que, mesmo quando se sentiu entristecido, não ousou questionar as atitudes da filha.

Considerações finais

Ao longo da História da humanidade, a relação entre os gêneros masculino e feminino foi e, continua sendo amplamente analisada e discutida por inúmeros pesquisadores de variadas áreas do saber.

Sabe-se que a literatura, muitas vezes, reconstrói, pelo viés artístico, os dramas vividos na realidade e, de certa forma, faz com que o leitor reflita sobre eles. Como afirma Antonio Candido, “[...] a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana” (2006, p. 30). Para ele, a obra literária possui relação com fatores “externos”, ou seja, com os fatores sociais.

Nesse sentido, é fato que, artisticamente, a produção literária de Colasanti põe em cena a complexidade das relações de gênero. O conto maravilhoso analisado, de certa forma, subverte alguns valores enraizados na sociedade patriarcal: o poder absoluto do pai (homem) e a submissão da mulher (filha). Nele, tanto o pai quanto a filha parecem ter atitudes e pensamentos muito mais evoluídos do que as encontradas no contexto medieval e, conseqüentemente, as encontradas em muitos contos de fadas (ou contos “maravilhosos”).

A contraposição das indicações de comportamentos sociais do período, são nesse texto fatores que representam a singularidade desse conto. A exemplo disso, o pretendente escolhido pela moça foge dos padrões masculinos daquela época, geralmente, marcados pela força e pela virilidade, já que o jovem apresenta traços de delicadeza, ou seja, a moça se interessou justamente pelo jovem mais delicado, por aquele que mexeu com seus sentimentos por meio da arte musical e não pela beleza de seu corpo, de modo a reafirmar o poder igualitário que a protagonista detém.

Referências

- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 9.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Trad. Vera da Costa Silva et al. 24.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- COLASANTI, Marina. *Mais de 100 Histórias Maravilhosas*. São Paulo: Global, 2015.
- DEL PRIORE, Mary. *Histórias Íntimas: sexualidade e erotismo na História do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta, 2011.
- DUBY, Georges; MACHADO, Maria Lucia. *História da vida privada*. 2.ed. de bolso. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss. 2009.

MACEDO, José Rivair. *A Mulher na Idade Média*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1999.

O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA: ESTUDO E PRÁTICA DE MÉTODOS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Ana Carolina Miguel Costa (FCLAr /UNESP – Araraquara - Capes)

Fabiane Renata Borsato (FCLAr /UNESP – Araraquara)

RESUMO: Pretendemos refletir sobre o fato de que a literatura não é apenas um instrumento para outros fins e planejar métodos para aproximar alunos dos textos literários. Queremos mostrar como ele pode ser trabalhado na sala de aula, as possibilidades de reflexão, crítica e os seus benefícios. A pesquisa focou inicialmente no estabelecimento de métodos de seleção dos textos literários, leitura em sala de aula e análise dos resultados. O trabalho teve início pautado na elaboração de questões epilinguísticas, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1997), para incitar a reflexão sobre o texto e seus recursos expressivos. Cada encontro foi gravado em áudio para posterior análise de conteúdo e verificação da qualidade de leitura dos alunos. A análise de conteúdo foi dirigida conforme o método quantitativo e qualitativo proposto por Laurence Bardin (1977).

PALAVRAS-CHAVE: Texto literário; Ensino; Prazer da leitura.

ABSTRACT: We intend to reflect on the idea that literature is not just an instrument for specific purposes or planning methods to bring students closer to literary texts. We seek to present how it works in classes, the possibilities of reflection, criticism, and its benefits. This research focused on establishing literary selection methods, reading the texts in classes, and analyzing the results. Our work began with the elaboration of epilingual questions, as it is proposed by the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1997), in order to encourage reflections on the text and its expressive resources. The meetings were recorded by us for further analysis and quality check of the students' reading. The content analysis was based on the quantitative and qualitative approach pointed by Laurence Bardin (1977).

KEYWORDS: Literary text; Teaching; Enjoyment of reading.

Introdução

Observamos, a cada dia que passa, que o aprendizado está fortemente baseado no ensino especializado. Junto disso, muitos alunos, apoiados por seus professores, estão preocupados em decorar conteúdos que serão cobrados em exames vestibulares. Esqueceu-se a essência do saber, o prazer do conhecimento, principalmente, quando se trata do estudo do texto literário.

A iniciação à leitura deveria ocorrer desde a infância das crianças, sendo os pais responsáveis por apresentá-la a seus filhos, mas, infelizmente, não é o que ocorre. Na maioria das vezes, a criança só tem acesso à leitura quando inicia seus estudos na escola.

Na sala de aula, o professor é encarregado de mostrar o prazer da leitura, os benefícios que ela traz, porém muitos não o fazem, utilizam os textos apenas como meio para ensinar algum conteúdo específico, como gramática ou técnicas de redação. Para Pinheiro: “privar os alunos de uma experiência tão simples e tão salutar denuncia o descaso com a educação mais integral de nossos alunos”. (PINHEIRO, 2007, p. 31).

Nossas escolas não estão formando leitores, pessoas em busca de conhecimento e saber, que desenvolvam capacidade crítica, reflexiva, analítica, não somente do texto literário em si, mas do universo rico de sentidos, apresentado pelos textos. Estamos formando *ledores*, termo utilizado por Perroti (20--?, p.27) para designar aqueles: “sujeitos que se relacionam apenas mecanicamente com a linguagem, não se preocupando em atuar efetivamente sobre as significações e recriá-las”.

O papel do professor e da escola é fundamental para a formação literária do aluno, mas eles os desmotivam ao anularem o texto literário e, em alguns casos, ao resgatarem o texto apenas nos anos finais, cobrando leituras dos clássicos, que os alunos, muitas vezes, estão despreparados para ler. Assim, ao invés de o professor repensar sua prática em sala de aula e preparar seus alunos desde os anos iniciais, muitas vezes ele opta pelo que seria o caminho mais simples, ignorar o texto literário e, quando dos exames vestibulares, aconselhar o uso de obras adaptadas, resumos, filmes, submetendo o aluno, mais uma vez, a discursos paralelos, muitas vezes distantes da linguagem da obra literária trabalhada. Recursos didáticos diversos são importantes para o ensino da literatura, mas não podem preterir a leitura da obra na íntegra.

A respeito disso, Ginzburg afirma que:

A estrutura em vigor hoje, pautada pela leitura instrumental, pelas

pastas de xerox, pelo conhecimento reprodutivo, por clichês, falta de entusiasmo, trabalhos acadêmicos comprados e copiados, é uma constituição fantasmagórica. Ensino de literatura é, ou deveria ser, um espaço de debate vivo de ideias. Se o aluno não está ali para debater, quem está ali é um personagem fantasmático. Se o professor não está ali para debater, também é um personagem fantasmático na cena. Se o livro não está, não foi lido, não está inteiro, nem chegou perto, a cena da sala de aula é o seu funeral. (GINZBURG, 2012, p. 219)

O professor deve acreditar no potencial e capacidade de seus alunos, sendo o mediador de um processo de descoberta dos prazeres e benefícios da leitura. Acreditamos que o professor deveria trabalhar as várias faces do texto, suas múltiplas interpretações, as possíveis análises e leituras, promover discussões sobre o universo implícito no texto, ou seja, trabalhar o texto com um fim nele mesmo, evitando utilizá-lo como parte de exercícios introdutórios ao aprendizado de gramática, como exemplo já mencionado anteriormente. Podemos explicar melhor este pensamento invocando as palavras de Todorov (2009, p.31, grifo do autor):

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*.

O docente, como mediador, pode apresentar o texto literário aos alunos, a fim de que eles façam contato com ele, o sintam, o leiam, pressintam e empreendam percurso rumo aos sentidos do texto. Se o professor abrir caminho e der espaço, os alunos conseguirão, com o tempo, realizar análises críticas, mostrar suas opiniões e sentimentos, alcançar um contato aprofundado com a linguagem. Eles conseguirão e sentirão necessidade de empreender um estudo da linguagem literária, de sua estrutura e construção; analisar a sonoridade, o nível semântico, o plano visual, atingindo leituras mais complexas e humanizadoras do texto literário.

Assim exposto, pretendemos refletir sobre o fato de que o texto não é uma estrutura fechada, queremos romper com o pensamento consolidado de que a literatura é apenas um instrumento para outros fins e planejar métodos para aproximar alunos e literatura.

A questão da leitura no Brasil

Dados e estatísticas sobre a leitura no Brasil

Antônio Sérgio Ferreira retoma, em sua tese de doutorado *Roda de leitura e produção de aprendizagem inventiva: um estudo em escola municipal de Ribeirão Preto com alunos de 8ª série* (2015), dados da pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro, em 2011, que apresenta um panorama da leitura no Brasil. Segundo o autor, “a média de livros lidos nos últimos três meses foi de 1,84 livros no total da amostra [...]”. Além disso, apenas “21% [dos entrevistados considerou a leitura] como uma atividade interessante e apenas 18% como uma atividade prazerosa”. (FERREIRA, 2015, p. 13). Os dados apresentados por Ferreira são alarmantes, principalmente quanto ao fato de os entrevistados não lerem livros por prazer, mas como atividade que trará benefícios secundários, como conhecimentos direcionados para a escola, faculdade e para o trabalho.

Na obra *Formação do professor como agente letrador* (2015), as autoras Stella Maris Bortoni-Ricardo, Veruska Ribeiro Machado e Salete Flôres Castanheira também discorrem sobre outro problema relacionado à leitura, a questão dos analfabetos funcionais. Para elas, até a década de 1990, era quase desconhecido o fato de muitos estudantes não entenderem o que liam e, somente com o início dos sistemas nacionais de avaliação educacional, é que se começou a enxergar o problema. Apontam que em 2003 foi aplicada a avaliação de compreensão leitora (Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica) e:

Nas três séries, diploma, [quarta série do ensino fundamental – hoje 5º ano, oitava série do ensino fundamental – hoje 9º ano, e terceiro ano do ensino médio], naquele ano, menos de 10% dos alunos apresentavam um nível adequado de compreensão leitora. (BORTONI-RICARDO, MACHADO, CASTANHEIRA, 2015, p. 11).

Além disso, temos os dados em relação à leitura obtidos pelo PISA (*Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que, através de uma avaliação comparativa aplicada de forma amostral com estudantes de 8º ano, apresentam indicadores que contribuem para análise e discussão da qualidade do ensino básico em diversos países. Essa avaliação é aplicada a cada três anos, abrangendo três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências.

Resultados do Brasil no Pisa desde 2000

Dados	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	19.204	23.141
Leitura	396	403	393	412	407	407
Matemática		356	370	386	389	377
Ciências			390	405	402	401

Observando os resultados acima, notamos que houve um grande aumento de alunos participantes entre 2000 a 2015, o número quase quintuplicou. Em relação à leitura, nas duas primeiras avaliações ocorreu um resultado positivo; a nota, mesmo com pouca diferença, subiu. Porém, no ano de 2006, o resultado foi insatisfatório, visto que a nota foi menor do que na primeira avaliação. Já em 2009, os participantes conseguiram superar todas as notas anteriores, atingindo uma pontuação que até hoje não foi alcançada. Nos anos de 2012 e 2015, a nota foi a mesma, mostrando uma queda em relação a 2009 e uma estagnação nos dois últimos anos.

Desse modo, percebemos que:

No Brasil, 51,0% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura – patamar que a OCDE [(Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico)] estabelece como necessário para que o estudante possa exercer plenamente sua cidadania. Esse percentual é maior na República Dominicana (72,1%) e menor no Canadá (10,7%). (INEP, 2015).

A literatura trabalhada na sala de aula

Quando pensamos em literatura, percebemos que o termo é complexo e apresenta muitas facetas, sendo elas os limites do literário, o conceito, sua natureza e função, os primeiros estudos, a questão do cânone, entre outros. Ao pensarmos em sua complexidade, uma passagem do capítulo “O direito à literatura” de Antonio Candido vem logo a nossa mente,

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em que todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da

produção escrita das grandes civilizações.

A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. (CANDIDO, 1995, p. 242)

No presente trabalho, não pretendemos dirimir as questões supracitadas, mas especificar o que denominamos literatura e literário e propor uma metodologia de trabalho com o texto literário.

Orientada pelo pensamento de Antonio Candido, a pesquisa considera o termo literatura como discurso estético canonizado, ou seja, considerado literário pela crítica. A literatura na sala de aula tem sido selecionada em catálogos de livros infantis e infanto-juvenis, tendo sido construído um mercado de obras para público específico, especialmente crianças e jovens. Nas obras, *O texto sedutor na literatura infantil* (1986) e *Confinamento cultural, infância e leitura* (1990), Edmir Perrotti expõe essa problemática, mostrando que a dificuldade acerca das obras infanto-juvenis vem desde a antiguidade. Com o aparecimento das escolas, a rigidez das regras, a liberdade das crianças cerceada por princípios morais, éticos e pelos bons costumes, favoreceu a criação de uma literatura de caráter utilitário. Para o autor:

A mutilação dos textos deixa claro, pois, que estão em questão muito mais problemas referentes à organização social que problemas propriamente estético-literários. A literatura é vista, nesse momento, não apenas como agente formador, mas como manifestação capaz de doutrinar o leitor, como manifestação retórica; Rompe-se, assim, a tradicional distinção feita entre o discurso estético e o discurso utilitário, operando-se uma fusão que a sociedade burguesa procuraria conservar também nas manifestações literárias que circulam fora do circuito escolar: o que se convencionou chamar de “literatura infantil” (PERROTTI, 1986, p.49, grifo do autor).

No século XVIII começam a aparecer alguns nomes que tentam retomar a literatura como um discurso estético, mas é no século XIX que “uma literatura menos utilitária, feita especialmente para crianças, começa a aparecer, timidamente na Europa” (PERROTTI, 1986, p.52). No Brasil, Monteiro Lobato, na década de 20, produz uma literatura menos utilitarista, ocupando espaço até então marcado pelos livros didáticos. A partir da década de 70, a literatura utilitária sofre uma crise, sendo a literatura infanto-juvenil repensada:

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 (PERROTTI, 1986, p. 11, grifo do autor).

Mesmo após essa reformulação, a literatura para crianças e jovens preserva lacunas, pois após a reflexão sobre o teor moralizante e didático do texto, a escola não soube e não sabe como trabalhar a literatura como objeto estético. O texto literário é inserido no contexto escolar para o ensino de *n* coisas, sendo poucas vezes pensado com um fim nele próprio, fato que justifica a atual pesquisa e a necessidade de inovação do ensino de literatura.

Pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola particular, quinzenalmente, durante as aulas de redação, seguindo as seguintes etapas:

- a.) Elaboração de uma coletânea de textos literários. Cada aula teve um ou mais textos literários, sendo estes escolhidos conforme andamento das aulas para que, assim, pudessem ocorrer prévias modificações, levando em consideração os critérios explanados anteriormente, pautados fortemente nas preferências dos alunos.
- b.) Entrevista inicial sobre a qualidade e quantidade de leitura de cada participante. Aplicação de questionário individual sobre a capacidade de leitura, interpretação e crítica textual. A entrevista e o questionário foram também aplicados a alunos não participantes do projeto, os quais também estavam no 8º ano e presentes na mesma escola, para posterior comparação de dados.
- c.) Apresentação dos textos em uma aula de 50 minutos, quinzenalmente. O projeto foi executado nessa frequência para não comprometer o desenvolvimento dos conteúdos apostilados da matéria do professor, pois durante os encontros de leitura do texto literário, houve interrupção dos conteúdos habitualmente ministrados nas aulas de redação.
- d.) Os textos literários foram previamente analisados pela pesquisadora para elaboração de questões epilinguísticas, conforme proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998). Essa análise

prévia focou na necessidade de incitar a reflexão sobre o texto e seus recursos expressivos.

- e.) Leitura do texto: a professora realizou a leitura do texto em voz alta, focando no plano expressivo da palavra estética, marcada pela entonação, ritmo, ênfase a determinados vocábulos, frases ou imagens.
- f.) Discussão sobre o texto: o texto foi trabalhado de forma crítica, reflexiva, interpretativa; incentivando os alunos à exposição de seus pontos de vista, sentimentos e reflexões. O professor foi mediador do conhecimento e das reflexões dos alunos. Cabe ressaltar que não era esperado que os alunos passassem das questões epilingüísticas para as metalingüísticas. Como proposto pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (1997, p. 30):

A análise lingüística refere-se a atividades que se pode classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins.

Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. [...]. Em se tratando do ensino de língua, à diferença das situações de interlocução naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto — quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos —, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões.

Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos²³. Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalingüística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas. [...].

Os alunos deveriam refletir e fazer uma análise crítica do texto, mas não havia expectativa de alcance de uma categorização de seus elementos. Se essa categorização ocorresse, deveria ter caráter espontâneo.

- g.) Gravação das aulas, para transcrição de aspectos relevantes para a análise dos dados.
- h.) Aplicação de entrevista final sobre a prática de leitura de cada participante. Aplicação de questionário individual sobre a capacidade de leitura,

interpretação e crítica textual. A entrevista e o questionário também foram aplicados a alunos não participantes do projeto, atualmente no 8º ano da mesma escola, para posterior comparação de dados.

i.) Análise dos dados obtidos.

Análise do conteúdo

Utilizamos, para análise do conteúdo obtido na pesquisa de campo, a obra *Análise de conteúdo* (1977), de Laurence Bardin. Deste modo, após a seleção do texto literário que seria analisado no encontro com os alunos, houve pré-seleção de temas e realce de aspectos do texto sobre os quais era esperado que os alunos realizassem discussões e novas especulações, favorecidas pela mediação do professor.

Para a análise do conteúdo dos encontros com os alunos, era preciso cumprir três etapas: 1ª Pré-análise, 2ª Exploração do material e 3ª Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na primeira etapa, Bardin propõe a “leitura flutuante” que consiste nas impressões acerca do material a ser analisado. O autor orienta a escolha dos documentos e, no caso da pesquisa aqui apresentada, o *corpus* consiste da transcrição da fala dos participantes do projeto.

Na segunda etapa da análise de conteúdo, recortamos partes do corpus para classificação das categorias temáticas presentes e propostas.

Na última etapa, há a interpretação e sistematização dos dados obtidos, como explica Bardin: “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fíeis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 1977, p. 101).

Assim, podemos dizer que a pesquisa é qualitativa, pois gravamos as aulas, transcrevemos o conteúdo necessário e analisamos os dados e, quantitativa, pois aplicamos testes iniciais e finais para comparação de dados e comprovação ou não da eficácia da participação dos alunos no projeto.

Análise do material coletado

“Fita verde no cabelo (Nova velha estória)” – João Guimarães Rosa

O primeiro texto analisado foi “Fita verde no cabelo (Nova velha estória)”, de

João Guimarães Rosa. Para a análise desse conto, selecionamos, como propõe Bardin, alguns eixos temáticos, parâmetros para as respostas dadas pelos alunos. Após seleção, recortamos trechos das transcrições interpretadas como “respostas” dadas pelos participantes aos eixos temáticos. Após o recorte, classificamos as interpretações dos alunos nos seguintes temas:

- a. Vocabulário diferenciado e imprecisão vocabular;
- b. Imprecisão espacial e temporal;
- c. Real vs. Invenção/Ilusão;
- d. Impressões a respeito da personagem;
- e. Mudança na personagem;
- f. Desfecho;
- g. Categorias da narrativa (narrador).
- h. Interpretações sem mediação.

A seguir, associamos os temas a alguns recortes das transcrições dos encontros com os alunos:

- a. Vocabulário diferenciado e imprecisão vocabular;

“Professora: Mas o que significa então... Vamos começar lá do começo...O que significa velhos que velhavam?

Aluno(a): Que os velhos não eram felizes, eles ficavam chatos”.

“A.: Ele não se sente como velho, mas age como um velhinho.

A.: Ele é chato, amargurado, ranzinza.

P.: Mas será que o velho é só amargurado, chato, ele não é sinônimo de outras coisas?

A.: As pessoas associam eles a estereótipos de que eles são chatos”.

“P.: Voltem a parte do texto: “Divertia-se em ver as avelãs do chão não voarem, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa”. O que significa isso?

A.: É que elas são normais, mas de uma forma diferente.

(...)

P.: Mas o que significa plebeia ou plebeu?

A.: Eu sei. Significa uma classe pobre.

(...)

A.: Que não é da nobreza.

(...)

P.: Ela percebeu as flores ali?

A.: Ela passou muito rápido e não viu.

A.: Professora, pode ser aquele tipo de flor que nasce no quintal, sem sentimento, sem nada.

A.: Ela fez o caminho mais longo, então pode ser que ela não passe muitas vezes por aquele caminho e nunca tenha reparado naquelas flores”.

b. Imprecisão espacial e temporal;

“P.: Voltando ao texto, quando ele fala da aldeia para a gente: “Havia uma aldeia, em algum lugar, nem maior nem menor” (...) O que isso significa?

A.: Que não é um lugar bom nem um lugar ruim.

A.: Que não seria muito grande nem muito pequeno.

P.: Mas que aldeia é essa? É uma aldeia específica?

A(s): Não.

A.: É onde muitas pessoas moram.

P.: Então por que será que ele coloca isso? (...) “daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são”.

A.: Não vê o tempo passar ou as pessoas morrem e passa o tempo e crescem.

A.: Quando o tempo fica muito rápido e você não pode aproveitar com as pessoas.

[...]

A.: Eu sei agora. É porque todos acham que são imortais, que nunca vão morrer e aqui ele está falando que eles acham que veem, mas eles não veem. Na verdade isso não acontece.

A.: Eu entendi a questão do moinho, pois ele gira como o relógio.

P.: Mas esse girar como o relógio, ele diz que nós não vemos o tempo.

A.: É. Porque o tempo passa como o moinho”.

“P.: Para terminar, tem uma parte que fala assim: “E Ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo”. Que caminho é esse?

A.: Um caminho embaralhado.

A.: Um caminho de tristeza.

A.: Um caminho para perder a juventude.

P.: Pensem o que é um caminho louco.

A.: É a vida.

P.: A vida de todo mundo é louca?

A.: Professora, já sei. O caminho que ela escolheu é o caminho das lembranças. Ela foi lembrando da avó, essas coisas, e chegando lá a avó morreu”.

c. Real vs. Invenção/Ilusão;

“P.: E no começo ela fala que ela tem o que no cabelo?

A(s): A fita verde.

P.: E o que vai acontecendo com essa fita?

A.: Vai se acabando.

A.: Quando ela chega na casa da avó, a fita sai voando”.

“P.: “(...) além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada”. O que significa isso? No começo ela fala que tem uma fita inventada no cabelo e depois que perdeu a fita que estava atada no cabelo. Como ela perdeu essa fita que estava amarrada no cabelo só que essa fita era imaginária?

A.: Ela cresceu, aí ela perde esse negócio de imaginária.

A.: Ela perdeu a infância dela.

A.: A fita representa a inocência dela.

A.: A infância para ela era imaginária, ela achava que nunca ia sair daquilo. Mas quando ela estava atada, ela sabia que ela ia sair, só que ela não esperava.

A.: Essa fita imaginária era o juízo dela e ela perdeu para ganhar o juízo.

A.: Ela perdeu a inocência dela para ganhar o juízo.

A.: Quando ela era criança, ela imaginava coisas, quando ela cresceu, ela parou de imaginar”.

d. Impressões a respeito da personagem;

“A: Ela é a única que não tinha juízo”.

“A(s): Que ela é uma menina. Meninazinha. Sem juízo.

P.: Como são as atitudes dela?

A(s): Ela não era madura. Tinha a fita verde na cabeça, chamava de vovozinha, disse que tinha medo do lobo”.

“P.: E por que ela tem medo da morte?

A(s): Por causa da avó dela. (...)

A.: Porque ela amava a avó e ela não queria perder ela.

A.: Ela não queria perder mais ninguém”.

e. Mudança na personagem;

“A: Não, porque ela amadureceu quando da morte da avó.

P: Como você chegou a isso?

A: Porque ela fala que a avó fechou os olhos e aí ela gritou que tinha medo do lobo.

P: Mas como você chegou à conclusão que ela amadureceu?

A: Porque isso é uma coisa que os adultos vivenciam, pois são gentes mais maduras, coisas que passam no dia a dia delas”.

“P: Como a Chapeuzinho estava no começo da história?

A(s): Ela era diferente. Como se fosse uma criança.

A.: Como se ela fosse uma criança e depois com atitude de adulta”.

“A.: Ela deixou de ser criança.

P.: E ela deixou de ser criança para ser o quê?

A.: Ela perdeu a inocência.

A.: Ela virou uma pessoa responsável.

P.: Por que você acha isso?

A.: Porque ela conseguiu sentir que ela cresceu.

A.: Ela perdeu a infância com a morte da avó dela”.

“A.: Eu acho que quando ela perde a fita, ela já estava amadurecendo, ela já cresceu, ela se sente mais viva.

A.: Então ela acha que esse caminho, esse que a mãe mandou, era um caminho que ela estava envelhecendo para chegar na maturidade.

P.: Mas uma criança envelhecendo?

A.: É o tempo passando”.

“A.: Eu acho que ela amadureceu porque a avó dela morreu e não tinha mais ninguém do lado dela”.

f. Desfecho;

“A: Porque a avó dela morreu”.

“A: É triste quando a avó dela fala para ela que não vai poder abraçar ela”.

g. Categorias da narrativa (narrador).

“P.: E agora o narrador, o que vocês acham dele?
A.: Para mim é mais o lobo que conta a história.
A.: Uma pessoa que viveu na aldeia.
A.: A mãe dela.
A.: Ela mesma.
A.: Mas ela não fala eu, quando eu estava...
A.: A morte.
P.: Então será que alguém ficou sabendo dessa história e contou?
A.: Não, eu acho que é um narrador qualquer.
A.: Isso foi baseado numa experiência vivida por ela”.

h. Interpretações sem mediação.

“A.: Será que nesse caso o lobo não é a morte, professora?”

“A.: Professora, pelo jeito que a menina chegou, nem parecia que ela conhecia a avó dela.
P.: Você acha que ela nem conhecia?
A.: Eu estava vendo uma parte (fica em silêncio olhando o texto)
A.: Mas no começo do texto fala: “Minha netinha”.
A.: Por isso mesmo. Igual o lobo fez na Chapeuzinho Vermelho”.

Considerações finais

Percebemos que, nesses recortes, os participantes conseguiram atingir de forma expressiva os objetivos (ou temas) propostos, através de mediação (caso dos itens A a G) e sem mediação (item H). É de suma importância ressaltar que, por este ser o primeiro texto a eles apresentado, não era esperado interpretações sem mediação. Isso confirma o alcance dos objetivos. É notável que os alunos conseguiram perceber as categorias da narrativa, como o espaço, personagem, tempo, narrador, enredo, ou seja, eles compreenderam o modo de funcionamento deste texto e do gênero narrativo. Porém, é visível a dificuldade quanto à sistematização dos conteúdos (caso do item G), como previsto no projeto que visa, inicialmente, às questões epilinguísticas para, com o tempo e a aquisição de maturidade dos alunos como leitores, focar nas questões metalinguísticas (sistematização).

Destarte, é notório que o texto literário pode e deve ser trabalhado na sala de aula. Conseguimos evidenciar com a pesquisa de campo e análise dos dados, a quebra do paradigma de que os alunos (adolescentes) não conseguem lidar com o texto, isto é, analisá-lo, interpretá-lo e fazer uma reflexão crítica. Na verdade, ocorre justamente o oposto, eles ultrapassam os objetivos pretendidos, podendo ser leitores eficientes e saindo da categorização de *ledores* ou analfabetos funcionais. Porém, para isso ser concretizado, é necessário o professor assuma a sua função de mediador, elo de acesso e ligação entre

o texto e os jovens. Sem ele é quase impossível conseguir resultados tão positivos.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.
- BORTONI-RICARDO, S. M., MACHADO, V. R., CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes na avaliação*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. 106p.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 144p.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004. p.169-191.
- FERREIRA, A. S. *Roda de leitura e produção de aprendizagem inventiva: um estudo em escola municipal de Ribeirão Preto com alunos de 8ª série*. 2015. 321 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.
- GINZBURG, J. *O ensino de literatura como fantasmagoria*. Revista da ANPOLL, Brasília, n.33, vol.1, 2012, p.209-222.
- PERROTTI, E. Leitores, leitores e outros afins (apontamentos sobre a formação do leitor). *Leia Brasil*. Disponível em <http://www.leiabrasil.com.br>.
- PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.
- PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- ROSA, J. G. Fita verde no cabelo (Nova Velha estória). In: ROSA, J. G. *Ave, palavra*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1970. p. 72-73.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ABORDAGEM PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Ricardo André Ferreira Martins (UENP/CJ)³

Lucas Romero Silva (UENP/CJ)⁴

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar e inquirir, a partir da abordagem de Daniel Pennac na obra *Como um romance* (1997), quais os motivos que afastam uma criança ou um adolescente da leitura de um livro, investigando quais os passos decisivos e necessários ao professor para que possa despertar em seus alunos o interesse pelo universo da leitura, dentro e fora da sala de aula. A finalidade é perguntar a partir de qual o momento a leitura se torna um fardo para a criança e ao adolescente, uma tarefa impositiva, um dever enfadonho, e como o professor pode evitar isso e propiciar a fruição da leitura como prazer e também como formação de leitores para toda a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Oralidade, Literatura, Educação, Formação.

ABSTRACT: This paper aims to introduce and inquire, through the work of Daniel Pennac *Como um romance* (1997), why a child or adolescent turns away from books, studying the crucial and necessary stages for teachers to motivate their students to read, not only at school but outside of school. It is a matter of discovering when reading becomes a burden for children and adolescents, an imposing task and tedious homework, and how teachers can prevent such situations by providing the enjoyment of reading and forming readers for life.

KEYWORDS: Reading; Orality; Literature; Education; Reader Formation;

Introdução

³ Professor Adjunto do Colegiado de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho. Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail institucional: ricardo.martins@uenp.edu.br

⁴ Graduando em Letras Português/Inglês da Faculdade de Filosofia, Ciências de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho.

Qual o sentido atual de narrar? Como, nos tempos de hoje, é possível simplesmente parar para ouvir uma narração, uma história, uma anedota, a leitura em voz alta, em meio ao ruído ensurdecedor e alienante de tantas vozes dissonantes? Com efeito, a importância da narrativa – ou narração – para a constituição do sujeito na cultura ocidental esteve sempre ligada à relevância do ato de rememoração, *por meio da palavra*, através da memória ou da escrita que, através deste ato de retomada do passado, consegue recuperá-lo do esquecimento, do silêncio ou da morte. É justamente em função disso que se dá a proeminência de algumas narrativas – a *Odisséia* ou *Mil e uma noites* – para a ideia de sujeito, para a formação ou fixação de uma subjetividade, sobretudo através da escrita ou do ato simples de *narrar* uma história ou estória.

Conforme Paul Veyne, não esqueçamos que a história é *apenas uma narrativa verídica* (1998, p. 17), onde os eventos reais têm como ator o homem. Resulta daí que a história, como narração de fatos realmente sucedidos, é uma narrativa de eventos com pretensão à verdade, onde tudo, inclusive a interpretação conseguinte, decorre desse fato. Não podemos, deste modo, ainda segundo Veyne, negar o interesse meramente *anedótico* que a história muitas vezes desperta: os homens, as pessoas, recorrem à história não apenas para saber a “verdade”, mas simplesmente porque ela *narra* e nos oferece uma representação diferenciada da realidade, de modo semelhante ao romance, à novela, ao conto, à *estória*, ou, mais exatamente, à *ficção* (VEYNE, 1998, p. 23). É nesse ponto que história e literatura encontram-se, solidariamente. Tal como em *Mil e uma noites*, em que Sherazade, como narradora dotada da habilidade de anular a fúria do sultão, que representa a morte, a literatura e a história, como gêneros nascidos do simples ato de contar algo, têm em comum o poder de gerar o *apaziguamento das consciências*, de aquietar mentes, de despertar o interesse e, sobretudo, de deter a passagem do tempo.

Desenvolvimento

O ato de narrar serve então para adiar aquele acontecimento, pois a palavra pronunciada em voz alta detém o poder de retenção da atenção, através de um narrador dotado de enorme habilidade em seu manuseio, ao suspender a agitação de nossos pensamentos desordenados. A narração e, portanto, a própria figura do narrador, como alertava Walter Benjamin em ensaio de 1936, “não está [mais] de fato presente entre nós, em sua atualidade viva” (BENJAMIN, 1994, p. 197). Para o pensador judeu-alemão, a

arte de narrar encontrava-se “em vias de extinção” (BENJAMIN, 1994, p. 197), em razão de que eram cada vez mais raras as pessoas dotadas do talento de narrar com habilidade, com a capacidade de reter a atenção dos ouvintes e dos leitores. Para Benjamin, a faculdade de narrar consiste em uma de nossas competências fundamentais, uma vez que é através dela que podemos trocar as nossas experiências, a nossa própria subjetividade, com outras pessoas. É através da faculdade de narrar, portanto, que, segundo Benjamin, podemos nos tornar sujeitos, uma vez que o simples ato de contar uma anedota transportar nossa subjetividade através da palavra oral ou escrita:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. (BENJAMIN, 1994, p.198)

Para Benjamin, existem dois grupos distintos de narradores anônimos, cujas características interpenetram-se a todo instante, onde é possível detectar a figura do narrador, plena e tangível: a) o narrador é alguém que vem de longe, como o viajante, e em função disso sempre tem algo a contar dos lugares de onde vem e; b) o narrador é alguém que nunca saiu de seu país natal, conhece suas histórias e tradições, e ganhou honestamente a sua vida. Os modelos que Benjamin oferece como arquétipos destes dois tipos de narradores é, no primeiro exemplo, o do marinheiro comerciante, e, no segundo, o do camponês sedentário. Ambos estão assaz presentes no imaginário popular e foram, segundo o pensador judeu-alemão, os primeiros mestres na arte de contar histórias (BENJAMIN, 1994, p.198-199). A estes tipos, poderíamos acrescentar as figuras do escritor e a do professor de literatura, sobretudo o escritor, que é o artífice que aperfeiçoou as narrativas primitivas.

O fundamental é que Benjamin aponta, através de seu ensaio, um imbricamento entre oralidade, escrita e romance que bem pode ser aproveitado como uma indicação necessária à compreensão do estímulo à leitura em sala de aula. Walter Benjamin, na realidade, tem a impressão de que o romance induz ao apagamento e à extinção da narrativa ou da arte de narrar, vinculando o livro à sua fixidez e ao seu silêncio, embora ao mesmo tempo aponte que a narrativa escrita esteja ao encalço da narrativa oral. O problema é que, ao distinguir a narrativa escrita do romance da narrativa das histórias orais, Benjamin abre espaço para a suposição de que a tradição escrita, além de não provir da tradição oral, também não a nutre, não permite que ela continue sendo transmitida:

O primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno. O que separa o romance da narrativa (e da epopéia no sentido estrito) é que ele está essencialmente vinculado ao livro. A difusão do romance só se torna possível com a invenção da imprensa. A tradição oral, patrimônio da poesia épica, tem uma natureza distinta da que caracteriza o romance. O que distingue o romance de todas as formas de prosa – contos de fada, lendas e mesmo novelas – é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta (BENJAMIN, 1994, p.201).

A questão basilar aqui, apontada por Benjamin, em um rasgo de nostalgia da época em que as narrativas eram transmitidas coletiva e oralmente, é que a arte de contar é uma atividade de transmissão da experiência cada vez mais rara, em seu sentido mais amplo, porque já não encontra mais as condições adequadas à sua prática em meio à sociedade capitalista moderna, que engolfa as atividades que exijam memória, tempo e atenção. As condições elencadas por Benjamin são muito claras, das quais três se distinguem:

a) a experiência difundida através do relato deve ser partilhada, comum ao narrador e ao ouvinte;

b) o caráter de comunidade existente entre vida e palavra encontra-se na organização pré-capitalista do trabalho, sobretudo através da atividade artesanal;

c) a comunidade partilhada da experiência, comum ao narrador e ao ouvinte, é o fundamento prático da narrativa tradicional (GAGNEBIN in BENJAMIN, 1994, p.10-11).

A grande querela levantada por Benjamin é, sem dúvida, o fato de que uma comunidade fundada em uma relação estrita e direta entre discurso e vida foi destruída pelo acelerado desenvolvimento do capitalismo, da técnica e da modernidade, em um sentimento de características nostálgicas e românticas que procura uma época de felicidade perdida em passado recente. O que Benjamin reivindica é a qualidade do trabalho artesanal sobre a palavra, que se dá em um ritmo mais lento, orgânico e global, permitindo, assim, uma crescente cristalização das experiências humanas através de uma palavra, uma narrativa que consegue unificá-las, em oposição ao processo industrial de produção em série, fragmentário e dispersivo, que não permite o tempo de contar e ouvir. O tempo e o ritmo do trabalho artesanal, segundo Benjamin, inserem-se em um tempo e um ritmo mais plenos, em uma dimensão globalizante da experiência da criação, em um tempo, uma época, em que havia tempo para contar e transmitir, assim, a acumulação do saber. O resultado temido pelo pensador judeu-alemão é a perda da faculdade de contar

histórias que a modernidade capitalista precipita, uma vez que a habilidade de transmissão perde-se a cada vez que as gerações desviam sua atenção dos detentores de experiências singulares para a produção em série de narrativas cada vez mais fragmentárias e pouco distintas entre si. Não existindo mais a faculdade de contar, também não existe mais a faculdade de ouvir, que tem características específicas e atributos exigentes:

Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado de distensão cada vez mais raro. (...) Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (BENJAMIN, 1994, p.204-205).

Ainda é necessário considerar, como atributo essencial do narrador, que Benjamin compara ao artesão, os seus *movimentos precisos*, uma vez que o artífice tem profunda consideração pela matéria-prima que irá converter em produto, conferindo-lhe beleza e simetria, o que guarda uma íntima correlação com a atividade da narração, já que através dela dá-se forma ao imenso acervo de eventos que podem ser narrados, permitindo assim uma profunda correspondência entre a *mão* e a *voz*, entre o *gesto* e a *palavra* (GAGNEBIN in BENJAMIN, 1994, p.11).

É neste ponto que a teoria de Benjamin oferece um interessante gancho com a obra de Daniel Pennac, particularmente em *Como se escreve um romance* (1993), em que o célebre autor francês questiona o que realmente afasta uma criança ou um adolescente do tempo da leitura de um livro, e constata que não é apenas a televisão, a cultura de massa, o mundo extasiante dos jogos eletrônicos, os shopping-centers, os lanches em *fast foods*, a moda, e, atualmente, a *internet*. Muitos são os demônios elencados para encontrar um culpado para o desinteresse cada vez maior e contínuo pelo livro e pela cultura em torno dele, sobretudo no mundo escolar. Contudo, Pennac, ao investigar essa cortina de fumaça em torno do universo da leitura, adverte-nos que o culpado – ou um conjunto de vários deles – é sempre muito mais próximo e familiar que supomos.

Com efeito, Daniel Pennac encontra a raiz do problema em nossa perda contínua de nossa faculdade de contar e de ouvir. Já é um hábito sedimentado e esclerosado entre os

professores de ensino básico a leitura como uma atividade impositiva, chata, entediante, e, por isso mesmo, repulsiva à criança e, sobretudo, ao adolescente moderno. Conforme o autor, “o verbo *ler* não suporta o imperativo” (PENNAC, 1993, p. 13), pois é comparável a outros verbos em que a ação e a experiência somente são possíveis através do sujeito que as vive, a exemplo dos verbos “amar” ou ainda “gozar”.

De fato, as experiências diretamente ligadas ao prazer não podem ser resultado de uma imposição externa a nós. Além disso, é sempre necessário ter em mente, entre os professores que tentam despertar o estímulo à leitura entre os alunos, que a aversão pelo livro pode ser ainda muito maior e inexorável em um tempo, uma geração, um meio ou mesmo uma família onde o hábito da leitura não existe, não é estimulado e até, muitas vezes, impedido sistematicamente. Às vezes, no entanto, em meio a essas condições absolutamente desfavoráveis, surgem os grandes leitores, que não se conformam com a imposição da não-leitura. Logo, a leitura torna-se uma transgressão às normas:

Note-se que em ler ou não ler, o verbo já era conjugado no imperativo. Mesmo no passado, as coisas não davam certo. De um certo modo, ler, então, era um ato subversivo. À descoberta do romance se juntava a excitação da desobediência familiar. Duplo esplendor! Ah, a lembrança dessas horas de leitura roubadas, debaixo das cobertas, à luz fraca de uma lanterna elétrica! Como Anna Karenina galopava depressa-depressa para junto do seu Vronski, naquelas horas da noite! (PENNAC, 1993, p.15)

Contudo, por outro lado, é preciso considerar que a fruição do prazer estético através da leitura de textos literários, lidos pelas crianças e adolescentes durante a vida escolar, é seriamente prejudicada, quando não totalmente desestimulada, em razão do modelo de leitura adotado pelos professores e pelas escolas. A escola, na maioria esmagadora das vezes, tende a propor a leitura de caráter obrigatório, apenas para cumprir protocolarmente os conteúdos a ser lançados no diário escolar, abolindo por completo a leitura de fruição proposta por Pennac, que consiste em conceder ao leitor o direito à aventura através do texto e da linguagem, em que o prazer é a norma. Com isso, de forma inequívoca, os professores não conseguem em tempo algum despertar em seus alunos o interesse e a fome pelo livro e pela leitura, não conseguem, não podem ou não querem ensinar a ler com inteligência, pois a leitura obrigatória os prende a uma burocracia sem fim de conteúdos entediantes que apenas eliminam a leitura da dieta intelectual dos alunos, em favor de outros nutrientes em que podem ser sujeitos do aprendizado. Muito a propósito, Pennac lembra-nos um trecho célebre de Rousseau:

A leitura é o flagelo da infância e quase a única ocupação que se sabe lhe dar. (...) Uma criança não fica muito interessada em aperfeiçoar o instrumento com o qual é atormentada; mas façais com que esse instrumento sirva a seus prazeres e ela virá logo se aplicar, apesar de vós. (...) O interesse presente; aí está o grande impulso, o único que conduz com segurança, e longe. (...) Acrescentarei a única palavra que faz uma importante máxima; é que, em geral, se obtém mais seguramente e mais depressa aquilo que não se está, de modo nenhum, apressado em obter. (ROUSSEAU in PENNAC, 1993, p. 53)

Contudo, o que Pennac considera mais importante que tudo é que o prazer pela leitura deve ser precedido pela oralidade, ou seja, pela *leitura em voz alta*. Neste ponto, sua reflexão coincide com a de Walter Benjamin, ao apontar que a ausência de espaço na escola para a arte de contar e a arte de ouvir é a direta responsável pelo desinteresse da criança e do adolescente pela leitura, em um mundo onde o tempo para o exercício da narração tem que ser roubado às outras atividades que também fornecem prazer:

O tempo para ler é sempre um tempo roubado. (Tanto como o tempo para escrever, aliás, ou o tempo para amar.) Roubado a quê? Digamos, à obrigação de viver. É sem dúvida por essa razão que se encontra no metrô – símbolo refletido da dita obrigação – a maior biblioteca do mundo. O tempo para ler, como o tempo para amar, dilata o tempo para viver. Se tivéssemos que olhar o amor do ponto de vista de nosso tempo disponível, quem se arriscaria? Quem é que tem tempo para se enamorar? E no entanto, alguém já viu um enamorado que não tenha tempo para amar? (...) A leitura não depende da organização do tempo social, ela é, como o amor, uma maneira de ser (PENNAC, 1994, p.118-119).

Se, com efeito, a leitura indica uma maneira de ser, o ato de ler é, por definição, um ato ontológico, na mesma medida em que o ato de contar ou de ouvir pressupõe a riqueza de um ser que se dá através das palavras, porque “o culto do livro passa pela tradição oral” (PENNAC, 1994, p. 75). A faculdade de ler aprende-se na escola, sem dúvida. Contudo, o prazer da leitura, aprende-se através de experiências fundamentais ao longo da vida, que têm a ver mais com a indicação de um grande amigo, de um professor que admiramos, de alguém que também nos estimula e nos provoca prazer com a sua maneira de ser. A escola, quando muito, apenas tem exigido de seus alunos boas fichas de leitura, resumos, trabalhos escritos, verificações de leitura, exercícios, redações, mas não aquilo que forma um leitor para todo o sempre: o prazer de descobrir um livro de que se gosta. E, a partir deste livro, construir um universo de leituras fascinantes e definidoras do ser.

Contudo, o pensador francês não quer com esse discurso tornar a escola uma instituição inútil para a sociedade, uma vez que seu papel e sua relevância sociais são inequívocos:

[...] o papel da escola se limita (...), em toda parte e sempre, ao ensino de técnicas, ao dever do comentário, cortando o acesso imediato aos livros pela proscricção do prazer de ler. Parece estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes, que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão o fruto de um sofrimento bem comportado. (...) A escola não pode ser uma escola do prazer, o qual pressupõe uma boa dose de gratuidade. Ela é uma fábrica necessária de saber que requer esforço. As matérias ensinadas são, ali, os instrumentos da consciência. Os professores encarregados dessas matérias são os iniciadores e não se pode exigir que eles proclamem a gratuidade da aprendizagem intelectual, quando tudo, absolutamente tudo na vida escolar – programas, notas, exames, classificações, ciclos, orientações, seções – afirma a finalidade competitiva da instituição, ela mesma impulsionada pelo mercado de trabalho (PENNAC, 1993, p.78-79).

No entanto, o autor indica que, ainda em meio a esse oceano de competição, em que a faculdade de contar e de ouvir foi suprimida em nome de desempenhos técnicos, é possível que o professor, em vez de cobrar a leitura obrigatória, passe a compartilhar o seu próprio prazer da leitura, a sua felicidade em ter lido livros fundamentais para a sua experiência como indivíduo. Enfim, neste ponto, a leitura seria o acúmulo de vida e de experiências que permitem ao leitor tornar-se também o narrador das histórias que leu, e, portanto, dar-se como marinheiro ou como camponês dos livros que leu. A bagagem acumulada de leituras em que o prazer despontou forneceria assim, ao professor, a oportunidade única de transmissão, através da oralidade da leitura em voz alta, de seu saber, de sua sapiência formada como leitor que realizou a longa viagem através das palavras e narrativas escritas, que seus ouvintes podem receber agora com proficiência e deleite. É por esta razão que Pennac evoca a experiência de um professor, antigo mestre seu, que o ensinou a gostar de ler e a uma turma de alunos avessos à leitura através da técnica da leitura em voz alta. Contudo, não qualquer leitura em voz alta, mas a experiência vivida e vivificadora da leitura através do ato de narrar como resultado direto do prazer:

Esse professor não inculcava o saber, ele oferecia o que sabia. Era menos um professor do que um mestre trovador, um desses malabaristas de palavras que povoavam as hospedarias do caminho de Compostela e diziam canções de gesta aos peregrinos iletrados. Como é preciso um começo para tudo, ele agrupava, a cada ano, seu pequeno rebanho em

torno das origens orais do romance. Sua voz, como a dos trovadores, se endereçava a um público que não sabia ler. Ele abria os olhos. Acendia lanternas. Engajava sua gente numa estrada de livros, peregrinação sem fim nem certeza, caminhada do homem na direção do homem. – O mais importante era o fato de que ele nos lia em voz alta! Essa confiança que ele estabelecia, logo no começo, em nosso desejo de compreender... O homem que lê em voz alta nos eleva à altura do livro. Ele se dá, verdadeiramente, a ler! (PENNAC, 1993, p.91)

Conclusão

O que os professores de hoje e da era do capitalismo esqueceram ou realmente nunca aprenderam, em pleno esplendor da modernidade, é que um romance, um livro que contenha uma narrativa ou conjunto de narrativas, é antes de tudo *uma história*, algo que conta algo. Um romance, conforme comenta Pennac, “dever ser lido como um romance: saciando *primeiro* nossa ânsia por narrativas” (1993, p. 113), nosso desejo de ouvir uma experiência significativa, como a do marinheiro que conheceu muitos lugares e muito amou, ou do camponês que trabalhou honestamente toda a sua vida, e conhece as tradições de sua terra, seu país. O que gostamos, fundamentalmente, é de conhecer as experiências alheias, através da palavra oral ou da palavra escrita, e por isso é vital que o livro seja, antes de tudo, um caminho que nos conduz à experiência essencial da leitura: a uma *maneira de ser*. Um livro, um romance, é, antes de tudo, uma história, uma bela narrativa que foi escrita com o fim de nos comover e de nos despertar interesse.

Referências

- BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. 4.ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

PEDAGOGIA DE PROJETOS E LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL: UM BREVE PARÂMETRO DE ASSOCIAÇÃO

Lucas Romero Silva (UENP-Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Ricardo André Ferreira Martins (UENP-Universidade Estadual do Norte do Paraná)

RESUMO: O presente artigo busca apresentar a Pedagogia de Projetos como possibilidade metodológica para condicionar ao ambiente escolar a mediação da leitura como prática social, visando, portanto, a autonomia do aluno, em que o mesmo se utiliza da leitura, do debate, da conciliação com seus pares e da orientação e mediação do professor para construir seu conhecimento. Para isso, foram apresentadas conceituações sobre a leitura como prática social, sobre a Pedagogia de Projetos e seu caráter de primazia pela autonomia do indivíduo e dados sobre a leitura no Brasil que permeiam as inquietações relacionadas à como ocorre esse processo na sociedade e principalmente apresentam o meio escolar e familiar como influências para a efetiva leitura como prática social.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia de Projetos; Leitura como Prática Social; Leitura no Brasil.

ABSTRACT: The purpose of this article is to present the Project Pedagogy as a methodological opportunity to enhance literary reading as a social practice in the school space, intending the student's autonomy, where they use reading, debate, conciliation, and guidance as a means of building their knowledge. To this end, we will present the concepts of literary reading as a social practice, the Project Pedagogy and its concerns about the autonomy of the individual, and reading data from Brazil, that permeate concerns about the school and the family environment as spaces that encourage reading as a social practice.

KEYWORDS: Project Pedagogy; Reading as Social Practice; Reading in Brazil.

Introdução

O presente trabalho busca apresentar como possibilidade potencial metodológica

a Pedagogia de Projetos para abraçar a mediação da construção autônoma do conhecimento do aluno, isso associado à questão da mediação do conhecimento com a leitura como prática social demonstrando, portanto, como uma e outra ideia se complementam em suas naturezas.

Para isso, fez-se necessário conceituar a leitura como prática social, voltando-se a reflexões com olhares direcionados para o mesmo como as encontradas em Silva (2002), Souza (2009) e Martins (2003), sob as quais, a leitura como prática social é muito mais que apenas o exercício de decodificação da palavra escrita, mas toma um papel de suma importância para o indivíduo em sua construção social, política, cultural etc. Também por meio das visões de Jolibert (1994) e Prado (2009), buscou-se conceituar a Pedagogia de Projetos e sua ação de primazia pela autonomia do sujeito no ambiente educacional.

Para determinar alguns parâmetros sobre os quais está a leitura no Brasil, apresentamos dados relacionados a este tema compilados dos resultados da quarta edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro, criado e mantido pelas entidades Abrelivros, CBL e SNEL, e cujo objetivo é fomentar a leitura e a difundir o acesso ao livro. Esses dados trouxeram ao trabalho noções sobre como a leitura vem se desenvolvendo no Brasil, o que se lê em nossa sociedade, se há ou não influências para levar à leitura e quais seriam elas.

Neste quesito, a escola e fundamentalmente o profissional docente, necessita buscar em seu posicionamento quanto ao seu trabalho, bem como em sua metodologia, formas de mediação do conhecimento em que permitam ao aluno identificar a leitura como prática social, ou seja, como forma de se posicionar perante a sociedade e igualmente como base para encontrar no debate conciliações, sendo neste ponto o momento em que os conceitos de leitura como prática social e da autonomia do aluno (primazia da Pedagogia de Projetos), se convergem e se identificam, portanto podem apoiar-se mutuamente.

Leitura como Prática Social

Pensar no ato da leitura sem considerar que o mesmo possui um caráter profundamente social, basicamente anula o próprio ato de pensar sobre esse tema, isso porque a leitura é parte da base forte sobre a qual se levanta o letramento do indivíduo, ação a qual é naturalmente social, pois, o ato de ler é "um direito de todos e, ao mesmo tempo, um instrumento de combate à alienação e à ignorância" (SILVA, 2002, p.75),

sendo, portanto, o processo de letramento, a leitura e escrita plenas em todos os sentidos. Conforme Soares (2009, p.18) o letramento é a própria condição que o indivíduo passa a ter sobre o imenso impacto de cume “social, cultural, político, econômico, cognitivo e linguístico alcançado através da escrita quando este ou aquele aprende a usá-la socialmente.” A autora ainda completa dizendo que o adjetivo “literate” representa a característica do indivíduo que efetivamente faz uso social da sua leitura e escrita.

Mas afinal de contas, o que é fazer da leitura uma prática social? Segundo Martins (2003), no momento em que buscamos a organização de nossos conhecimentos, adquiridos a partir de determinadas situações apresentadas em nossa realidade, ou seja, quando geramos relações entre nossas experiências objetivando a solução de algo, estamos recorrendo à leitura, sendo que essa nos dá a plena habilidade de acesso ao mundo, pois a leitura se relaciona à análise, interpretação e conceituação do mesmo. Uma visão bastante diferente daquela que o próprio autor cita ser a mais associada ao ato da leitura atualmente, que seria a da leitura diretamente ligada a decodificação da escrita, tão e somente.

Quando a leitura se torna ferramenta de posicionamento social, de análise de uma situação, de compreensão e interpretação, permitindo ao indivíduo que decida por uma ou outra ação, essa é a leitura como prática social. Seja no momento em que este sujeito precisa se localizar em determinado ambiente, seja na busca de solução para um problema cotidiano ou visando entender e denunciar realidades, ele se posiciona perante a sociedade. Ainda em Martins (2003), o autor cita que há inúmeras formas de ler: “ler a mão”, “ler o olhar de alguém”, “ler o tempo”, “ler o espaço”. A leitura ultrapassa a ação sobre textos escritos, o indivíduo pode ler qualquer objeto, ação e pessoa que se encontra no mundo, analisar suas formas, expressões, anseios e saber como agir perante sua análise, sendo então esse o “literate” apontado por Souza, aquele que efetivamente possui a habilidade da leitura e a usa para agir socialmente e principalmente se posicionar perante o meio social.

Leitura no Brasil

Os números apresentados na pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” de 2015, realizada pelo Instituto Pró-Livro, e pelas entidades Abrelivros, CBL e SNEC, apontam breves melhoras no quadro geral que pode ser considerado pouco expressivo de nosso país, principalmente se comparado com resultados e índices da leitura de outros povos,

em especial de países do primeiro mundo. A pesquisa considera como leitor aquele que leu inteiro ou em partes, pelo menos um (01) livro nos últimos três (03) meses do momento em que é questionado pela pesquisa. Os resultados indicam, quando comparados com dados da edição anterior realizada em 2008, que houve uma mudança positiva entre os brasileiros com mais de 15 anos e pelo menos três anos de escolaridade, sendo que o número de livros lidos saiu de 3,7 per capita anuais para 4,96, sendo que desses, 0,94 são indicados pela escola e 2,88 lidos por vontade própria, porém desse total de livros lidos, 2,43 foram terminados e 2,53 lidos em partes. Além disso, os resultados da pesquisa também afirmam que:

Quanto maior o nível de escolaridade do respondente, maiores são as menções a “atualização cultural ou conhecimento geral”. Por outro lado, menores são as menções a motivações para leitura ligadas a “motivos religiosos” entre os respondentes com maior nível de escolaridade. (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2015).

Nos resultados negativos da pesquisa temos como motivações apresentadas pelos não-leitores: falta de tempo (32%); não gosta de ler (28%); não tem paciência para ler (13%), sendo que a associação entre o “não-leitor” e a baixa escolaridade é bastante estreita e apontada pela pesquisa em suas considerações. Porém, é também importante comentarmos, os índices indicados com relação à “*Frequência da Leitura por tipo de material, independente do suporte*”, em que temos 54% dos pesquisados apontando a leitura de jornais, sendo que desses, 17% leem todos os dias; 54% também são os que leem revistas, desses 7%, todos os dias. Também são 44% os que disseram realizar leitura de textos escolares, 18% deles, todos os dias, a leitura de literatura por vontade própria teve 46% de adeptos e de outros tipos de livros 51%. Ainda assim, essa leitura informativa que foi verificada como bastante consumida, é também mais procurada pelos leitores conforme seus índices de escolaridade.

Logo, a pesquisa aponta um fator de grande importância para o contexto da leitura na escola e para compreendermos formas de estimular a leitura, sendo ela, parte importante na formação humana que precisa ser realizada desde muito cedo. No campo em que busca verificar as influências que levaram os pesquisados a efetivamente ler, apenas um terço da população (33%) reportou ter sido estimulada, sendo as duas figuras influenciadoras: a mãe ou responsável feminina e o professor. Em contrapartida, porém, 83% dos “não-leitores” informaram não ter sido influenciado ou estimulado a ler. Isso demonstra efetivamente a ligação indissociável da leitura e a escola, e como esse necessita

primar por um ambiente onde o aluno consiga acessar a leitura, realizá-la de forma livre e principalmente, aprender como usá-la para realizar sua prática social.

Leitura na Escola e Pedagogia de Projetos

O ambiente escolar torna-se por natureza, o meio onde o jovem pode ou não encontrar o estímulo necessário para conseguir ao mesmo tempo estreitar sua relação com a leitura e também aprender como realizá-la, a fim de que essa seja em função de uma prática social de construção do conhecimento próprio. Pois, se temos por um lado um grupo de pessoas que foram influenciados no meio escolar ou familiar, (33% da população pesquisada), ainda assim, há um grupo muito maior de leitores que não consideraram ter recebido tais influências (67%), e um número ainda maior de “não-leitores” que igualmente reportaram não terem sido influenciados por nenhum meio, seja ele escolar, familiar, social, amigos, mídia etc.

A partir disso, como podemos incentivar a leitura no contexto escolar e ao mesmo tempo, dentro da estrutura do trabalho docente mediar a percepção da mesma como ferramenta da prática social e da construção do saber? Pois bem, além de quesitos que são apontados por Oliveira et. al. como essenciais para o educador que se envolve com a leitura no ambiente escolar, sendo eles: consciência por parte do profissional sobre o processo de leitura para aumentar suas representações sobre este mundo e o gosto pela leitura, envolvimento com aquilo que lê, além de espaço para a sua formação sólida ligada a este processo (p.6), também é necessário fazer com que o aluno busque na leitura uma forma de construção própria e de posicionamento, ou seja, que encontre nela, uma prática social para debater, compreender, interpretar e se posicionar com relação à suas ideias. Neste contexto, a Pedagogia de Projetos, muito difundida por autores como Jolibert e Prado, possui características que trazem em sua natureza organizacional, a busca autônoma do aluno pelo conhecimento, posicionamento e organização social.

A Pedagogia de Projetos se apresenta então como uma forma de proporcionar não exatamente ensino expositivo, mas situações de aprendizagem por meio das quais o aluno realiza a construção do conhecimento próprio, ou seja, exige do aluno autonomia suficiente para buscar e desejar o conhecimento. Conforme Prado, “Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de construir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento” (2009).

Dentro desse conceito, Jolibert cita que:

É preciso que as crianças que vêm à escola possam se engajar em seu próprio aprendizado (ao invés de oferecer ensinamento). Além disso, a pedagogia de projetos permite viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior: nela a criança trabalha “pra valer” e dispõe dos meios para afirmar-se. (1994, p.21).

Este tipo de abordagem é derivado do construcionismo, que conforme Valente, “significa a construção de conhecimento baseada na realização concreta de uma ação que produz um produto palpável (um artigo, um projeto, um objeto) de interesse pessoal de quem produz” (apud PRADO, 1999, p.141). O projeto, por sua vez, pode ser definido como a antecipação daquilo que se deseja, a idealização de determinado resultado.

Dentro deste conceito, nos confrontamos com a ideia de criação de ambiente de escola cooperativista, onde o aluno não somente pode construir seu próprio conhecimento, como também de modo coletivo gerenciar seus estudos, no qual projetará o conjunto de ações necessárias para chegar ao resultado esperado. Nisso, a leitura em ambiente escolar se caracteriza visando a pesquisa e a compreensão de processos sociais, sob forma orientada, pertencente ao aluno como forma de interação no ambiente cooperativista em que se encontra. Conforme Jolibert, a vida cooperativa da sala de aula e da escola, priorizando a construção conjunta de projetos, permite ao aluno viver a sua construção autônoma, que lhe incumbirá de responsabilidades e desafios, além de inseri-lo numa comunidade onde agirá em prol da mesma. Além disso, cita que este processo elimina a figura do “adulto que comanda”, delegando aos próprios alunos a responsabilidade por definir suas metas, tarefas e meios para alcançar sucesso nas mesmas, “É fazer a escolha de processo que leva a turma a se organizar, a dar-se as regras de vida e de funcionamento, gerir seu espaço, seu tempo e seu orçamento.” (JOLIBERT, 1994, p.20).

Porém, deve-se salientar que é mais que essencial a presença do professor, como um elemento chave para mediar situações que proporcionem ao aluno seu desenvolvimento autônomo, gerar inquietações, questionar e também orientar, conforme Prado, a mediação do profissional docente implica em criar situações que levam o aluno a fazer regulações, “uma vez que os conteúdos envolvidos no projeto precisam ser sistematizados para que os alunos possam formalizar os conhecimentos colocados em ação.” (2009, p.08). Nesse processo, ao passo em que os alunos em conjunto desenvolvem seus projetos, bem como seus estudos, também está em constante contato com a leitura

como base para desenvolvê-los e com o debate de ideias com seus pares e professor que aqui, media, orienta, aponta inquietações e estimula o questionamento e a busca pelo conhecimento.

Jolibert (1994, p.22) propõe em sua obra, três tipos de projetos possivelmente presentes e relativamente intrínsecos à realidade escolar de âmbito cooperativista. Os tipos de projeto são:

- Projetos da Vida Cotidiana – Este visa à organização diária do ambiente de convivência e interação entre os sujeitos, além do estabelecimento e gerenciamento do tempo, atividades, responsabilidades etc.
- Projetos-empreendimentos – Estes são projetos mais complexos, quando se tem uma meta a atingir: elaboração de exposições, passeios, reorganização do ambiente etc.
- Projetos de aprendizado – Se baseiam no desejo de partilha das perspectivas do conteúdo geral, normalmente atribuído ao professor, permitir que os alunos tenham acesso ao conteúdo, aos objetivos do trabalho, instruções oficiais sobre o que e como será feito etc.

A variedade e natureza úteis nos tipos de projetos apresentados por Jolibert conseguem dentro do âmbito cooperativista, proporcionar aos alunos possibilidades para conciliar conhecimentos diferentes e conseguir chegar à um objetivo específico final, em acordo com o que diz Prado (2009, p.08), sobre o potencial que o trabalho com projetos possui em abraçar diferentes áreas do conhecimento, bem como a integração de diversas ferramentas e mídias. Além disso, também indica que esta característica da pedagogia de projetos possui enorme potencial para a inserção da interdisciplinaridade na escola, que favorece e explicita ligações entre as áreas de conhecimento quando contextualizada a situação, conforme Almeida (2002, p. 58), sem abandonar o estudo disciplinar, mas “integrá-las no desenvolvimento de investigações” (apud PRADO, 2009, p.08). Isso, corrobora com a concepção da leitura contextualizada e fundamentalmente associada a uma prática social, ou seja, que se liga à conceitos diversos e permite ao indivíduo se posicionar perante o meio em que vive e estabelecer representações sobre ele. Representações essas, que devem ser realizadas em ambiente social, sendo aquele gerado sob esta metodologia, a escola como ambiente cooperativista, um ambiente privilegiado de debates, análises, discussões e trabalho em equipe.

Considerações finais

Estabelecer relações entre a leitura e a prática social é fundamental em função da natureza e essência dessa ação. Afinal, por meio da leitura o indivíduo pode efetivamente se posicionar quanto aos problemas que encontra ou observa dentro da sociedade em que vive, seja em sua comunidade local ou em âmbitos mais amplos, isso sem depender das considerações diretas de terceiros.

Dessa forma, a leitura se mostra como ferramenta de construção social e, portanto, também de construção do saber. Quando temos nesta ação a busca e a efetiva descoberta, compreensão e interpretação do mundo, além de nos alçar voo para aquilo que se mostra como nosso interesse pessoal, conforme demonstrado pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, em que o assunto ou tema dos livros e outras leituras independentes do suporte, se mostra como motivo mais apontado no ato de ler, mas esta associação está diretamente ligada a pessoas com escolaridade e ou posição social mais alta.

Vimos também, que a influência da família e do professor é demasiada importante para o ato da leitura, sendo que tanto a interferência como a não interferência dos mesmos, ao longo do processo de formação do leitor são decisivos para que o mesmo estabeleça práticas sociais de leitura. É neste quesito que a atuação do professor, embasada numa sólida formação na leitura e atuante na consciência, prazer, envolvimento e vínculo com esta ação, apontados por Oliveira et. al. (2014), também necessita de um posicionamento em que consiga proporcionar ao aluno oportunidades de caminhar sozinho rumo à construção de seu conhecimento e posicionamento em sociedade. Nisso, temos na Pedagogia de Projetos, que preza essencialmente pela autonomia, uma metodologia que permite que isso se concretize.

O aluno constrói seu próprio conhecimento, ou seja, ele é capaz de pesquisar e se desenvolver enquanto desenvolve projetos e, para orientá-lo, ao mesmo tempo em que o questiona e inquieta, está o professor mediador disso tudo. Ambos inseridos em um processo de aprendizado, no qual a leitura é uma das mais poderosas ferramentas de sucesso nos objetivos propostos. Trata-se de um comportamento cooperativista, em que a organização do ambiente e do conjunto, bem como o compartilhamento de ideias e informações, debates e trabalho em equipe tomam primazia e levam o indivíduo a agir em sociedade com seus pares.

Verifica-se que, dessa forma, os métodos que fundamentam a Pedagogia de Projetos, baseada na autonomia do indivíduo, estão diretamente associados à formação

de um leitor consciente, que eleva à leitura à prática social, na busca do conhecimento que necessita para vencer as inquietações do meio em que vive e age socialmente.

Referências

Instituto Pró-Livro. Retratos da Leitura no Brasil – 4. Edição. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf> Acesso em: 06 maio 2017.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. São Paulo: Artmed, 1994.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 7.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

OLIVEIRA, Rosângela Miola Galvão de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires F. *Leitura e prática social inicial: contribuições para o ensino*. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005, p.12-17.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola: Pesquisas x Propostas*. 2.ed. São Paulo: Editora Àtica, 2002.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998/2009.

PROJETO PROEMI - LYGIA BOJUNGA NO ENSINO MÉDIO: *SAPATO DE SALTO* (2006) E *O ABRAÇO* (1995)

Luciana Ferreira Leal (Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR/Paranavaí)

RESUMO: O presente trabalho tenciona apresentar o projeto “Lygia Bojunga”, desenvolvido na escola pública do município de Tupã, por meio do Programa Ensino Médio Inovador, conhecido como PROEMI. Trata-se de um programa federal que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio no país. Os objetivos do projeto aprovado pelo programa são: ler, analisar e interpretar as narrativas bojunguenses; estudar a sua recepção; e verificar o alcance do estatuto estético das obras elencadas acima, por meio da sua interação com o receptor. A análise da obra limita-se aos recursos literários que mais se destacam na sua composição. Em relação à recepção, foi elaborado um estudo de caso, em que se analisou a leitura das obras. Também foi realizada a verificação de como se efetiva a comunicação do texto com o seu leitor de acordo com o que estabelece a Estética da Recepção.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de Leitura; Recepção; Lygia Bojunga.

ABSTRACT: This research was carried out to present the Lygia Bojunga project, developed at a public school in Tupã through the *Programa Ensino Médio Inovador*, also known as *PROEMI*. That is a national program that integrates the *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE*, as a strategy to redesign the High School curriculum in Brazil. The purposes of the project approved by this program are to read, analyze and interpret Bojunga's work by studying their reception through interaction with readers. The analysis of the work is limited to the literary resources that are most distinguishable by its composition. Regarding the reception, a study case has been prepared, in which the reading of the work will be analyzed. It seeks to understand how Bojunga's work establishes communicability with its reader, in consonance with the theoretical contributions of the Reception Theory.

KEYWORDS: Reading Project; Reception; Lygia Bojunga.

Lygia Bojunga no contexto da Literatura infantil e juvenil

A literatura infantil e juvenil brasileira surge somente em meados do século XIX, com obras esteticamente pobres e tematicamente repetitivas, marcadas por um nacionalismo ufanista, de cunho moralizante e utilitário, que deixava em segundo plano a arte literária.

Antes do final do século XIX, o que se tinha em termos de literatura infantil eram meras traduções e adaptações dos grandes clássicos europeus, numa quantidade bastante reduzida de circulação social. Apenas em 1920, com a aparição do escritor Monteiro Lobato é que houve um aumento no número de obras infantis e juvenis e o despertar do interesse das editoras por esse mercado.

Monteiro Lobato é justamente quem rompe as amarras com o velho modelo literário instituído, abrindo as portas para os demais autores, na medida em que concede às suas personagens infantis um caráter emancipador, e que, portanto, transpassa àquele pedagogismo com fim em si mesmo.

A liberdade criadora que se havia atrofiado no período imediato após Lobato volta a fecundar a criação destinada à criança. Desvinculada de quaisquer compromissos pedagógicos [...] a nova literatura infanto-juvenil obedece às novas palavras de ordem: *criatividade, consciência da linguagem e consciência crítica* (COELHO, 2000, p. 130).

A partir dos anos 70, o gênero literário infantil e juvenil se expande significativamente, e uma leva de novos autores, como Lygia Bojunga, eclode no cenário da literatura nacional, revelando-se como uma das maiores autoridades na arte da criação estética.

Lygia Bojunga nasceu em Pelotas, no Rio Grande do Sul, no dia 26 de agosto de 1932. Aos oito anos de idade, muda-se para o Rio de Janeiro, cidade em que se torna atriz numa companhia de teatro que viajava pelo interior do país.

Nessas viagens, pode acompanhar a situação do analfabetismo brasileiro, fator que a impulsionou a abrir uma escola destinada às crianças menos favorecidas. Administrou a instituição por cinco anos e depois foi trabalhar no rádio e na televisão.

Em 1972, torna-se escritora de livros infantis e chega a publicar 22 livros em 27 anos de carreira, com uma série de premiações e referências. Suas obras são traduzidas em 20 idiomas, dentre eles, o francês, o alemão, o italiano, o espanhol, o norueguês, o sueco, o hebraico, o búlgaro, o checo e o islandês.

No mesmo ano em que começa a exercer a função de escritora, Bojunga publica *Os colegas* (1972), obra que abre as portas para a publicação de várias outras que posteriormente irão lhe render prêmios consagrados da literatura. Em 1975, é publicada a obra *Angélica*; um ano após, *A Bolsa Amarela*; em 1978, *A Casa da Madrinha*; em 1979, *Corda Bamba*; em 1980, *O Sofá Estampado*; em 1984, *Tchau*; em 1987, *O meu amigo pintor* e *Nós Três*; em 1988, *Livro, um encontro com Lygia Bojunga*; em 1991, *Fazendo Ana Paz*; em 1992, *Paisagem*; em 1995, *Seis Vezes Lucas* e *O Abraço*; em 1996, *Feito à Mão*; em 1999, *A Cama* e *O Rio e Eu*; em 2002, *Retratos de Carolina*; em 2006, *Aula de Inglês* e *Sapato de Salto*; em 2007, *Dos Vinte 1*; em 2009, *Querida* e, em 2016, *Intramuros*.

No ano de 1973, Lygia Bojunga é galardoada com o Prêmio Jabuti. Praticamente dez anos após a recepção do primeiro prêmio literário, o IBBY (International Board on Books for Young People) confere à autora, em 1982, o Prêmio Christian Andersen. Em 1986, Bojunga ganha o Prêmio da Literatura Patterfanger, e, em 2004, recebe o ALMA (Astrid Lindren Memorial Award). Essas premiações relevantes explicitam a justa dimensão da importância da autora gaúcha no país e no exterior.

No entanto, a obra de Lygia Bojunga não se limita apenas à confecção de textos em prosa. A autora também chega a adaptar alguns de seus textos para o teatro, caso do livro *O meu amigo pintor* que se transforma na peça teatral *O Pintor* e do livro *Nós Três*, cuja peça carrega o próprio nome do livro. O livro *Corda Bamba* foi filmado na TV sueca e encenado na Alemanha e na Holanda, confirmando a vocação de Bojunga para a literatura feita também para os palcos.

Trata-se de uma autora que focaliza sua narrativa na figura da criança e a imagem e semelhança de Hans Christian Andersen equilibra sua arte criadora entre o tom humorístico e o tom da seriedade, conduzindo o leitor a uma viagem inesquecível pelo mundo da fantasia e da realidade. “Somente uma centralização no destinatário criança, quando da compreensão da natureza do sujeito da recepção e de sua relação com a literatura ou quando do exame dos textos, legitima uma abordagem da literatura infantil” (ZILBERMAN, 1984, p. 23).

Marcados por uma extrema liberdade criadora, os anos 70 revolucionam o antigo modelo purista e moralizante imposto pela sociedade letrada, reavivando a literatura infantil que adormecia aos poucos nas entrelinhas da falta de autonomia e inovação estética. Conforme nos mencionam Zilberman e Lajolo (1985, p. 4) “É no interior desta moldura que eclode a literatura infantil”.

A obra bojunguense é atual devido a seu testemunho sobre a criança, o homem e a realidade de seu tempo, e da sua temática que envolve o amor, o ciúme, a desilusão, a infidelidade, a morte, a afirmação pessoal, o jogo da verdade e da mentira, a cobiça, a vaidade, a relação entre o ser e o parecer, o absoluto e o relativo, o bem e o mal. A prosa Bojunguense é viva e presente, e presente e viva permanecerá por muito tempo.

É nesses termos que a leitura da obra de Lygia Bojunga pode ser visualizada de múltiplas perspectivas. O humorismo, a tragicidade, a simbologia etc., permeiam suas diversas modalidades de produção.

São ilustrativas, quanto a isso, as palavras de Ana Maria Machado (1982):

É um dos autores mais originais que já tivemos a oportunidade de ler. Tem uma linguagem absolutamente própria, que prende o leitor. E cada frase tem uma mensagem subjacente. [...] A riqueza de suas metáforas é espantosa, bem como seu domínio técnico na elaboração da narrativa, e na perfeita fusão do social com o individual.

A apresentação do projeto que foi desenvolvido na Escola Pública Estadual

Analizamos duas obras de Lygia Bojunga com o terceiro ano do Ensino Médio da escola Estadual Irene Resina Migliorucci, foram elas: *Sapato de Salto* (2006) e *O Abraço* (1995).

Sapato de Salto, obra publicada em 2006 e merecedora do prêmio FNIJ em 2007, considerada altamente recomendável para o jovem, retrata a trajetória de Sabrina, órfã, criada em orfanato, que é resgatada para trabalhar como babá em troca de casa e comida na casa de uma família burguesa composta de pai, mãe e dois filhos. A menina, com apenas 11 anos, pensa ter encontrado uma família, até ser estuprada recorrentemente pelo patrão após brincadeiras e pequenos mimos. O destino de Sabrina começa a ser traçado, principalmente, pela impossibilidade de lutar contra ele. No decorrer da narrativa, aparece a verdadeira família de Sabrina, na figura da Tia Inês e de sua avó. O leitor, por meio de *flashback*, sabe que Inês de dançarina transformou-se em prostituta e usuária de drogas por se apaixonar por um cafetão. Sabe também que Maristela, mãe Sabrina, aos quinze anos, após dar à luz, atirou-se num rio com uma pedra atada ao pescoço, porque o pai da criança, um homem mais velho e casado, não quis saber dela e nem da menina.

Acreditando-se livre, Inês e a família voltam a viver na pequena cidade de origem. Entretanto, o cafetão a encontra e a assassina na frente da mãe e da sobrinha. Para não

voltar ao orfanato e sustentar a avó, Sabrina se prostitui. Mas encontra na família de André Doria, principalmente na figura da mãe e do tio, o apoio que necessitava.

Em *O Abraço*, o sofrimento da protagonista tem origem na violência sexual vivida na infância. A narrativa destaca a história de Cristina, uma moça com dezenove anos, que confessa a amarga experiência vivida em seu aniversário de oito anos: o estupro sofrido pelo “Homem da água”. Inicialmente, a lembrança dolorosa manifestava somente em sonhos, mas depois o inconsciente impede a manifestação até no meio onírico.

O fato narrado – o estupro – assume um tom de confissão, próprio dos diários pessoais. A linguagem utilizada para descrever os acontecimentos particulares de Cristina e suas implicações sentimentais logo nos remete à maneira característica do tipo de linguagem utilizada em diários pessoais. A partir disso, Cristina resgata seu passado, por meio de flashbacks. E Clarice, a amiga desaparecida aos sete anos, passa a ser um ícone de suas lembranças passadas.

Entretanto, certo dia, em um circo, o palhaço desperta as lembranças adormecidas no inconsciente e o trauma da infância se manifesta em toda a sua crueza. Cristina reconhece, na figura do palhaço, o “Homem da água”. Inicialmente, ela tem dúvida, mas após ouvir sua voz, se certifica de que o homem que a violentara e o palhaço são as mesmas pessoas. Todavia, em vez de repudiá-lo, sente-se cada vez atraída pelo seu agressor.

Cristina está atormentada pelo desejo de rever o palhaço e a mulher mascarada que conhecera em uma festa. A mulher telefona-lhe e a convida para outra festa que, como na noite anterior, haveria encenação de contos. Ao chegar à festa, Cristina reencontra o palhaço, que a arrasta para a mata, a estupra e a enforca com uma gravata.

Nas duas obras elencadas, a narrativa é marcada por idas e vindas, cortes no tempo e cenas de grande intensidade dramática, em que o narrador sai de cena e deixa os atores representarem. O estilo teatral, alterna períodos curtos e longos. Os cortes e avanços no tempo fazem parte da economia narrativa, todavia, a falta de linearidade não impede a compreensão e colabora para o impacto que as cenas provocam no imaginário do leitor.

Nesse contexto, a proposta deste trabalho se impõe como uma tentativa de detecção da recepção das obras *Sapato de Salto* (2006) e *O Abraço* (1995) de Lygia Bojunga por alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola localizada na região periférica de Tupã.

Materiais e métodos

Lemos, analisamos e interpretamos as narrativas bojuenguenses. A análise da obra limita-se aos recursos literários que mais se destacam na sua composição. O procedimento adotado parte do pressuposto de que esses elementos são os pontos mais problemáticos para uma boa leitura da obra

Estudamos a sua recepção. Em relação à recepção, foi elaborado um estudo de caso, em que se analisou a leitura das obras realizadas com duas turmas de terceiro ano de uma escola pública da cidade de Tupã.

A fim de levar a cabo os objetivos aos quais nos propomos, começamos realizando práticas de leitura compartilhada e rodas de leitura com as obras. Sapato de Salto (2006) e O Abraço (1995) foram obras lidas pelos alunos em casa, de maneira programada e discutidos em roda de leitura, na sala de aula, às segundas-feiras, na aula de Português. Trata-se de um tipo de leitura que tem por objetivo trabalhar com o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos em se tratando da leitura de textos mais extensos e complexos, programando a leitura do material parte a parte.

A finalidade da leitura programada é discutir coletivamente um texto considerado mais complexo. Nela, o professor divide o texto em trechos que serão lidos, individualmente e, na sequência, discutidos coletivamente na classe a fim de que o professor ensine procedimentos de recuperação da parte anteriormente lida. A leitura programada possibilita reduzir a complexidade da leitura, uma vez que o professor segmenta a obra em partes, indicando a leitura sequenciada de cada uma delas. A leitura programada proporciona a ampliação da proficiência leitora, tanto no que se refere à extensão dos textos quanto no que diz respeito à complexidade dos mesmos. Para Carla Tocchet:

A leitura programada, ao lado de outras, é uma modalidade de leitura que prevê o trabalho com a ampliação da proficiência leitora em relação à leitura de textos mais extensos, programando a leitura parte a parte. A partir da leitura prévia de cada parte, realizada individualmente, promove-se uma discussão coletiva, ensinando procedimentos de recuperação da parte lida anteriormente. O trabalho de discussão coletiva compreende a mobilização de capacidades de leitura para atribuição de sentidos ao texto, considerando suas características específicas. (TOCCHET, 2016, p. 632-633)

Nessa situação didática, o texto é lido gradativamente em partes programadas para determinadas datas. A leitura é socializada e discutida em datas previamente combinadas, com a mediação do professor. A discussão possibilita o entendimento e estudo da parte

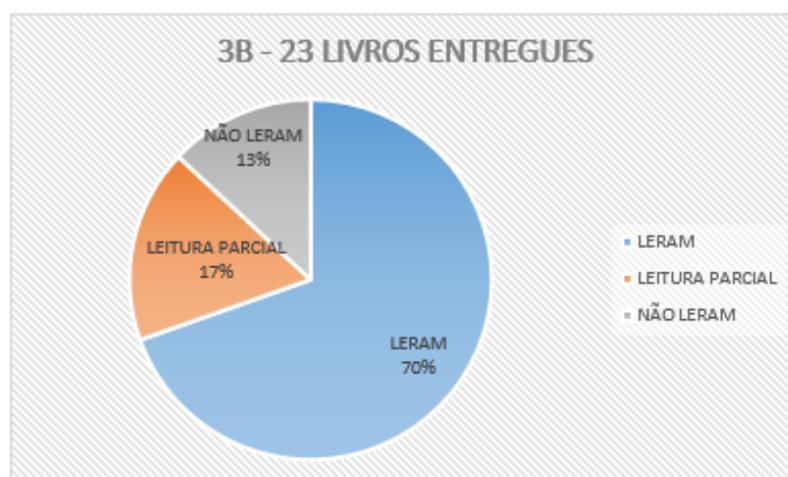
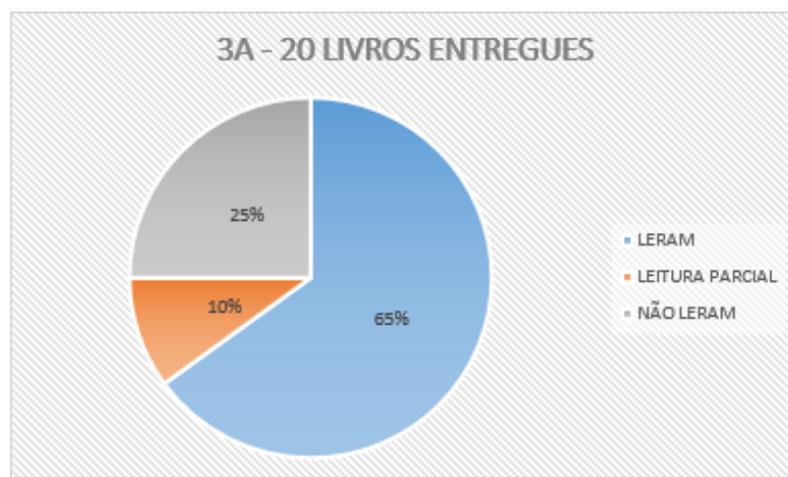
do texto que foi lido, a fim de que promova a compreensão da leitura das partes seguintes. Nesse sentido, os estudantes podem ser incentivados a realizar antecipações da próxima parte do texto que lerão, a fim de estimular a realização da leitura seguinte.

Também durante a discussão, o professor pode introduzir informações a respeito da obra, do contexto em que foi produzida, da articulação que estabelece com outras, dados que possam contribuir para a realização de uma leitura que não se detenha apenas no plano do enunciado, mas que articule elementos do plano expressivo e estético. (PCNs, 1998, p.73).

A maneira como o aluno vai desenvolvendo sua leitura, e encontrando respostas para questionamentos referentes ao texto, vai atribuindo sentido à leitura programada. Nesse sentido, os momentos coletivos em sala de aula devem despertar no leitor o interesse pela busca. Com a leitura programada, o professor pode ousar em suas escolhas, com textos de boa qualidade literária, que os alunos não leriam e nem escolheriam sozinhos, como obras mais extensa e diversos gêneros e tipos textuais.

Resultados e Discussão

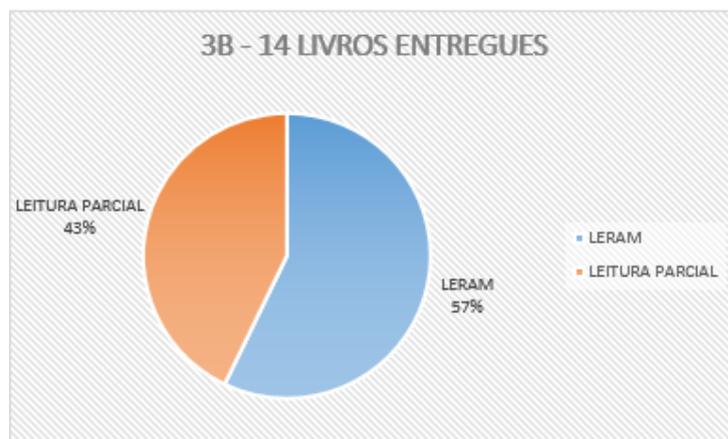
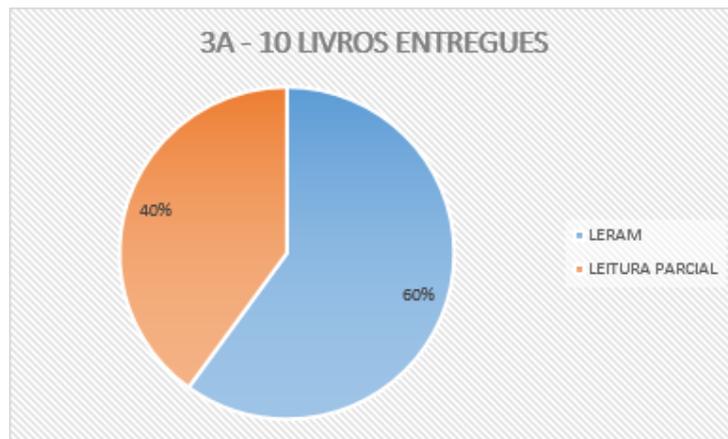
Apresentamos o resultado da Leitura do Livro *Sapato de Salto* (2006) a seguir:



Resultados da leitura de Sapato de Salto (2006)

Foram quatro encontros para a discussão do livro *Sapato de Salto* nos meses de setembro a outubro de 2017. Em cada encontro, estabelecíamos as páginas e capítulos que seriam lidos para o próximo encontro. Ouvíamos as impressões, voltávamos à leitura compartilhada de algumas partes do texto, instigávamos a continuarem lendo e aplicávamos um questionário a fim de verificar as impressões do leitor para com o texto. Com exceção de uma aluna, todos que leram integralmente o livro, consideraram a leitura prazerosa, emocionante e intrigante, que desperta a curiosidade.

Apresentamos o resultado da Leitura do Livro *O Abraço* (1995) a seguir:



Resultados da leitura de *O Abraço* (1995)

Entre outubro e novembro de 2017, realizamos três encontros para análise, discussão e comentários sobre o livro *O Abraço*. Diferentemente do primeiro, a leitura deste não fluiu. Os alunos acharam o texto complexo e poucos concluíram a leitura. Dos que concluíram, preferiram *Sapato de Salto*, apesar de encontrarem semelhança entre as duas obras, e considerarem que a leitura do segundo também proporcionou reflexão, curiosidade, vontade de ler, prazer no desenrolar da intriga.

Considerações finais

Os alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Irene Resina Migliorucci leram, analisaram, discutiram e interpretaram as narrativas bojuenguenses. A análise das obras limita-se aos recursos literários que mais se destacam na sua composição. O procedimento adotado parte do pressuposto de que esses elementos são os pontos mais problemáticos para uma boa leitura da obra

Estudamos a recepção das obras. Em relação à recepção, analisamos a leitura das obras com as duas turmas de terceiro ano. Após a leitura das obras, procuramos, na análise das entrevistas, valorizar o leitor histórico, objetivando mais debater do que propor soluções para as questões surgidas. Verificamos como se efetiva a comunicação do texto com o seu leitor de acordo com o que estabelece a Estética da Recepção. Verificamos o alcance do estatuto estético das obras bojunguenses por meio da sua interação com o receptor. Uma publicação juvenil alcança seu estatuto estético por meio da sua interação com o receptor. A realização desse processo ocorre quando o recebedor da obra preenche, com sua atividade imagética, os vazios detectados no texto.

O Abraço (1995) e *Sapato de Salto* (2006) simulam a vida para que o leitor possa participar da vida que lhe é oferecida, vivenciando emoções, prazeres, dores, concordando ou discordando de atitudes e ações das personagens, ou mesmo, do narrador desse mundo irreal, mas plausível de ser real. E isso motivou a leitura das obras bojunguenses pelos jovens tupãenses.

Referências

- BOJUNGA, Lygia. **O Abraço**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Casa Lygia Bojunga, 2010.
- BOJUNGA, Lygia. **Sapato de Salto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Casa Lygia Bojunga, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa. (Org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.
- JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2. ed. re. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- TOCCHET, Carla. A Formação dos formadores de professores com foco na ampliação da proficiência leitora de textos literários. In: **Actas del III Seminario Nacional de La Red Estrado**. La Plata - Argentina, 2016.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil e o leitor. In: ZILBERMAN, Regina, MAGALHÃES, Lygia Cademartori (Org.). **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987. p.118-30.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.