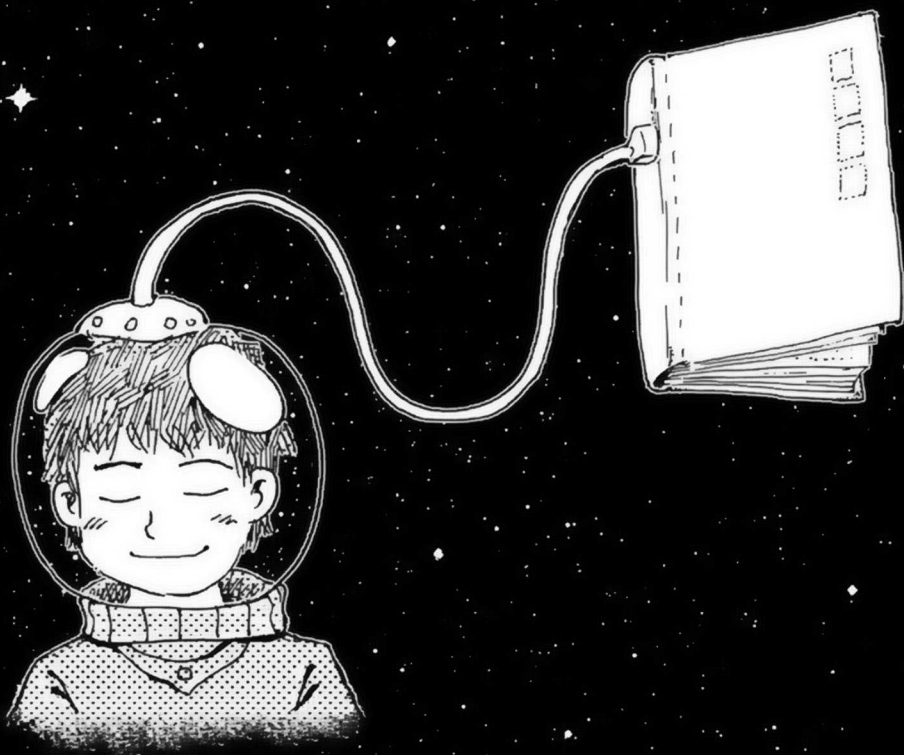


Márcia Távares
Daniela Maria Segabinazi
Renata Junqueira de Souza
(organizadoras)

Modos e meios de ler a Literatura Infantil e Juvenil Contemporânea



Márcia Tavares
Daniela Maria Segabinazi
Renata Junqueira de Souza
(organizadoras)

Modos e Meios de ler a Literatura Infantil e Juvenil Contemporânea



Campina Grande - PB

2021

M692 Modos e meios de ler a literatura infantil e juvenil contemporânea [livro eletrônico] /
Márcia Tavares; Daniela Maria Segabinazi; Renata Junqueira de Souza
(organizadoras). – Campina Grande: EDUEFG, 2021.

283 p.

E-book (PDF)
ISBN 978-65-86302-43-1

1. Literatura Infante-juvenil. 2. Ensino de Literatura. 3. Livro Ilustrado. 4.
Práticas de Leitura. I. Título. II. Tavares, Márcia. III. Segabinazi, Daniela Maria.
IV. Souza, Renata Junqueira de.

CDU 82-93

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA MÁRIA ANTONIA DE SOUSA CRB-15.398

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUEFG
editoradaufcg@gmail.com

Prof. Dr. Antônio Fernandes Filho
Reitor

Prof. Dr. Mario Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata
Vice-Reitor

Prof. Dr. Patrício Borges Maracajá
Diretor Administrativo da Editora da UFCE

Simone Cunha
Revisão

Yasmine Lima
Projeto Gráfico

CONSELHO EDITORIAL

Anubes Pereira de Castro (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEL)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

SUMÁRIO

7

APRESENTAÇÃO

PARTE I - DOS MODOS DE LER: O LIVRO E SUAS MATERIALIDADES

15

A IMAGEM NO LIVRO ILUSTRADO: LEITURA E CLASSIFICAÇÕES

Anália Adriana da Silva Ferreira
Márcia Tavares

35

PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA E PRIMEIRA
INFÂNCIA: BREVES REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DE IMAGEM

Claudia Leite Brandão
Renata Junqueira de Souza

55

ZIRALDO & MONTEIRO LOBATO: UM DIÁLOGO
SOBRE ILUSTRAÇÃO NA LITERATURA BRASILEIRA

Sherry Morgana Justino de Almeida

79

PROTAGONISMOS NEGROS D'ÁFRICAS À
DIÁSPORA: MANDELA, BIKO E JAMELA

Maria Anória de Jesus Oliveira
Girlene Santos Amor Divino Bispo

99

O ROMANCE JUVENIL DECIFRANDO ÂNGELO,
DE LUÍS DILL: UM OLHAR, MÚLTIPLAS VOZES

Aline Barbosa de Almeida

117 MORTE E INTERCULTURALIDADE NA OBRA O
PROBLEMA DO PATO, DE MARIA VALÉRIA REZENDE
Karoline Nóbrega de Almeida Galdino
Ana Lúcia Maria de Souza Neves

145 ALGUNS “PASSEIOS” DO PAVÃO MISTERIOSO:
A LITERATURA E O DOM DE RECONTAR
Naelza de Araújo Wanderley

PARTE II - DOS MEIOS DE LEITURA: OS LEITORES E SEUS ESPAÇOS

179 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: REFLEXÕES ACERCA
DA PRÁTICA DE LEITURA
Daniela Maria Segabinazi
Rodolfo U. Rodrigues Gomes

201 ***as aventuras de bambolina***: PROJETO
DE LEITURA QUE UNE FAMÍLIA E ESCOLA
Joões Cabral de Lima
Joseany Lunguinho Gomes Perinelli
Daniela Maria Segabinazi

223 UM EMBUSTEIRO: PEDRO MALASARTES ENTRA
NA ESCOLA ESPALHANDO CULTURA POPULAR
Silvana Ferreira de Souza Balsan
Renata Junqueira de Souza

241 O CLÁSSICO E A LITERATURA DE MASSAS NA
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA
Egberto Guillermo Lima Vital
Márcia Tavares

263 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA TELA:
PAPEL DA ESCOLA NA ERA DIGIT@L?
Lucas Emanuel Vilarinho Miranda

APRESENTAÇÃO

O percurso da literatura infantil e juvenil em nosso país é registrado por Lajolo e Zilberman (1991) a partir da implantação da Imprensa Régia em 1808 com o surgimento de uma editoração nacional, embora ainda de forma descontinuada, descharacterizando o que seria uma produção brasileira para esses leitores. Segundo as autoras, em meados do século XIX, o modelo econômico industrializado e a imposição do modo de vida urbano vão consolidar a escola e exigir livros de leitura mais adequados. Comumente, as obras eram traduções e adaptações dos clássicos estrangeiros, destacavam-se os livros de mensagens patrióticas, ufanistas, históricas, antologias folclóricas e temáticas. Essa produção trazia consigo, principalmente, modelos de um Brasil moderno, de uma língua nacional e de imagens que reforçassem o nacionalismo na literatura infantil.

Esse panorama segue, sem grandes modificações, até a edição de *A menina do Narizinho Arrebitado* (1921), de Monteiro Lobato. Temos então uma possibilidade de resolução dos problemas dentro do universo infantil, estimulado pela fantasia e pela ação aventureira. O molde de entrelaçar ficção e realidade dentro da própria fantasia ficcional conduz a uma literatura infantil menos presa aos projetos moralizantes. Mas não sem mostrar uma ideologia seja de defesa do Brasil ou de certos padrões de comportamento. A elaboração da

literatura infantil brasileira, especificamente da narrativa, segue nos anos entre 1920 e 1945 uma escalada no aumento de obras, volume de edições e interesse das editoras. Ao lado dessa afirmação do mercado, permanece a produção de Lobato como solução de inventividade para as narrativas infantis com novidades de linguagem, intertextualidade, metalinguagem e outros recursos. Entre as décadas de 1960 e 1970, mediante a trajetória de urbanização da sociedade e pelo aumento de bons autores e obras, a tendência contestadora de Lobato se intensifica e é retomada em outros veios, enveredando pela temática da cidade, focalizando o personagem criança e dando voz a esse ser infantil através da representação de seus conflitos e das suas soluções. Nesse grupo de autores, identificam-se as intenções de reinvenções do conto de fadas; alusões à marginalização e à pobreza comuns nas décadas de 1980. Nos anos de 1990, o campo de discussões alargou-se indo desde a ampliação do espaço dado à voz do leitor, configurada na pressuposição que se estabelece na narrativa juvenil contemporânea no cenário da literatura brasileira até a exploração de temas pautados nas novas tecnologias, de cunho ecológico, e dando voz aos indivíduos antes menos representados ou com representações preconceituosas, como na literatura indígena e afro-brasileira que se tornaram mais presentes nos catálogos e nas premiações.

Se considerarmos, dentro desse percurso histórico, desde o fim da década de 1970, a literatura infantil e juvenil brasileira atravessou um extraordinário desenvolvimento para adequar-se às características de um público que passou também por diversas mudanças. Nesse fluxo, chegamos às primeiras duas décadas do século XXI colhendo as transformações quer sejam nos estilos narrativos, quer sejam nas materialidades e multimodalidades que cercam o livro como objeto cultural, é a partir desse contexto que colocamos as discussões em foco.

Em um primeiro conjunto de textos, **Dos modos de ler: o livro e suas materialidade**, encontramos discussões sobre as diversas realizações do livro infantil e juvenil. Em “A imagem no livro ilustrado:

leitura e classificações”, temos as considerações de Anália Adriana da Silva Ferreira e Márcia Tavares sobre a imagem e os lugares que esta ocupa no livro infantil, especificamente nos casos do livro de poesia. Reiterando essa perspectiva de leitura da ilustração do livro infantil, Renata Junqueira de Souza e Claudia Leite Brandão nos apresentam, em “Programa Nacional Biblioteca da Escola e primeira infância: breves reflexões sobre o livro de imagem”, um recorte sobre a presença desses livros no acervo do PNBE. O caminho da ilustração nacional tão cheia de inventividade vem em seguida no texto de Sherry Morgana Justino de Almeida, “Ziraldo & Monteiro Lobato: um diálogo sobre ilustração na literatura brasileira”, em que pontua os traços iniciais dessa memória ainda nos primeiros livros do percurso da nossa literatura infantil.

Compondo essa primeira parte do livro, temos quatro textos que trazem veios bastante atuais para as investigações sobre literaturas de representação de identidades destinadas ao jovem leitor. Em “Protagonismos negros d’África à diáspora: Mandela, Biko e Jamela”, Anória de Jesus Oliveira e Girlene Santos Amor Divino Bispo buscam identificar em que consiste a visão de África em um dos livros da série Jamela, de autoria do professor de artes gráficas, ilustrador e escritor sul-africano, Niki Daly. *Mandela, Biko e Jamela*, esta última, uma narrativa a nos levar ao espaço social sul-africano após o *apartheid*. “O romance juvenil *Decifrando Ângelo* de Luís Dill: um olhar, múltiplas vozes”, de Aline Barbosa de Almeida, nos mostra as tendências contemporâneas de narração no romance juvenil de Luís Dill, através da análise da maneira inusitada de construção do texto literário, nos fazendo pensar e questionar o que é a estrutura da narrativa, especificamente, do romance juvenil. Segundo a autora, na contemporaneidade, o que entendemos por estrutura da narrativa toma uma nova dimensão, pois as novas mídias (redes sociais, TV, filmes, séries, etc.) interferem diretamente na estrutura do texto. Em “Morte e interculturalidade em *O problema do pato*”, Maria Valéria Rezende, Karoline

Nóbrega de Almeida Galdino e Ana Lúcia Maria de Souza Neves trazem uma reflexão cuidadosa sobre o tema da morte a partir de uma abordagem intercultural, desvendando no texto os pontos de vista de crianças de diferentes culturas sobre a referida temática, e despertando no leitor o conhecimento e o respeito às diferenças de maneira lúdica e instigante. Por fim, a literatura popular é contemplada na perspicaz leitura de Naelza de Souza Wanderley em um estudo comparativo que contempla os aspectos plásticos e narrativos em diversas versões de um mesmo texto, em “Alguns ‘passeios’ do pavão misterioso: a literatura e o dom de recontar”.

Em um segundo conjunto de textos, **Dos meios de leitura: os leitores e seus espaços**, os capítulos se concentram em relatos de recepção e projetos de leitura nos níveis da educação básica. Em “*As aventuras de Bambolina*: projeto de leitura que une família e escola”, Daniela Maria Segabinazi, Joaes Cabral de Lima e Joseany Lunguinho G. Perinelli nos conduzem aos encontros com Bambolina em uma sequência de primorosa formação de leitores concentrada no livro de imagem. Em seguida, temos o texto “Um embusteiro: Pedro Malasartes entra na escola espalhando cultura popular”, que traz a cultura popular em uma experiência relatada por Renata Junqueira de Souza e Silvana Ferreira de Souza Balsan. As narrativas gráficas estão presentes nas discussões sobre práticas de leitura em “Histórias em Quadrinhos: reflexões acerca da prática de leitura”, de autoria de Daniela Maria Segabinazi e Rodolfo V. Rodrigues Gomes. As novas formas de ler o literário estão em “Literatura infantil e juvenil na tela: papel da escola na era digit@l?”, de Lucas Emanuel Vilarinho Miranda, em que o autor discute, a partir dos resultados de uma investigação com estudantes do ensino fundamental, os caminhos que podem nortear a atuação da escola no atual contexto quanto à sua responsabilidade em oferecer aos alunos o contato com a literatura infantil e juvenil digital na contemporaneidade. Fechando as discussões, temos “O clássico e a literatura de massas na formação do leitor literário na escola”, de

Egberto Guillermo Lima Vital e Márcia Tavares, que investigam a recepção dos contos de Guimarães Rosa e J. K. Rowling em contexto de ensino médio. A experiência traz importantes conclusões para a formação desse jovem leitor, afasta os possíveis preconceitos dos leitores com o clássico e dos professores com a literatura de massa, além disso, demonstra como é possível afinar a criticidade do jovem leitor quando trazemos para a discussão uma metodologia comparativa.

MODOS E MEIOS DE LER A LITERATURA
INFANTIL E JUVENIL CONTEMPORÂNEA

PARTE I
DOS MODOS DE LER: O LIVRO
E SUAS MATERIALIDADES

A IMAGEM NO LIVRO ILUSTRADO: LEITURA E CLASSIFICAÇÕES

Anália Adriana da Silva Ferreira¹
Márcia Tavares

IMAGEM NO LIVRO INFANTIL – PROJETO GRÁFICO E LEITURA

Comunicação visual é praticamente tudo o que vemos. Munari (2006) divide em dois aspectos: intencional e casual. Na comunicação intencional, o ser humano faz algo para comunicar através de um código e informações precisas, como um manual ilustrado, ao passo que, na casual, as mensagens são enviadas sem que o emissor tenha a intenção, por exemplo, observar nuvens carregadas no céu, proporcionando interpretação e leitura de chu-

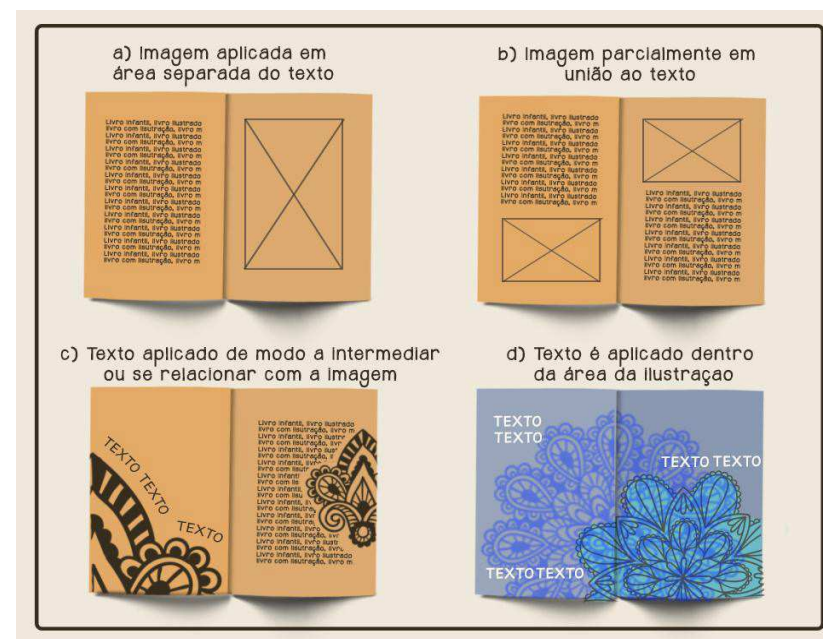
[1]. Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado da autora, apresentado ao PPGDesign da UFCG em maio de 2017, está em torno da comunicação visual no livro ilustrado, com análise dos aspectos do design na organização da informação e compreensão leitora das narrativas verbal e visual, com norteamto na leitura de imagens e alfabetismo visual.

va. Em ambos os aspectos apresentados, as mensagens são lidas e interpretadas pelo receptor, o que torna possível compreender que a experiência e o repertório visual de cada indivíduo interferem diretamente nesta ação.

É com o repertório adquirido que a criança é capaz de reconhecer situações, associar e identificar símbolos e códigos visuais. O repertório visual é construído ao longo da vida, iniciando-se na infância e prosseguindo até a vida adulta. Martine Joly (2009, p. 43) afirma que, “desde muito pequenos, aprendemos a ler imagens ao mesmo tempo em que aprendemos a falar. Muitas vezes, as próprias imagens servem de suporte para o aprendizado da linguagem”, prática bastante conhecida e difundida nas propostas pedagógicas do processo de alfabetização. Guto Lins (2002, p. 36) salienta que “uma criança hoje, urbana ou não, recebe uma carga de informação visual impensável décadas atrás até para um adulto”, especialmente pelas expressões midiáticas e o contato direto com os novos veículos e plataformas de comunicação, em sua maioria envolvendo recursos audiovisuais e interativos. Todas essas impressões visuais registradas alimentam o repertório visual.

Diante desse cenário, enxerga-se uma renovação na linguagem e comunicação com a criança, refletida nos livros infantis, em decorrência tanto das mudanças tecnológicas quanto do exercício da comunicação visual presente em seu cotidiano. De acordo com Nodelman (1988 *apud* LOURENÇO, 2011), se observarmos a evolução do livro pela ótica do projeto gráfico, é possível identificar a relação espacial texto-imagem apresentar-se de quatro maneiras: a ilustração é aplicada em área separada do texto; parcialmente em união ao texto; o texto é aplicado de modo a intermediar ou se relacionar com a forma da ilustração; e o texto é aplicado dentro da área da ilustração (ver Fig. 1).

FIGURA I – RELAÇÃO ESPACIAL TEXTO-IMAGEM



Fonte: Nodelman (1988). Ferreira (2017).

Entre as mudanças apresentadas, é possível observar um volume menor de massa textual e maior proporção espacial da imagem nesta configuração, à medida que as linguagens verbo-pictóricas passam a se relacionar na obra e, mais especificamente, quando o texto é aplicado dentro da ilustração e, assim dividindo o mesmo campo visual, a imagem assume papel narrativo de maneira equivalente à mensagem verbal. Como mensagem, Moles (1969 *apud* COELHO NETTO, 2010, p. 122) afirma tratar-se de um “grupo ordenado de elementos de percepção extraídos de um repertório e reunidos numa determinada estrutura”, no caso de ilustração, cores, formas, textura, movimento e

diversos outros aspectos estruturais que corroboram esse pensamento. A maneira como a mensagem visual é apresentada varia de acordo com a proposta dos autores e a relação com o texto, podendo ser colaborativa, explicativa, narrativa entre outras acepções apresentadas posteriormente. É responsabilidade do projeto gráfico estabelecer a comunicação palavra-imagem e facilitar essa leitura proposta.

Odilon Moraes (2008, p. 55), autor e ilustrador de diversos títulos infantis, destaca a importância do projeto gráfico: “Muitas vezes a qualidade do projeto está em assegurar uma leitura limpa e simples de uma narrativa”. Um projeto para livro infantil precisa fugir de um aspecto meramente estético, a partir dele é possível encontrar o melhor caminho de leitura para um leitor iniciante, a melhor composição de texto e imagem.

Ramos e Nunes (2013, p. 254) também discorrem sobre o projeto gráfico, acrescentando que “palavra e ilustração precisam acolher o leitor e permitir-lhe encontrar no texto uma brecha para dele fazer parte, interagir, interferir, exercendo o papel de leitor, aqui entendido como produtor de sentido”. Dessa forma, a concepção do livro hoje é voltada para que a criança prenda-se à leitura de ambas as narrativas presentes, verbal e visual, e a partir delas compreenda a história apresentada, exercitando essa prática leitora que a acompanhará por toda a vida.

Alberto Manguel (2001), em livro dedicado à leitura de imagens, cujo foco são obras de arte ocidentais, observa-as sob diferentes perspectivas e defende que a imagem pode ser compreendida como narrativa, enigma, testemunho, subversão, memória ou filosofia, para citar alguns dos sentidos por ele apresentados. O autor afirma que o impulso inicial para discutir sobre o tema é a necessidade de reivindicar a responsabilidade e o direito de qualquer pessoa ler imagens, sem que para isso seja um crítico de arte ou estudioso no assunto, e complementa que “as imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias (...) Qualquer que seja o caso, as

imagens, assim como as palavras, são a matéria do que somos feitos” (2001, p. 21). Sob esta ótica, pode-se compreender a necessidade de estimular e realizar leitura de imagem desde a infância. Mais uma vez, fica evidente que as experiências vividas, o repertório visual e os conhecimentos adquiridos de cada um são o recurso primordial para a realização prática de ler imagens, sejam ícones de aplicativos ou obras de arte.

COMO LER IMAGENS? EXISTE UM ALFABETISMO VISUAL?

A ilustradora Graça Lima (2009, p. 73) esclarece que, ao dominar as técnicas de compreensão de sentido e da escrita de palavras, todo indivíduo torna-se apto a encontrar soluções criativas na comunicação verbal, e o mesmo ocorre em relação à leitura visual, sendo deste modo necessário desenvolvê-la como prática de um alfabetismo visual. Mas o que seria alfabetismo visual? Dondis (2003, p. 231) defende tratar-se de uma “inteligência visual”, quanto maior for, mais rápida e mais fácil é a capacidade de compreensão de todos os significados assumidos pelas formas visuais, bem como maior é a inteligência humana. A leitura de imagens consiste no exercício de observar e interpretar aquilo que é visto, identificar traços, histórias, códigos, signos e mensagens encontradas. Assim, o ato de olhar deixa de ser mecânico e passa a ser compreendido como um complexo exercício de captação, interpretação e entendimento, o que sugere uma importante necessidade defendida por Dondis (2003): aprender a olhar.

O conceito de alfabetismo visual não se trata de decifrar um código, como na narrativa verbal, é preciso educar o olhar, ampliar e dominar a prática. Manguel (2001) relata inclusive que não acha possível um sistema coerente para ler imagens similar ao utilizado para a escrita. Isto porque, ao contrário da escrita, cujo significado dos signos é previamente estabelecido, na imagem, embora o que habilite

a lê-la venha dos conhecimentos anteriores, o código da leitura vem após a imagem se constituir. Dondis (2003, p. 26) também afirma não existir uma maneira fácil para desenvolver o alfabetismo visual, no entanto destaca sua importância: “É tão vital para o ensino dos modernos meios de comunicação quanto a escrita e a leitura foram para o texto impresso”.

A leitura de imagens, vale lembrar, acontece desde os ícones de aplicativos de dispositivos móveis, muito presentes na infância contemporânea, fotografias, placas de sinalização, anúncios publicitários, até a leitura de um livro exclusivo de imagens. Dessa forma, as peças gráficas produzidas para a criança, como no caso dos livros infantis, contribuem diretamente para o crescimento e aperfeiçoamento do olhar e da prática da leitura de imagens. Alencar (2009, p. 28-29) mostra que a leitura de imagens no livro infantil ajuda os receptores a desenvolver outras formas de decodificação necessárias para a vida, assim educar o olhar a partir dessas práticas iniciais assegura um repertório de experiências estéticas e um vocabulário visual essenciais para futuras leituras. Este aprendizado, assim como acontece com a fala ou a escrita, é fruto da observação, do contato, do estímulo, e revela-se fundamental para o desenvolvimento humano.

A IMAGEM DEFININDO CLASSIFICAÇÕES PARA O LIVRO INFANTIL

Compreende-se os livros destinados ao público infantil como um produto que condensa, com alguma diversidade, a articulação entre dois elementos: o texto escrito e a imagem. Guardadas as devidas funções, o texto e a imagem podem dialogar e construir diversos significados, sugerindo o próprio jogo polissêmico da leitura, que, nesta relação, pode “concordar, tensionar, negar, expandir ou propor uma visualidade nova” (RAMOS, 2013, p. 146). Fonseca (2009, p.

100) mostra que as imagens podem desempenhar em relação ao texto diferentes funções, “tanto podem ratificar os significados do texto, quanto antecipar, ampliar, extrapolar ou sugerir”. Para a pesquisadora Van der Linden (2011), deste complexo diálogo as relações que se estabelecem são menos abrangentes que as apresentadas. A partir da premissa questionadora, “será que texto e imagem podem fazer mais do que repetir, completar ou contradizer um ao outro?” (VAN DER LINDEN, 2011, p. 120). A autora define que os aspectos narrativos verbal e visual se restringem em três relações: de redundância, de colaboração ou de disjunção.

Essa visão pode sugerir uma perspectiva pragmática para a ilustração, visto já ser frequente observá-la com caráter narrativo ampliado e sobressaindo-se ao texto, acrescentando informações, não meramente o contradizendo. O que parece ser um momento de disjunção entre texto e imagem pode ser compreendido como o deslocamento da mensagem verbal como principal narrativa para a linguagem visual assumir esse papel, narrando a história, trazendo o texto como colaboração e complementaridade. Assim, a narrativa verbal torna-se um instrumento para guiar o olhar do leitor por entre as revelações da narrativa visual, sendo perceptível a participação mais efetiva da imagem na obra.

Dessa maneira, as relações propostas por Van der Linden (2011) parecem menos atualizadas que as apresentadas por Graça Ramos (2013) e Lêda Fonseca (2009), que admitem para a imagem expansão além do texto, uma função narrativa tanto quanto a palavra, e olham para a ilustração com uma perspectiva de comunicação em primeiro plano, sem posicionamento limitador, com finalidade de concordar, discordar ou colaborar com o texto.

Vimos anteriormente que a relação espacial palavra-imagem modificou-se ao longo do tempo. A partir destes múltiplos caminhos das relações e funções verbo-pictóricas, verificam-se algumas tipologias

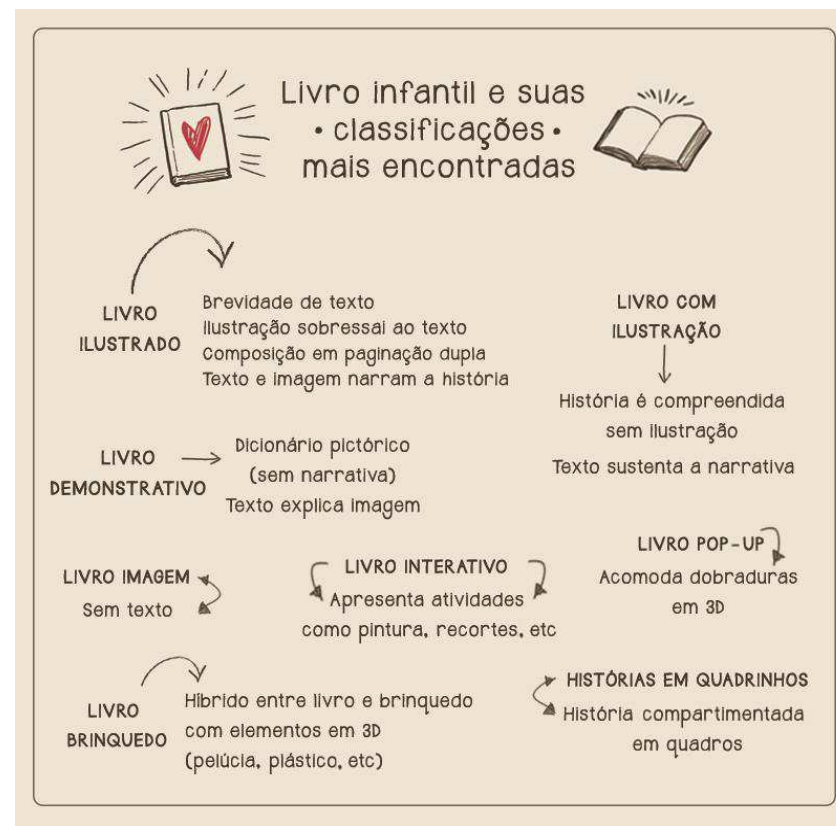
para o livro infantil, entre elas: livros com ilustração, primeiras leituras, livros ilustrados, histórias em quadrinhos, livros *pop-up*, livros-brinquedo, livros interativos e imaginativos (VAN DER LINDEN, 2011), livro demonstrativo: dicionário pictórico sem narrativa (GREGERSEN, 1974 *apud* NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011) e ainda o livro-imagem, formado exclusivamente por ilustrações, nos quais o autor-ilustrador “constrói as imagens, e o leitor se apodera delas para contar o que sugerem” (RAMOS, 2013, p.109).

Em depoimento para Oliveira (2008, p. 193), o ilustrador Ricardo Azevedo apresenta outras nomenclaturas para o livro infantil:

- 1) livros-texto: livros sem imagens, com exceção da capa;
- 2) livros texto-imagem: livros em que a imagem ocupa plano secundário em relação ao texto, não haveria perda significativa se fossem publicados sem as ilustrações;
- 3) livros mistos: texto e imagem atuam sinérgica e dialogicamente, não é possível publicá-lo sem uma de suas duas partes fundamentais;
- 4) livros imagem-texto: o conjunto das imagens é o protagonista, os textos seriam atores coadjuvantes;
- 5) livros-imagem: o conjunto de imagens é o próprio texto, também chamado de texto visual.

As classificações apresentadas são uma variação de terminologias norteadas pela relação palavra-imagem, isso porque ainda hoje não foi adotada oficialmente uma única nomenclatura para definir as diversas categorias de livro infantil. Com o intuito de promover uma melhor organização e colaborar com os estudos da área, segue quadro explicativo e condensador dos termos mais utilizados no Brasil para o livro infantil, de acordo com a participação da imagem e a partir do entendimento das funções desse elemento (ver Fig. 2).

FIGURA 2 – CLASSIFICAÇÕES DO LIVRO INFANTIL



Fonte: Van der Linden (2011), Nikolajeva; Scott (2011), Ramos (2013). Ferreira (2017).

Múltiplas são as terminologias encontradas para o livro infantil, constatando que uma obra infantil pode conter imagens e não se classificar como livro ilustrado, por exemplo, o que evidencia que palavra e imagem não são suficientes para caracterizá-lo. Mais do que a presença dessas duas linguagens, a interação entre elas, os espaços que ocupam e como conduzem a história definem a tipologia.

No livro ilustrado, a linguagem visual apresenta-se preponderante à escrita, a narrativa acontece “de maneira articulada entre texto e imagens” (VAN DER LINDEN, 2011, p. 24). Embora a ilustração se sobressaia ao texto, este não se torna secundário. A pesquisadora Nilce Pereira (2009, p. 385) observa:

O livro ilustrado é um tipo singular de publicação, que coloca lado a lado não apenas dois meios distintos, um verbal e outro visual, mas dois tipos de linguagem que diferem entre si enquanto realizações estéticas. Não obstante a aparente obviedade dessa afirmação, o encontro da palavra com a imagem no mesmo espaço físico do livro é um fenômeno bastante complexo, envolvendo a sua consideração em conjunto e o entendimento de suas relações necessariamente como dialogais.

Embora o termo utilizado apareça como o mais frequente nas pesquisas no Brasil, trata-se de uma expressão ainda não consolidada, de tal forma, algumas outras nomenclaturas são encontradas para referenciá-lo. Como fez Azevedo anteriormente utilizando “livro-misto”, é possível encontrar também a expressão em inglês *picturebooks* ou ainda livro-álbum (RAMOS, 2013), álbuns de figura ou livros de imagem (COELHO, 2014), e ainda a proposta de Helen Lemos, “Livro Interacional” (LEMOS, 2010 *apud* RAMOS, 2013). Graça Ramos (2013, p. 84) acrescenta que se passou ainda a utilizar o termo livro infantil contemporâneo, “no caso ‘contemporâneo’ tenta dar conta dessa relação específica entre palavra/imagem”.

Possivelmente, essa nova tipologia é um reflexo das mudanças na linguagem e comunicação dos livros infantis atuais, nos quais a ilustração se destaca como elemento narrativo. Ou ainda, vem da necessidade dos críticos e estudiosos em produzir novos vocábulos, como destacam Nikolajeva e Scott (2011, p.112), afirmando que “muitos críticos desses livros insistem na busca por termos específicos para

representar o inter-relacionamento de texto e imagem, como se um termo fosse radicalmente diferente do outro”. Apesar da possibilidade em usar o termo “contemporâneo” para identificar o produto em que a imagem assume caráter narrativo, não parece ser necessário o uso de mais uma nomenclatura, visto que o termo “livro ilustrado” é o mais utilizado em pesquisas e trabalhos acadêmicos para referir-se ao livro infantil cuja história é compreendida através da correlação das narrativas verbo-pictóricas.

Mesmo não existindo fórmulas e regras, algumas características no livro ilustrado são observadas com frequência, como a organização em página dupla e a brevidade do texto. Esta última, acrescida da imagem dominante, sugere uma maneira peculiar no processo de leitura e entendimento da história, que acontece por idas e vindas entre a mensagem verbal e a visual. “Um texto curto permite manter um ritmo de leitura relativamente equilibrado entre as duas expressões” (VAN DER LINDEN, 2011, p. 47). As autoras Nikolajeva e Scott (2011, p. 14) concordam com essa peculiaridade da leitura e complementam:

O leitor se volta do verbal para o visual e vice-versa, em uma concatenação sempre expansiva do entendimento. Cada nova releitura, tanto de palavras como de imagens, cria pré-requisitos melhores para uma interpretação adequada do todo. (...) É muito comum os adultos perderem a capacidade de ler os livros ilustrados dessa maneira, porque ignoram o todo e encaram as ilustrações como meramente decorativas.

Desse modo, entende-se que o livro ilustrado é composto por um texto de leitura marcada por ida e volta entre palavras e imagens, tantas vezes quanto se julgue necessárias para a compreensão da história. O ir e vir entre as linguagens revela e amplia detalhes que tornam mais clara a mensagem a cada nova leitura.

Ainda de acordo com as autoras, as crianças parecem conhecer intuitivamente a necessidade dessas idas e voltas no texto e na imagem para sua compreensão, talvez por isso peçam que o mesmo livro seja lido repetidas vezes, “na verdade, elas não leem o mesmo livro; elas penetram cada vez mais fundo em seu significado” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 14).

Esta habilidade de ir mais fundo na história a cada nova leitura torna o livro um produto que não se esgota em uma primeira ou segunda lida, pelo contrário, atualiza-se, renova-se. Necyck (2007) mostra que, com leitura atribuindo novos sentidos e significações continuamente, um único livro se transforma em uma constante novidade, pois a história ganha novas conotações a cada leitura da criança e seu momento de vida e compreensão, “como se a narrativa tivesse tantos autores quanto o número de seus leitores” (NECYCK, p. 31).

Mas o que de fato fica evidente nesta investigação acerca do livro ilustrado é a necessidade de interseção das narrativas verbal e visual. Não se trata de ler o texto e a imagem distintamente, mas da sua junção para o entendimento da história, o que torna a prática da leitura um processo que requer cuidado e atenção por parte do pequeno leitor.

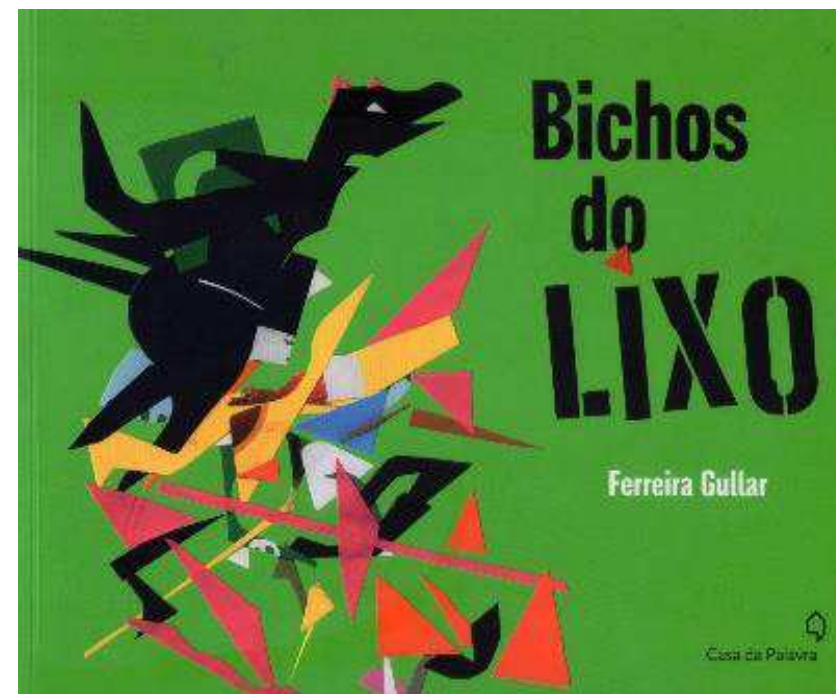
LIVRO ILUSTRADO DE POESIA

Ao longo das análises realizadas durante a pesquisa, cujo corpus valeu-se dos livros premiados na categoria Criança da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) entre 1975-2015, um exemplar a princípio não atendia completamente nenhuma das classificações encontradas. Em primeiro momento, enquadra-se no perfil de livro ilustrado, mas não está preso a sequências narrativas que constituem um enredo. Entraria então na categoria Dicionário pictórico sem

narrativa, cuja característica é a de exibir imagens com suas definições. No entanto, o texto apresentado são pequenos poemas, ou versos poéticos, explicando uma imagem abstrata, a intenção é fazer o leitor identificar os personagens e as situações que a poesia apresentam.

O livro em questão é *Bichos do lixo* (2013), de Ferreira Gullar, e surge a partir de um hábito do autor em recortar envelopes de correspondências, revistas, convites, calendários, catálogos e qualquer outro material em papel colorido entregue pelos correios (fig. 3). Dos recortes, nasciam animais imaginários que ganharam explicação poética ou curiosas observações do autor.

FIGURA 3 – CAPA DE *BICHOS DO LIXO* (2013)

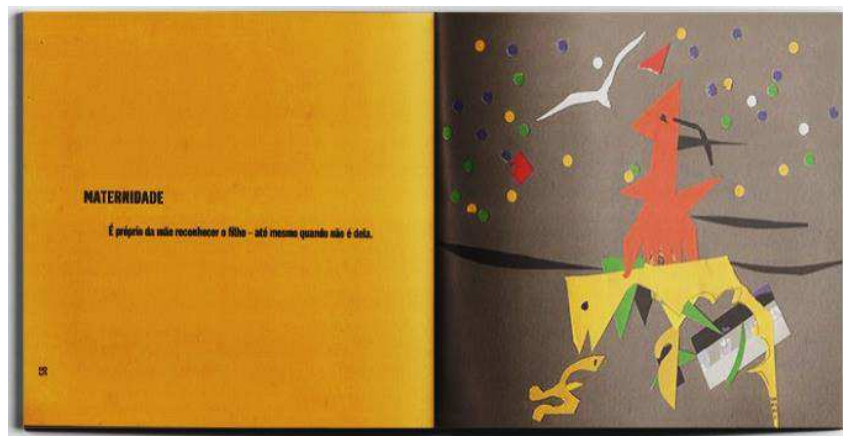


Fonte: Gullar (2013).

Nesta obra, Gullar diz brincar com as possibilidades do acaso e convida o leitor a participar da brincadeira, fazendo-o ver os bichos que criou, mas considerando que ele também pode encontrar outros animais imaginários a partir de suas leituras, como explica na introdução: “Um bicho que eu identifico aleatoriamente como uma ave e você talvez o identificasse como outro animal qualquer. Animal que, aliás, nem precisa existir” (GULLAR, 2013, s/p).

Em alguns momentos, o texto é uma legenda explicativa da imagem, sempre composto por título e, na maioria das vezes, uma ou duas frases (ver Fig. 4). Em outras passagens, o texto se caracteriza como um poema visual, brincando com a estrutura da frase e criando movimentos com as palavras e frases.

FIGURA 4 – PARTE INTERNA DO LIVRO



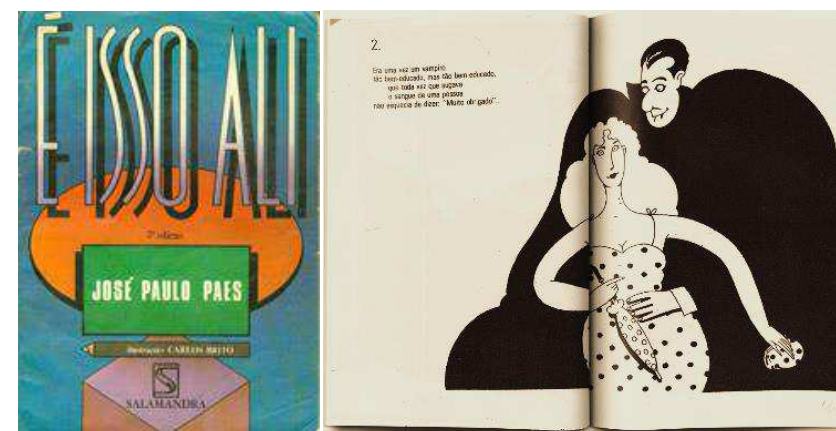
Fonte: Gullar (2013). Adaptação Ferreira (2017).

A composição mostrada apresenta o texto “Maternidade. É próprio da mãe reconhecer o filho – até mesmo quando não é dela” (GULLAR, 2013, p. 58).

Dentro das nomenclaturas apresentadas do livro infantil, nenhuma classificação se faz especificamente sobre livro ilustrado de poesia. Neste caso, observa-se que palavra e ilustração contam pequenos poemas a cada dupla organização de páginas, que se iniciam em imagens e se encerram nas palavras. Assim, não há uma sequência de ações narrativas construída com início, meio e fim para acompanhar pelas páginas do livro, mas pequenos momentos retratados a cada paginação dupla. Cada composição é um começo, meio e fim daquela relação palavra-imagem.

A leitura de *Bichos do lixo* (2013) é um exercício minucioso de busca por elementos visuais e resignificação da imagem para compreender a narrativa verbal e, portanto, a imagem apresentada. Exercício identificado na prática de leitura do livro ilustrado. Ao contrário do que é visto em outras publicações poéticas, a exemplo da obra *É isso ali* (1984), de José Paulo Paes (fig. 5).

FIGURA 5 – É ISSO ALI, CAPA E PARTE INTERNA



Fonte: Paes (1984). Adaptação Ferreira (2017).

A imagem de um vampiro com uma mulher de vestido de bolinhas segurando uma bolsa e um guarda-chuva apresenta o seguinte texto:

Era uma vez um vampiro
Tão bem-educado, mas tão bem-educado,
que toda vez que sugava
o sangue de uma pessoa
não esquecia de dizer: “Muito obrigado”. (PAES, 1984,
s/p)

Pelo conjunto verbo-pictórico apresentado, observa-se que a referida história é perfeitamente compreendida sem o auxílio da imagem, esta cumpre o papel de enriquecer a narrativa apresentando o vampiro e sua vítima, dando vida ao texto, mas não sendo responsável por conduzi-la.

A obra de Paes é um livro com poemas e imagens, assim como o de Gullar, no entanto, perfeitamente classificado como livro com ilustração em virtude de o texto preponderar sobre a imagem (não em questões espaciais, mas de significância), e de esta ser um complemento à palavra. Mais ainda, a pequena história pode ser perfeitamente compreendida sem o recurso da ilustração. De acordo com Graça Ramos (2013, p. 52), em um livro com ilustração, o entendimento da história não é prejudicado pela ausência de imagens, elas complementam a narrativa verbal. Van der Linden (2011, p. 24) acrescenta que, no livro com ilustração, “o leitor penetra na história por meio do texto, o qual sustenta a narrativa”.

Nitidamente, na obra de José Paulo, a imagem elucida o poema apresentando detalhes que enriquecem o texto, exercendo um papel de coadjuvante e complementaridade. No entanto, no livro de Gullar, a composição visual já é fruto de um requinte poético do autor. Os pequenos versos propostos servem para desvendar e orientar a poesia imagética por ele construída, repleta de possibilidades de leitura. Neste

diálogo, uma narrativa não existe sem a outra, o que é característica do livro ilustrado. Entretanto, a falta de um enredo linear, de uma história que permeia a obra, denota a necessidade da sua classificação poética. Esta complexa estrutura de narrativas poéticas o coloca em uma categoria ainda não explorada, ou pouco publicada, podendo ser compreendida como livro ilustrado de poesia.

CONSIDERAÇÕES

A comunicação hoje se utiliza cada vez mais de recursos visuais, tornando cotidiana a elaboração de mensagens através do uso de imagens. Entendendo que essa linguagem faz parte da rotina das crianças, antes mesmo que iniciem o aprendizado da leitura e compreensão de letras e palavras, o que levarão para toda a vida adulta, o livro infantil passa a ser um forte aliado na introdução do alfabetismo visual e da necessidade de aprender a olhar. Especificamente o livro ilustrado torna-se grande fomentador dessa prática, visto sua necessidade de compreensão da imagem e texto para o entendimento de toda a história. Neste produto, tudo comunica, as mensagens estão também nas cores, formas e composições, e a história se revela nas interações narrativas.

Longe de regras e normas, certo ou errado, a comunicação no livro para criança torna-se um campo de muitos experimentos e inovações por parte do design e seus projetos gráficos; a ilustração assume diversas funções, surgindo novas nomenclaturas para o que antes era apresentado exclusivamente por uma pequena história com algumas imagens para atrair a criança ou “arejar” o texto, transformando-se em complexas imbricações de narrativas verbais e visuais, como no livro ilustrado.

O projeto gráfico une a tríade palavra-imagem-design e se revela como a construção fundamental deste produto. A importância da

comunicação visual diante de uma sociedade imagética reflete em mudanças na apresentação de narrativas e suscita questionamentos como: por que os ilustradores não são também autores do livro? Por que o autor ainda é exclusivamente aquele que escreveu o texto? Diante das características do atual livro infantil apresentadas, parece não fazer mais sentido essa autoria unilateral.

É importante mencionar que, embora sejam várias as mudanças observadas na participação da imagem, ainda são recentes as classificações do livro infantil, muito há para se conhecer, como observado em *Bichos do lixo*, possivelmente um novo experimento literário utilizando-se da comunicação verbo-visual aplicada na literatura de poesia infantil.

Ressalta-se ainda a dificuldade em uma única nomenclatura para alguns tipos de livro, como o ilustrado, que pode ser encontrado em pesquisas como livro-misto, livro álbum, livro infantil contemporâneo, livro de imagem ou livro interacional, para citar algumas terminologias. Essa falta de um termo único ocorre tanto em virtude do pouco tempo de modificações, como da complexa relação dialogal de texto e imagem. Reconhecê-lo como livro ilustrado parece pouco para alguns pesquisadores. Dessa forma, reunir material de estudo em meio a tantas possibilidades de nomenclaturas torna-se mais complicado, fazendo-se urgente a escolha de um único termo para evitar que pesquisas e estudos deste mesmo objeto deixem de se relacionar.

REFERÊNCIAS

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática.** 7. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

COELHO NETTO, J. T. **Semiótica: Informação e Comunicação.** 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GULLAR, F. **Bichos do lixo**. Il. Idem. São Paulo: Casa da Palavra, 2013.

FERREIRA, A.A.S. **Comunicação visual no livro ilustrado: palavra, imagem e design contando histórias.** 2017. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design, UFCCG, Campina Grande, 2017.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem.** Trad. Marina Appenzeller. 13. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2009.

LINS, G. **Livro infantil?** Projeto gráfico, metodologia, subjetividade. São Paulo: Rosari, 2002.

LOURENÇO, D. A. **Tipografia para livro de literatura infantil: desenvolvimento de um guia com recomendações tipográficas para designers.** 2011. Dissertação (Mestrado em Design)–Programa de Pós-Graduação em Design, UFPR, Curitiba, 2011.

MANGUEL, A. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio.** Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eicheberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MORAES, O. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, I de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador.** São Paulo: DCL, 2008, p. 49-60.

MUNARI, B. **Design e Comunicação Visual.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NECYK, B. J. **Texto e imagem**: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Design)–Programa de Pós-Graduação em Design, PUC, Rio de Janeiro, 2007.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado**: palavra e imagens. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, I. de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

PAES, J. P. É isso ali: poemas adulto-infanto-juvenis. Il. Carlos Brito. Rio de

Janeiro: Ed. Salamandra, 1984.

PEREIRA, N. M. Literatura, ilustração e o livro ilustrado. *In*: BONN-
CI, T.; ZOLIN, L. O. (orgs.). **Teoria Literária**: abordagens históricas
e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009, c. 22,
p. 379-393.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto
visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VAN DER LINDEN, S. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Dorothee
de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA
ESCOLA E PRIMEIRA INFÂNCIA: BREVES
REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DE IMAGEM

*Claudia Leite Brandão
Renata Junqueira de Souza*

INTRODUÇÃO

Comecei a gostar dos livros mesmo antes de saber ler. Descobri que os livros eram um tapete mágico que me levava instantaneamente a viajar pelo mundo. [...] Via figuras. Era um livro, folhas de tecidos vermelho. Nas suas páginas, alguém colara gravuras, recortadas de revistas. Não sei quem o fez. Só sei que quem o fez amava as crianças. Eu passava horas vendo as figuras e não me cansava de vê-las de novo.
(Rubem Alves)

A epígrafe de Rubem Alves nos inspira a refletir sobre a capacidade das crianças em se relacionar com o livro e principalmente a perceber que é na infância que essa intimidade pode, ou melhor, deve ser construída. No entanto, sabemos que não

são todas crianças que têm a oportunidade de ter contato com livros, aliás muitas só terão esse acesso quando adentrarem o ambiente escolar. Concordamos com Bajard quando afirma que:

O livro, recurso imprescindível à cultura do cidadão contemporâneo, deveria ser acessível a todos o mais cedo possível. Por ficarem distantes da literatura infantil até seu ingresso na escola, as crianças de meios menos favorecidos sofrem prejuízos em relação às crianças da classe média. Como a escola recebe as crianças apenas com seis anos, ela não pode ser a única responsável pela cultura da escrita. (BAJARD, 2014, p. 45).

Explicitamente, demarcamos que a promoção do acesso ao objeto cultural livro é um dos disparadores das diferenças sociais, já que não é um direito igualitário para todos e todas e, conseqüentemente, se torna um dos mobilizadores para a construção de programas governamentais.

No âmbito dos programas educacionais, desde meados do século XX (1930), os governos brasileiros implantaram ações de distribuição de livros literários para as escolas públicas. Nesta direção, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), no período de 1997 a 2014, distribuiu 316.440.303 milhões de obras teórico-metodológicas, coleções de livros literários e periódicos para alunos e professores das instituições educacionais públicas.

Nesta perspectiva, consideramos importante a promoção do acesso a diferentes materiais de leitura nos estabelecimentos educativos para crianças e alunos de todas as fases de ensino. Para Reyes (2010, p. 16), “essas tarefas que têm uma conexão tão profunda com a leitura são habitualmente negligenciadas na educação literária, desde o jardim de infância até a universidade”. Desse modo, para compreender a amplitude e abrangência do PNBE, demonstramos, no Quadro I, as informações do programa durante sua vigência (1997-2014), iniciando em 1998, que foi o ano da primeira distribuição.

QUADRO I – PANORAMA DO PNBE 1998 A 2014

| PROGRAMA - ANO | ATENDIMENTO | QUANT. DE LIVROS | VALORES |
|------------------------|------------------------------------|------------------|------------------|
| PNBE 1998 | EF- anos finais | 3.660.000 | 29.830.886,00 |
| PNBE 1999 | EF - anos iniciais | 3.924.000 | 24.727.241,00 |
| PNBE 2000 | Biblioteca do professor | 3.728.000 | 15.179.101,00 |
| PNBE 2001 | Alunos 4ª e 5ª série | 60.923.940 | 57.638.015,60 |
| PNBE 2002 | Alunos 4ª série | 21.082.880 | 19.633.632,00 |
| PNBE 2003/2004 | Alunos 4ª série | 20.855.750 | 18.494.879,10 |
| PNBE 2003/2004 | Alunos 8ª série | 13.689.320 | 14.757.086,96 |
| PNBE 2003/2004 | Alunos do final do 2º segmento EJA | 3.470.904 | 2.956.053,24 |
| PNBE 2003/2004 | Bibliotecas municipais | 6.372.912 | 6.246.212,00 |
| PNBE 2003/2004 | Biblioteca da escola | 3.193.632 | 44.619.529,00 |
| PNBE 2003/2004 | Professores | 1.451.674 | 13.769.873,00 |
| PNBE 2005 | EF - anos iniciais | 5.918.966 | 47.268.337,00 |
| PNBE 2006 ¹ | EF - anos finais | 7.233.075 | 45.509.183,56 |
| PNBE 2008 | Educação infantil | 1.948.140 | 9.044.930,30 |
| PNBE 2008 | EF - anos iniciais | 3.216.600 | 17.336.024,72 |
| PNBE 2008 | Ensino Médio | 3.437.192 | 38.902.804,48 |
| PNBE 2009 | EF - anos finais | 7.369.973 | 47.347.807,62 |
| PNBE 2009 | Ensino Médio | 3.028.298 | 27.099.776,68 |
| PNBE VOLP 2009 | Biblioteca da escola | 204.220 | 3.051.046,80 |
| PNBE 2010 | Educação Infantil | 3.390.050 | 12.161.043,13 |
| PNBE 2010 | EF - anos iniciais | 5.798.801 | 29.563.069,56 |
| PNBE 2010 | EJA | 1.471.850 | 7.042.583,76 |
| PNBE do Professor 2010 | Professores | 6.983.131 | 59.019.172,00 |
| PNBE Especial 2010 | Alunos e professores | 1.241.458 | 9.869.621,25 |
| PNBE Periódicos 2010 | Biblioteca da escola | 11.530.430 | 29.060.529,34 |
| PNBE 2011 | EF - anos finais | 3.861.782 | 44.906.480,00 |
| PNBE 2011 | Ensino Médio | 1.723.632 | 25.905.608,00 |
| PNBE Periódicos 2011 | Biblioteca da escola | 11.530.430 | 31.150.900,98 |
| PNBE 2012 | Educação Infantil | 3.485.200 | 24.265.902,91 |
| PNBE 2012 | EF - anos iniciais | 5.574.400 | 45.955.469,82 |
| PNBE 2012 | EJA | 1.425.753 | 11.216.573,38 |
| PNBE Periódicos 2012 | Biblioteca da escola | 15.149.880 | 53.295.402,47 |
| PNBE 2013 | EF - anos finais | 5.207.647 | 56.677.338,63 |
| PNBE 2013 | Ensino Médio | 2.218.884 | 29.704.045,58 |
| PNBE do Professor 2013 | Professores | 12.106.780 | 104.601.159,59 |
| PNBE Periódicos 2013 | Biblioteca da escola | 14.885.649 | 57.072.470,94 |
| PNBE 2014 | Educação Infantil Creche | 4.209.150 | 17.730.630,46 |
| PNBE 2014 | Educação Infantil Pré-escola | 7.966.028 | 32.807.029,60 |
| PNBE 2014 | EF - anos iniciais | 5.599.737 | 31.616.454,48 |
| PNBE 2014 | EJA | 1.619.100 | 10.208.749,32 |
| PNBE Periódicos 2014 | Biblioteca da escola | 14.751.055 | 58.477.152,20 |
| TOTAL | | 316.440.303 | 1.163.462.259,86 |

Fonte: Brandão (2016, p. 66).

[1]. Não houve edital em 2007.

Ao observarmos os dados do Quadro 1, notamos que somente a partir do PNBE/ 2010 todas as fases da Educação Básica passaram a ser contempladas com os acervos literários. É pertinente informar que a Resolução nº 7, de 20 de março de 2009, dispôs algumas alterações no programa para viabilizar a ampliação e regulamentar a execução do PNBE nas escolas de ensino público, “no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e da educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica” (BRASIL, 2009, p. 01).

O documento também estabeleceu o atendimento alternado, sendo: anos pares para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; e, nos anos ímpares, a distribuição foi destinada para anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

É fator comum a certeza da relevância da distribuição de obras literárias para crianças, alunos e docentes, em especial para a Educação Infantil. Para Reyes (2010, p. 16), “oferecer leitura às crianças menores pode contribuir para um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida”.

A citação de Reyes nos permite assegurar como é importante e necessário que os pequenos tenham acesso a livros de literatura no espaço das instituições infantis, em especial, porque é o momento significativo para a formação e construção da linguagem, do pensamento, da criatividade e da imaginação.

Diante disso, direcionamos nossas discussões para a especificidade da primeira infância, assim, no Quadro 2, demonstramos os dados estatísticos das quatro edições do PNBE que foram entregues para a Educação Infantil.

QUADRO 2 – DADOS ESTATÍSTICOS DO PNBE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

| Programa/ Ano | Categoria de ensino | Escolas atendidas | Total de livros distribuídos | Investimento | |
|------------------|---------------------|----------------------|------------------------------------|--------------------------|-------------------|
| PNBE/2008 | Educação Infantil | 85.179 | 1.948.140 | R\$ 9.044.930,30 | |
| PNBE/2010 | Educação Infantil | 86.379 | Creche | 939.550 | R\$12.161.043,13 |
| | | | Pré-escola | 2.450.550 | |
| PNBE/2012 | Educação Infantil | 86.088 | Creche | 954.700 | R\$ 24.265.902,91 |
| | | | Pré-escola | 2.530.500 | |
| PNBE/2014 | Educação Infantil | 79.949 | Creche | 4.209.150 | R\$ 50.537.660,06 |
| | | | Pré-escola | 7.966.028 | |
| Total | | | 20.998.618 | R\$ 96.369.536,40 | |

Fonte: Brandão e Souza (2017, p. 95).

Verificamos que a primeira distribuição do PNBE Literário para a Educação Infantil ocorreu na edição de 2008 e que essa fase da Educação Básica foi contemplada com quatro edições do programa. A partir de um olhar sobre o quantitativo de obras adquiridas, avaliamos um avanço no programa, vejamos: no PNBE/2008, foram distribuídos 1.948.140 livros; no PNBE/2010, atingiu 3.390.100; no PNBE/2012, chegaram 3.485.200 obras; e no PNBE/2014, um total de 12.175.178.

A maior diferença numérica está no PNBE/2014, que analisamos ter sido gerado pelo critério de atendimento estabelecido para a edição, que passou a distribuir um acervo com 25 obras para as escolas com até quarenta crianças matriculadas e dois acervos (50 obras) para as que tinham mais de quarenta crianças, conseqüentemente houve o aumento das instituições atendidas.

Cabe informar que as obras destinadas a compor os acervos deveriam contemplar os diversos gêneros literários (verso, prosa, livros de imagem, história em quadrinhos, narrativa de palavras-chave).

QUADRO 3 – GÊNEROS LITERÁRIOS DAS OBRAS
DO PNBE – EDUCAÇÃO INFANTIL

| Edição do Programa | Verso | | Prosa | | Imagem/ Quadrinhos | | Palavra Chave | | Total |
|--------------------|-------|-----|-------|-----|-----------------------|-----|---------------|----|-------|
| PNBE 2008 | 31 | 51% | 19 | 32% | 10 | 17% | | | 60 |
| PNBE 2010 | 23 | 23% | 48 | 48% | 23 | 23% | 6 | 6% | 100 |
| PNBE 2012 | 18 | 18% | 53 | 53% | 27 | 27% | 2 | 2% | 100 |
| PNBE 2014 | 19 | 19% | 56 | 56% | 22 | 22% | 3 | 3% | 100 |

Fonte: Brandão e Souza (2017, p. 96).

Além do mais, entre os diferentes gêneros literários, o verso e a prosa se constituem como os gêneros mais produzidos na literatura infantil. Nas palavras de Paiva (2015), a prevalência por esses gêneros se dá pela preferência do mercado escolar, visto que, nos catálogos das editoras, eles são os que possuem mais obras disponibilizadas para as crianças.

A produção editorial vislumbra-se pelo mercado escolar, pela cultura do acesso aos livros para sujeitos considerados capazes de aprender a ler ou que já sabem ler. Mas os pequenos não fazem parte do mundo da leitura e escrita?

Soares e Paiva (2014, p. 09) expõem que a produção de livros para as crianças da Educação Infantil, pelas editoras, é pequena, mas “é uma produção importante, porque já na creche a criança merece oportunidades de contato com livros adequados para a idade que promovem sua entrada para o mundo da escrita”.

Dessa ótica, a entrada da primeira infância no PNBE é outro avanço que direciona o campo de produção editorial, pois o governo é o maior comprador de livros e com a aquisição de obras para crianças, logo as editoras passam a aumentar e se interessar pelos livros para esse público.

A partir da discussão sobre a produção para a Educação Infantil, tomamos como mote o PNBE/2014 na distribuição de livros de imagem para as crianças de 0 a 3 anos. Assim, partimos da abordagem qualitativa, com a pesquisa documental e a bibliográfica, para responder

às seguintes indagações: qual a importância da presença dos livros de imagem na primeira infância? Como trabalhar com estas obras na Educação Infantil?

Diante dessas questões, traçamos o objetivo de compreender a importância da presença das narrativas de imagem nas práticas de leitura com as crianças de 0 a 3 anos, bem como apresentar os cinco livros de imagem que foram selecionados para o PNBE Literário 2014–Educação Infantil–Creche.

O LIVRO DE IMAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Há consenso entre diversos especialistas (REYES, 2010; BAPTISTA, 2012; BAJARD 2014, entre outros) que é importante para as crianças desde a mais tenra idade manterem contato com diferentes práticas de leitura e acesso a diversos tipos de livros (suportes, temas, gêneros, materialidades).

Nessa perspectiva, Souza e Girotto (2014, p. 36) ressaltam que “esse contato inicial, sensorial com o objeto livro desperta, na criança, uma curiosidade para leitura, e que crianças que têm essa relação com os livros aprendem a ler antes daquelas que não foram expostas a materiais escritos”. Esse contato anterior ao processo de escolarização é capaz de promover e ampliar as condições do desenvolvimento da linguagem, da personalidade, da cognição e da emoção. Segundo Reyes:

[...] o contínuo processo iniciado antes do nascimento e no qual concorre uma intrincada série de fatores psíquicos e ambientais que interagem e se modificam de maneira dinâmica vai construindo a arquitetura cerebral e determina grande parte das possibilidades de aprendizagem das crianças, muito antes da entrada na educação tida como “formal” ou institucional [...]. (REYES, 2010, p. 19).

Como vemos, as vivências e experiências na primeira infância são primordiais para o desenvolvimento das crianças. E se fizermos a relação da dinâmica de estímulos que podem ser promovidos por meio do contato com livros e histórias, verificaremos que esse processo se estabelece com vínculo afetivo, já que essa interação necessita do outro para mediar o encontro entre criança-livro, criança-histórias.

Depreendemos daí que as situações de leitura e a inserção no mundo literário serão estabelecidas por diferentes mediadores (pais, professores, cuidadores, educadores, entre outros) que, além de proporcionarem momentos de leitura ou contação, também irão promover ocasiões para que os pequenos e as pequenas mantenham contato com os livros. Para Corsino (2017, p. 118), essas “relações dialógicas ampliam as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos e esta questão já se impõe desde os primeiros processos de escuta e resposta”.

Com todos esses elementos, partimos da premissa de que os livros de imagem possuem características pertinentes para intermediarem esse processo dialógico das crianças com o mundo da leitura.

Entretanto, inicialmente, apontamos algumas indagações sobre os livros de imagem: para quem deve ser direcionado os livros de imagem? São livros para quem ainda não está alfabetizado? Na tentativa de iniciar essa discussão, reconhecemos os apontamentos de Camargo quando estabelece que:

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de cada um e das respostas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar alargamento do campo da consciência: de nós mesmos. De nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço. (CAMARGO, 1995, p. 79).

Complementarmente, o texto “Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias”, de Ana Paula Paiva (2016, p. 44), aponta a existência do discurso de que é difícil ler livros de imagem, mas isso não acontece por falta de valor literário e sim porque é uma leitura que exige habilidades e porque “o contato com obras literárias estritamente de imagem exige alguns treinos e habilidades que podem ser desenvolvidos com a prática e vivência de leitura”.

Certamente, a leitura do livro de imagem não difere das principais ações do ato de ler os outros gêneros literários, ou seja, também deve ser uma prática preparada e organizada para a aprendizagem do ler, ouvir e compreender. Conforme Spengler:

A leitura da imagem dá ao leitor uma liberdade que as palavras não dão, e essa liberdade criativa se concretizará ao se aplicar a essa nova (nem tão nova assim) modalidade de leitura de imagem todo seu repertório literário e cultural para dar vida e voz para o livro de imagem. (SPENGLER, 2017, p. 189).

A autora traz uma situação importante para a formação de leitores/as que é a constituição do repertório literário e cultural. Concordamos que quanto mais contato tivermos com os livros de imagem, haverá mais possibilidades de leitura e compreensão a ser desenvolvidas e estimuladas.

Nesse ponto, atentamos para a função dos mediadores, principalmente porque nosso estudo está direcionado à vivência das crianças de 0 a 3 anos com práticas de leitura desenvolvidas com os livros de imagens. Então, não poderíamos deixar de ressaltar a necessidade de os mediadores se constituírem enquanto leitores desse tipo de livro.

É fator comum a certeza de que mediadores precisam conhecer as obras antes de apresentar às crianças, já que eles formarão o elo fundamental para o encontro entre os livros e os pequenos. Em muitas

circunstâncias, os pequeninos podem, “por meio da observação e do manuseio, compreender a leitura e incorporar modos de ler, mesmo sem saber ler” (MACHADO, 2012, p. 18).

OLHANDO MAIS DE PERTO: LIVROS DE IMAGEM PNBE/2014

No decorrer deste texto, apresentamos uma breve discussão do PNBE e a importância da presença de livros de imagens na primeira infância, assim para dar continuidade sobre as obras desse gênero que foram distribuídas pelo programa na edição de 2014, prosseguimos com o conceito de livro de imagem a partir do glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE):

Define-se, então, livro-imagem como um livro com imagens em sequência e que conta uma história, geralmente selecionando uma situação, um enredo e poucos personagens. Constitui-se como uma narrativa visual, que aproxima duas condições básicas para sua realização: a dimensão temporal (sequência linear das imagens) e a dimensão espacial (a lógica de organização espacial dos elementos que compõem as imagens). A possibilidade de o livro de imagens poder contar uma história, de penetrar no mundo do encantamento, faz o tempo do real e da magia conviverem, por exemplo, na mesma página, podendo alterar a lógica temporal e espacial, tudo isso apenas através das imagens. (BELMIRO, 2015, não paginado).

Diante dessa definição, selecionamos os títulos do PNBE Literário 2014 – Educação Infantil (0 a 3 anos). A primeira organização foi rea-

lizada por meio da análise do documento “PNBE na Escola Literatura fora da caixa”, Guia 1, que acompanhou os acervos do Programa.

Este Guia traz diversos pesquisadores para dialogarem com os professores sobre as obras distribuídas, propondo orientações para o uso dos acervos com as crianças da Educação Infantil e, nas últimas páginas, demonstra (foto da capa, título, autor, ilustrador, editora e categoria) todos os títulos que compõem os acervos do PNBE Literário 2014, selecionados para todas as modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos). Perante a análise do Guia, no primeiro momento, selecionamos nove títulos (Quadro 4).

QUADRO 4: CATEGORIA DE LIVROS DE IMAGEM NO PNBE/2014- EDUCAÇÃO INFANTIL -CRECHE

| TÍTULO | AUTOR/ILUSTRADOR/ TRADUTOR | EDITORA |
|----------------------------------|------------------------------------|-------------------------|
| Douglas quer um abraço | David Melling e Lenice Bueno | Salamandra |
| Maria que ria | Rosângela Bezerra e Rosinha Campos | Araguaia |
| É um ratinho? | Guido Van Genechten | Gaudi |
| É um gato? | Guido Van Genechten | Gaudi |
| Ida e volta | Juarez Machado | EDIOURO |
| Bocejo | Ilan Brenman e Renato Moriconi | Companhia das Letrinhas |
| Quando os tam-tans fazem tum-tum | Ivan Zigg | Nova Fronteira |
| O jornal | Patrícia Bastos Auerbach | Brinque Book |
| O menino e o peixinho | Sonia Junqueira | Autêntica |

Fonte: Brandão; Gonzaga; Souza (2017).

Após a seleção das obras, fizemos uma segunda análise a partir de uma avaliação realizada diretamente com os títulos em mãos, assim observamos que, entre os nove títulos, apenas cinco pertenciam à categoria de livro de imagem. Na Fig. 1, demonstramos algumas páginas das obras que não pertenciam ao gênero pesquisado.

FIGURA I – LIVROS DO PNBE/2014 EDUCAÇÃO INFANTIL – CRECHE



Fonte: Brandão; Gonzaga; Souza (2017).

As obras *Douglas quer um abraço* e *Maria que ria* possuem narrativas com o texto verbal e ilustrações, enquanto que *É um ratinho?* e *É um gato?* são livros com imagens, pois não trazem uma narrativa em texto, as obras se configuram como livro fôlder, em que a cada página surge um novo animal. Na contracapa, há a mensagem: “Livros que permitem a criança brincar e aprender. Ao desdobrar a cartolina, o animal vai se transformando em outros quatro muito diferentes” (VAN GENECHTEN, 1998, não paginado).

Sobre esses apontamentos da seleção, a autora Spengler (2017), em sua pesquisa *Alcançando voos em livros de imagem: o acervo do PNBE para a Educação Infantil*, apresentou o levantamento e a análise de todas as obras categorizadas como livro de imagem que foram adquiridas nas quatro edições do programa para as crianças de zero a cinco anos; e na sua análise realizada por intermédio de documentos do PNBE e CEALE, ressaltou que dos 360 títulos selecionados, o *corpus* de livros de imagem correspondia a 59 obras.

Entretanto, ao analisar os títulos em seu suporte e narrativa, concluiu que “entre os 59 livros de imagem presentes nos acervos do PNBE, há quatro livros com imagem, que, por suas características, podem ser considerados livros-brinquedo” (SPENGLER, 2017, p. 174).

Na tentativa de compreender esses equívocos na categorização dos livros, concordamos com Spengler (2017), quando afirma que:

[...] isso se dá porque as editoras no momento da inscrição dos livros para a seleção incluem esses livros na categoria de livro de imagem para aumentar, assim, as chances de escolha, já que a oferta de livros ilustrados (texto verbal e imagem) é sempre maior e, portanto, aumenta a chance de escolha e, conseqüentemente, o aumento da venda do material para o governo. (SPENGLER, 2017, p. 187).

Assim, como um dos nossos objetivos era apresentar os títulos que correspondiam aos livros de imagem do acervo do PNBE Literário 2014 (0 a 3 anos), mantivemos em nossa seleção apenas as obras que traziam narrativas por meio de imagens. Desse modo, a Fig. 3 revela os cinco títulos selecionados.

FIGURA 2 – CAPAS DOS LIVROS DE IMAGEM
PNBE/2014 EDUCAÇÃO INFANTIL – CRECHE



Fonte: Brandão; Gonzaga; Souza (2017).

Os títulos demonstrados na Fig. 2, categorizados como livros de imagem, foram distribuídos para 32.820 instituições de Educação Infantil (0 a 3 anos), tendo a aquisição de uma tiragem de 84.183 exemplares de cada obra. Assim sendo, é pertinente, que os mediadores conheçam os materiais que chegam às escolas e se mobilizem para planejar as práticas de leitura com os pequenos.

Trata-se de organizar ações e momentos de leitura ou contação de histórias, não se esquecendo também da importância de promover momento para que os pequenos manuseiem os livros. Como aponta Baptista (2012, p. 93), “a criança é um ser desejoso de compreender, de se relacionar com o mundo e dele se apropriar”.

ALGUMAS PONDERAÇÕES

Tínhamos como ponto de partida o objetivo de compreender a importância da presença das narrativas de imagem nas práticas de leitura com as crianças de 0 a 3 anos, bem como apresentar os cinco livros de imagem que foram selecionados para o PNBE/2014 – Educação Infantil – Creche. A discussão promovida neste estudo nos permite apontar algumas considerações, ainda que de forma sucinta.

A demonstração de alguns dados sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola possibilitou a formalização da presença da literatura nas instituições educacionais públicas. Em conformidade com isso, percebemos a amplitude do programa durante seu período de vigência (1997 – 2016), no qual foram distribuídos 316.440.303 milhões de exemplares, entre obras teóricas-metodológicas, coleção de livros literários e periódicos para alunos e professores das instituições educacionais públicas.

Entretanto, mesmo com a abrangência do PNBE, no ano de 2017, foi publicado o Decreto nº 9.099, revogando suas ações. É pertinente ressaltarmos que, durante a vigência do Programa Nacional Biblioteca da Escola, diversas alterações e modificações em atendimento foram realizadas. Assim, é possível ressaltar que Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio, a partir de 2010, estavam com o atendimento regulamentado, ou seja, havia sistematizado a distribuição de materiais de leitura para alunos e professores da Educação Básica.

Por outro lado, vários pesquisadores (PAIVA, 2015; SOARES; PAIVA, 2014; BRANDÃO; SOUZA, 2017) apontaram, em estudos e pesquisas, a necessidade de uma implementação de ações para garantir a circulação e o uso dos materiais distribuídos pelo PNBE.

Outro ponto do nosso trabalho era a relação do PNBE com o acesso de livros de imagem para as crianças da primeira infância.

Compreendemos que o programa possibilita uma movimentação do mercado editorial na publicação de livros de literatura e que, mesmo sabendo que a maior produção está ligada aos gêneros de verso e prosa, verificamos que nas edições distribuídas para a Educação Infantil houve a contemplação de alguns títulos com obras de narrativas por imagem.

Em conformidade com isso, ressaltamos a relevância de que as/os professoras/es reconheçam a necessidade de estimular a leitura dos livros de imagem, seja pela leitura mediada ou autônoma. Afinal, quanto mais contato for promovido com este gênero, mais habilidades de leitura serão desenvolvidas, tanto para o ato de ler e/ou de ouvir, sempre contribuindo para a ampliação do repertório do mediador, ouvinte e leitor.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, P. **O jornal**. 4. reimp. São Paulo: Brink Book, 2012.

BAJARD, É. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

BAPTISTA, M. C. Leitura literária na primeira infância: a experiência da bebeteca Can Butjosa em Barcelona. *In*: MACHADO, Z. V. (org). **A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações**. Curitiba: Positivo; Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional, 2012.

BELMIRO, C. Livro de Imagem. *In*: **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens>. Acesso em: jun. 2017.

BEZERRA, R.; CAMPOS, R. **Maria que ria**. São Paulo: Araguaia, 2013.

BRANDÃO, C. L. **PNBE do Professor**: Usos e desusos. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

BRANDÃO, C. L.; SOUZA, R. J. de. Literatura na primeira infância: Programa Nacional Biblioteca da Escola e uma prática de leitura. **Revista Humanidades e Inovação** v. 4, n. 1, 2017, p. 90-107. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidade-seinovacao/issue/view/20>. Acesso em: jun. 2017.

BRANDÃO, C. L.; GONZAGA, M. M.; SOUZA, R. J. de. PNBE 2014: uma ponte entre a primeira infância e livros imagem. *In*: XII JOGO DO LIVRO E II SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO: PALAVRAS EM DERIVA. **Anais** [...] Minas Gerais: UFMG, 2017. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/PNBE%202014.pdf>. Acesso em: fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 20 de março de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. UFMG: CEALE, 2014, p. 29-42. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/publicacoes?id=20407>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material

Didático. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 23 set. 2017.

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 1998.

CORSINO, P. Infância, linguagem e literatura: reflexões para a Educação Infantil. *In*: NOGUEIRA, A. L. H.; LAPLANE, A. L. F. de (orgs.). **Leitores e leituras**: explorando as dobras do (im)possível. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ALB, 2017, p. 113-139.

LAJOLO, M. **Literatura**: leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

JUNQUEIRA, S.; HADDAD, M. **O menino e o peixinho**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MACHADO, J. **Ida e volta**. 11. ed. Rio de Janeiro: Edigraf Ltda, 2013.

MACHADO, Z. V. A criança e a literatura. *In*: MACHADO, Zélia Versiani (org.). **A criança e a leitura literária**: livros, espaços, mediações. Curitiba: Positivo; Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional, 2012.

MELLING, D. **Douglas quer um abraço**. Tradução Lenice Bueno. São Paulo: Salamandra, 2013.

MORICONI, R; BRENMAN, I. **Bocejo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

PAIVA, A. P. Livros de Imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literária. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. UFMG: CEALE, 2014, p. 43-58.

SOARES, M.; PAIVA, A. Introdução. *In*: BRASIL. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa – Guia 1 Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2014, p. 11-18.

SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. Era uma vez... uma caixa de histórias: Prosa no acervo do PNBE 2014. *In*: BRASIL. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa – Guia 1 Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2014, p. 31- 44.

SPENGLER, M. L. P. **Alçando voos entre livros de imagem**: o acervo do PNBE para a Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

VAN GENECHTEN, G. **É um ratinho?** São Paulo: Gaudí Editorial, 1998.

VAN GENECHTEN, G. **É um gato?** São Paulo: Gaudí Editorial, 2002.

ZIGG, I. **Quando os tam-tans fazem tum-tum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

ZIRALDO & MONTEIRO LOBATO:
UM DIÁLOGO SOBRE ILUSTRAÇÃO
NA LITERATURA BRASILEIRA

Sherry Morgana Justino de Almeida

INTRODUÇÃO

“Ainda acabo fazendo livros onde as
nossas crianças possam morar.”

Monteiro Lobato

“O livro é o objeto mais perfeito da história da humanidade (...).
O livro contém vida”

Ziraldo

“A ilustração não deve ser um *mero ornamento* dos livros infantis,
mas tornar-se instrumento de comunicação”

Nelly N. Coelho

As ideias de Monteiro Lobato foram indispensáveis para uma mudança cultural no Brasil. Talvez, não na proporção por ele buscada, mas, indubitavelmente, com um impacto bas-

tante relevante – pelo menos, no modo como se tratava o público leitor infantil. Isso se revela já no fato de vários escritores de literatura infanto-juvenil contemporaneamente terem sua obra socialmente reconhecida independente de haverem escrito uma obra literária destinada a adultos.

Desde Monteiro Lobato, e por consequência de suas ações como intelectual e editor, o Brasil passou a apresentar uma produção quantitativa e qualitativamente relevante de livros voltados para esse público leitor. Pode-se dizer, inclusive, que contemporaneamente somos um país com imenso número de escritores e um significativo mercado editorial de literatura infanto-juvenil.

J. R. Withaker Penteado, em *Os Filhos de Lobato* (2011), apresenta uma discussão resultante de sua pesquisa, a qual comprova a existência de uma geração de adultos cuja visão de mundo foi marcada pela influência do imaginário criado por Monteiro Lobato em sua literatura para crianças. Ana Maria Machado, em prefácio à segunda edição dessa obra, afirma que, devido ao trabalho de Penteado, “com frequência, os meios de comunicação se referem aos autores que surgiram nos anos de 1970 no panorama de nossa literatura infantil como ‘filhos de Lobato’” e acrescenta que Penteado mostra que não apenas um grupo de escritores, mas toda uma geração de brasileiros deve ser considerada como “filhos de Lobato”. (MACHADO *apud* PENTEADO, 2011, p. 9)

Dessa forma, é possível dizer que Lobato foi referência para várias gerações de escritores que escreveram tanto para adultos quanto para crianças, como Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos, Jorge Amado, somente para citar alguns dos mais conhecidos nomes da literatura brasileira. Além deles, é preciso chamar atenção para escritores que são referências, principalmente, na literatura infanto-juvenil brasileira, tais como Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Ziraldo – não por acaso, três declarados leitores de Monteiro Lobato.

Esses escritores não se intimidaram e escreveram para crianças, numa ousadia inegavelmente lobateana. Eis que os percebemos, se não como filhos, como irmãos de Lobato, pois que seus livros infanto-juvenis compõem juntos uma espécie de tradição literária – em seus projetos tomaram as crianças como público leitor importante. Ressalve-se que a tradição que pensamos não é tributária nem estática, mas sim pensada conforme T. S. Eliot, como “um princípio de estética, não apenas histórica, mas no sentido crítico”, considerando que, quando uma nova obra de arte aparece, as obras precedentes também se renovam na maneira como são lidas e apreciadas esteticamente e historicamente (ELIOT, 1989).

Dessa forma, este capítulo¹ objetiva pôr em paralelo as ideias de Monteiro Lobato sobre ilustração da sua literatura para crianças e a obra infanto-juvenil do escritor e ilustrador Ziraldo, com o intuito de demonstrar diálogos existentes entre os imaginários dos dois escritores. Analisamos, principalmente, o livro *História das Invenções* (1935), de Lobato, em cotejo com os livros *O menino maluquinho* (1980) e *O menino e seu amigo* (2003), de Ziraldo. Partimos da concepção da imagem como elemento que também conta uma história, elemento que “fixa os acontecimentos” e que significa tanto quanto a palavra – aspecto presente em toda a obra infanto-juvenil lobateana – para chegarmos a uma, das muitas possíveis, relações a serem traçadas entre Monteiro Lobato e Ziraldo.

[1]. Estudo que desenvolve, aprofundando, o artigo “Ziraldo e Monteiro Lobato: ecos da ilustração da literatura brasileira”, publicado nos anais do VII Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil – ENLIJE (conforme referência *in fine*). Trata-se de um produto resultante da adaptação de relatório de pesquisa desenvolvido por Amanda Mirella Símplicio da Silva, em 2017, como parte das atividades de pesquisa do plano de trabalho “Filhos e irmãos de Monteiro Lobato” – vinculado ao projeto de pesquisa *A literatura infanto-juvenil no Brasil: ecos do imaginário lobateano*, coordenado pela professora Dr.^a Sherry Almeida (UFRPE), com apoio e financiamento do Programa de Incentivo a Bolsas de Iniciação à Pesquisa (PIBIC/CNPq).

Ziraldo, assim como idealizou e pôs em prática Lobato, apresenta uma obra que aguça os sentidos dos leitores, principalmente o visual, com ilustrações que também contam a história. Em sua obra, há uma intertextualidade recorrente à obra lobateana, quer seja pela evocação das personagens, quer seja pela potência e importância que é dada à figura da criança, dentro e fora do texto.

LOBATO: ESCRITOR E EDITOR QUE ILUSTRA

O escritor Monteiro Lobato é, inegavelmente, o precursor da literatura infanto-juvenil brasileira e possui uma obra adulta que o coloca entre os grandes escritores da literatura nacional. Entretanto, ainda é fato desconhecido da maioria dos brasileiros que Lobato foi ilustrador e importante agente da revolução editorial no Brasil.

Inclusive, considerando a história cultural brasileira, pode-se afirmar que é impossível pensar a existência de uma tradição literária para crianças no Brasil sem que se conheça e se entenda o trabalho intelectual e empresarial de Monteiro Lobato.

A ação de Monteiro Lobato inseriu-se no processo de implantação e crescimento do setor editorial no Brasil, praticamente limitado até a década de 20 ao comércio de obras importadas. Tornando-se empresário editor, Lobato procurou melhorar as condições operacionais para o comércio do livro. (KOSHYAMA, 1982, p. 188).

Não é exagero dizer que, se atualmente temos uma parcela significativa do mercado editorial brasileiro voltada para difusão do livro didático e de literatura infanto-juvenil, isso é consequência do ideal

lobateano de disseminar e defender efusivamente a importância da leitura para a formação de um cidadão crítico.

Tal como hoje, era preciso formar novos leitores e também futuros leitores, um processo que deve ser começado na infância. No início da década de 20, Lobato dedicou-se a essa tarefa que permitia conciliar seus interesses de empresário e escritor. Publicou sua primeira obra de literatura infantil, *Narizinho arrebitado*, em 1921, usando uma linguagem mais brasileira, contrastante com os textos de Portugal. Procurando induzir o consumo da obra nas escolas, apresentou-a como literatura didática. E, como obra didática, vendeu ao governo do Estado de São Paulo 30.000 exemplares do *Narizinho*, para serem distribuídos gratuitamente nas escolas primárias. (KOSHYAMA, 1982, p. 189).

A sociedade brasileira da República Velha, no início do século xx, pode ser culturalmente descrita como detentora de valores arcaicos e pouco estimulante à busca pelo conhecimento.² Observador e crítico arguto desses valores, Monteiro Lobato percebeu que o desenvolvimento social e econômico só seria possível mediante uma revolução cultural: era necessário fomentar uma mudança de mentalidade nas futuras gerações, posto que a sua coletânea – viciada numa mentalidade indolente – não seria mais viável. Por isso, apostou nas crianças, escrevendo para elas sem “literatice”, sem preconceitos literários e ideológicos, não as tratou como miniaturas de adultos ou seres débeis, mas sim com a seriedade e o respeito que mereciam.

[2]. Valorizava-se o chamado “verniz cultural” – era o título pelo título, o anel pelo anel, enfim “o ser doutor”, como bem satirizou Lima Barreto em *Recordações do Escrivão Isaias Caminha* (1909).

Dessa forma, entende-se por que as histórias do Sítio são contadas sem reducionismos e sem infantilizações de linguagem; sem mascaramentos nem falseamentos mediocrizantes do conhecimento e da realidade. Afinal, como sabiamente afirmou, “não é mentindo para as crianças que conseguiremos educá-las”.

Numa época em que a maioria da população brasileira vivia na zona rural e que a escolarização não atingia a todos, a literatura lobateana foi o rádio, os programas matinais de TV, os videogames, o computador e a internet de algumas gerações do passado. (SILVA, 2007).

Em 1940, Lobato declarou que, em discurso na Biblioteca do Congresso Norte-Americano, “um país se faz com homens e livros”. Bastante incompreendida na sua época, sua ideia de incentivo à leitura ainda hoje não recebeu a devida atenção por parte da sociedade brasileira.

ZIRALDO: ILUSTRADOR ESCRITOR

Ziraldo é um artista múltiplo: cartunista, desenhista, jornalista, cronista, chargista, pintor e dramaturgo. Começou profissionalmente na revista *Era Uma Vez*, à qual fazia colaborações mensais. Em 1954, Ziraldo começou a trabalhar no jornal *Folha da Manhã* (hoje *Folha de S.Paulo*), desenhando em uma coluna de humor. Em 1957, foi para a revista *O Cruzeiro*, publicação de grande prestígio na época.

Em outubro de 1960, Ziraldo lançou a primeira revista brasileira de quadrinhos e colorida, de um só autor, intitulada *Pererê* (ver Fig. 1). As histórias da revista já vinham sendo publicadas em cartuns, nas páginas da revista *O Cruzeiro*, desde 1959. As histórias se passavam

na floresta fictícia Mata do Fundão (a semelhança do ambiente com a mata do capoeirão, onde se passava boa parte das aventuras das personagens do Sítio do Picapau Amarelo, não é mera coincidência). A publicação da revista durou até abril de 1964, quando foi suspensa pelo regime militar. Em 1975, a revista foi relançada com o nome de *A Turma do Pererê*, mas só durou um ano.

FIGURA 1 – CAPA DA PRIMEIRA EDIÇÃO DA REVISTA PERERÊ



Fonte: Guia dos Quadrinhos³

[3]. Disponível em: [http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/perere-n-1\(1960\)/pe070100/41374](http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/perere-n-1(1960)/pe070100/41374).

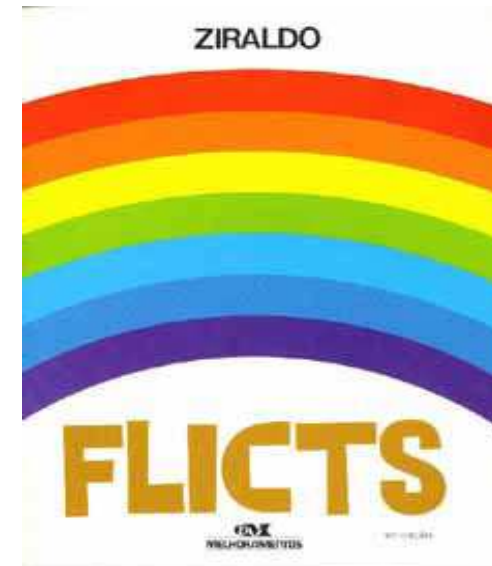
Sobre a Pererê ou A turma do Pererê, cabe ressaltar que a intertextualidade com a obra lobateana é constatada pela exploração do imaginário do folclore brasileiro, tema tão caro a Monteiro Lobato que o fez dedicar-se a uma pesquisa com leitores de jornal sobre a figura folclórica do Saci, a qual resultou na publicação do livro *O Sacy-Pererê: resultado de um inquérito* (1918), e fomentou a criação do livro *Saci* (1921), dedicado a crianças leitoras.

Voltando à produção de Ziraldo, pode-se confirmar o quão profícua foi e é sua atividade criativa quando se percebe a imensa e diversa quantidade de personagens cujas histórias são narradas pelo verbal e pelo não verbal. Em plena ditadura militar, lançou as personagens Supermãe, Mineirinho e Jeremias. Em 1969, foi lançado o semanário O Pasquim, até hoje um tabloide de humor e de oposição ao regime militar, que renovou a linguagem jornalística, do qual participavam diversas personalidades importantes, como os cartunistas Jaguar e Henfil, os jornalistas Tarso de Castro, Ziraldo, entre outros.⁴

Em 1969, Ziraldo lançou seu primeiro livro infantil: *Flicts*, que relata a história de uma cor que não encontrava seu lugar no mundo: “Não tinha a força do Vermelho/ não tinha a imensidão do Amarelo/ nem a paz que tem o Azul/ Era apenas o frágil e feio e aflito Flicts”. *Flicts* traz o sentido da vanguarda do seu criador, fazendo do livro infantil um objeto novo, grande texto tecido de muitas linguagens convergindo para uma linguagem total, em diferentes gêneros ou na face compacta de um objeto, componentes imagístico-verbais, gráficos visuais, cromático-espaciais (CASCARELLI, 2007, p. 49). Nesse livro, Ziraldo usou o máximo de cores e o mínimo de palavras:

[4]. Importante destacar que, em novembro de 1970, toda a redação do jornal foi presa depois da publicação de uma sátira do célebre quadro do Dom Pedro às margens do Rio Ipiranga. A publicação, que fazia muito sucesso, circulou até 11 de novembro de 1991.

FIGURA 2 – CAPA DA PRIMEIRA EDIÇÃO DE *FLECTS*



Fonte: Ziraldo (2008).

Em 1980, Ziraldo lançou o livro *O Menino Maluquinho*, um dos maiores fenômenos editoriais no Brasil. O menino maluquinho é uma criança que vive com uma panela na cabeça, é alegre, sapeca, cheio de imaginação e que adora aprontar e viver aventuras com os amigos. A obra foi adaptada para o teatro, a televisão, os quadrinhos, o videogame e o cinema. As obras de Ziraldo já foram traduzidas para diversos idiomas e publicadas em revistas conhecidas internacionalmente, como a inglesa *Private Eye*, a francesa *Plexus* e a americana *Mad*.

O Menino Maluquinho é parte do corpus de análise deste estudo naquilo que demonstra como Ziraldo inovou e recriou a literatura para crianças no Brasil, num diálogo declarado com o imaginário lobateano. Afinal, assim como para Lobato, que dizia pretender escrever o livro para que as crianças quisessem morar dentro dele, Ziraldo acredita que a vida está dentro do livro – contida nele.

ILUSTRAÇÃO: UM DIÁLOGO INDISPENSÁVEL ENTRE ZIRALDO E LOBATO

Considerando os comentários desenvolvidos acima, nesta análise, lançaremos mão da teoria de Pereira (2009) em *Literatura, ilustração e o livro ilustrado* e da própria obra de Lobato *História das invenções* (1935), na tentativa de traçar um paralelo entre *O Menino Maluquinho* (1980) e *O menino e seu amigo* (2003), de Ziraldo, e a possível influência de Lobato na disseminação da ilustração e da imagem nas narrativas dedicadas às crianças; tomando como linha de cotejo a visão da capacidade da ilustração de narrar histórias, da mesma forma que tecem as palavras de Pereira:

As ilustrações vão construindo um outro tipo de narrativa, feita de imagens, mas, que, do mesmo modo, apresenta progressão dos acontecimentos textuais. Nodelman (1988, p. 171) alega que “se uma figura pode, fazendo uso de várias convenções, transmitir a noção de movimento de passagem do tempo (ou nos surpreender pela aparente ausência dessas qualidades), então, ela pode, obviamente, também sugerir os acontecimentos organizados de uma história – a interconexão lógica de causa e efeito que forma o enredo”: a imagem é capaz de narrar a história tanto quanto as palavras. (PEREIRA, 2009, p. 387).

Entendidas, dessa forma, as ilustrações não somente narram histórias como também são elas mesmas a história, as formas de dizer: a ilustração, com a força da imagem, determina, assim como a palavra, a construção de significados na narrativa.

Desde muito cedo, o jovem Lobato demonstra traços do que viria a despertar sua vocação: escreve crônicas, poemas, contos e também faz desenhos para o jornal dos tempos do colegial, O Guarani. Em 1900, quando termina o secundário, Lobato tenta desenvolver seu talento na Escola de Belas-Artes, mas vê a carreira de Direito imposta, de certa maneira, em sua vida. Esse olhar estético e cuidadoso para

as questões artísticas volta, porém, à sua vida de maneira consistente no período da revolução e modernização editorial, que começa a despontar no Brasil no século xx.

Como aponta Pereira (2009), ressalta-se, meio ao contexto de origem e formação da ilustração literária, a figura do também ilustrador Lobato (ver exemplo de ilustração sua na Fig. 1) como fundamental para as mudanças no sistema editorial brasileiro.

FIGURA 3 – ILUSTRAÇÃO DE LOBATO PARA O CONTO “O MATA-PAU”, DO LIVRO *URUPÊS* (1918)



Fonte: Site Listas Literárias.⁵

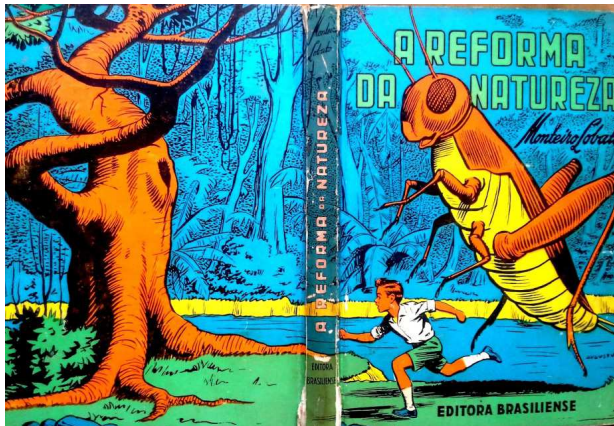
Até o final do século XIX, a ilustração foi pouco significativa, sendo a maioria dos livros impressa sem ilustrações:

[5]. Disponível em: <http://www.listasliterarias.com/2017/11/10-grandes-ilustradores-da-obra-de.html>.

(...) Somente a partir das inovações introduzidas por Monteiro Lobato, quando de sua enveredada para a publicação de livros, é que as ilustrações, bem como toda a parte gráfica do volume, passaram a ser destacadas na obra de ficção. Lobato foi responsável por uma verdadeira **revolução editorial**, a partir da década de 1920: “**Chamei desenhistas, mandei por cores ber-rantes nas capas. E também mandei por figuras!**” (...) Suas melhorias **incluíam a importação de tipos novos e modernos, a mudança na qualidade do papel e a contratação de artistas** como Antônio Paim, Belmonte e Mick Carnicelli, ademais de J. Wash Rodrigues, que havia ilustrado capas de *Urupês* (1918) e *Saci* (1921). (PEREIRA, 2009, p. 383, grifo nosso).

É possível constatar a importância dessa ação de Lobato ao chamar “desenhistas” para dinamizar os seus projetos editoriais apenas observando a diversidade de ilustradores que tiveram oportunidade de apresentar seus estilos a um grande público leitor (ver Fig. 3 a 8 como exemplos de trabalhos de alguns dos principais ilustradores da obra de Lobato).

FIGURA 4 – ILUSTRAÇÃO DE AUGUSTUS PARA *A REFORMA DA NATUREZA* (1948)



Fonte: Site Listas Literárias.⁶

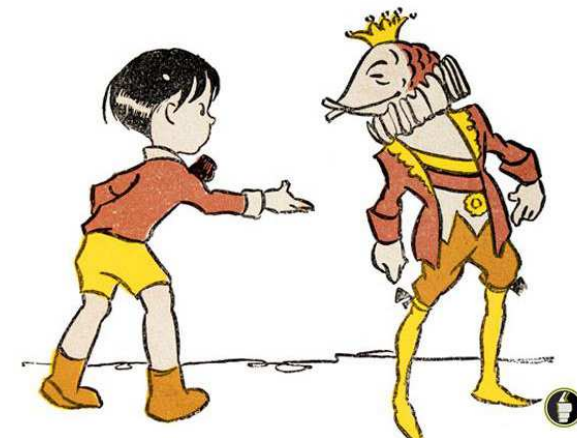
[6]. Disponível em: <http://www.listasliterarias.com/2017/11/10-grandes-ilustradores-da-obra-de.html>.

FIGURA 5 – ILUSTRAÇÕES DE J. U. CAMPOS PARA OBRA DE MONTEIRO LOBATO



Fonte: Site Listas Literárias.⁷

FIGURA 6 – ILUSTRAÇÃO DE NINO PARA OBRA DE MONTEIRO LOBATO

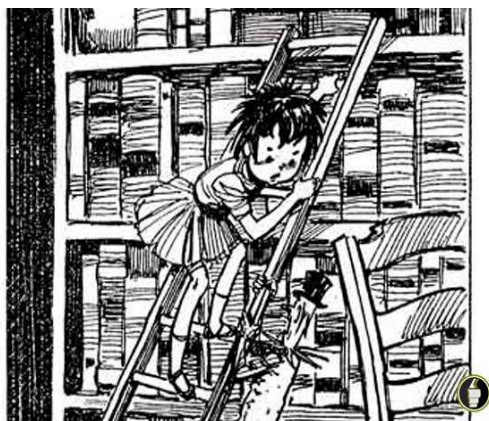


Fonte: Site Listas Literárias.⁸

[7]. Disponível em: <http://www.listasliterarias.com/2017/11/10-grandes-ilustradores-da-obra-de.html>.

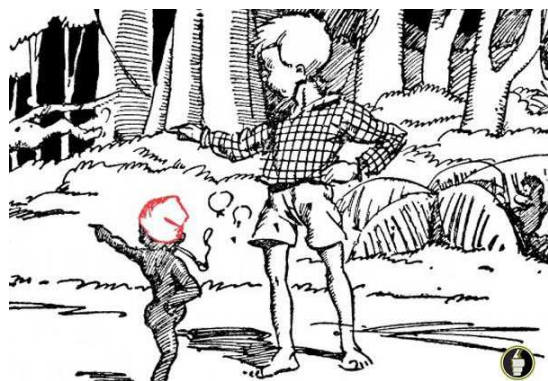
[8]. Disponível em: <http://www.listasliterarias.com/2017/11/10-grandes-ilustradores-da-obra-de.html>.

FIGURA 7 – ILUSTRAÇÃO DE ANDRÉ LE BLANC PARA OBRA DE MONTEIRO LOBATO



Fonte: Site Listas Literárias.⁹

FIGURA 8 – ILUSTRAÇÃO DE JEAN GABRIEL VILLIN PARA OBRA DE MONTEIRO LOBATO



Fonte: Site Listas Literárias.¹⁰

FIGURA 9 – ILUSTRAÇÃO DE BELMONTE PARA OBRA DE MONTEIRO LOBATO



Fonte: Site Listas Literárias.¹¹

Koshiyama corrobora a importância de Monteiro Lobato ter estimulado os ilustradores ao comentar as principais mudanças no estilo e no cuidado reservado às capas dos livros publicados naquela época, e como as inovações mudaram a forma de olhar para as obras:

A inovadora apresentação gráfica, com capas desenhadas e coloridas para cobrir brochuras, mostrava a preocupação do editor Monteiro Lobato com a embalagem do produto livro, fugindo dos hábitos estabelecidos na época quanto à apresentação de capas, em geral amareladas, copiadas das populares edições francesas. (KOSHIYAMA, 1982, p.70).

Do outro lado desta proposta de cotejo, encontramos um dos muitos leitores de Monteiro Lobato: Ziraldo. Talvez o nome mais conhecido da atual literatura infanto-juvenil brasileira, sua obra traz

[9]. Disponível em: <http://www.listasliterarias.com/2017/11/10-grandes-ilustradores-da-obra-de.html>.

[10]. Disponível em: <http://www.listasliterarias.com/2017/11/10-grandes-ilustradores-da-obra-de.html>.

[11]. Disponível em: <http://www.listasliterarias.com/2017/11/10-grandes-ilustradores-da-obra-de.html>.

um aspecto bastante valorizado por Lobato: a alta qualidade das ilustrações, as quais são de autoria do próprio escritor. Pode-se dizer que o ilustrador Ziraldo consegue contar uma história com a mesma maestria que o escritor Ziraldo. Texto e ilustração em Ziraldo são complementares na arte de narrar de maneira dinâmica e bastante atraente à criança. A arquivamosa obra *O menino maluquinho* tem, nas suas ilustrações, um espetáculo à parte, tanto que a ilustração da personagem principal, o menino maluquinho, já faz parte do imaginário cultural brasileiro, assim como as personagens do Sítio do Picapau Amarelo. Ziraldo teria herdado de Lobato também o gosto pela fala coloquial do cotidiano em suas histórias, o que aproxima ainda mais seus livros das crianças...

Era uma vez um menino maluquinho.
Ele tinha o olho maior do que a barriga
tinha fogo no rabo (ZIRALDO, 1992).

O menino de Ziraldo tem, como Emília de Lobato, um comportamento esprevidado, entretanto parece mais sensível que a boneca de pano.

Para alinhar esse cotejo, chamamos a atenção agora para *História das Invenções*, cuja primeira edição data de 1935. Nessa obra integrante do ciclo do Sítio do Picapau Amarelo, Dona Benta – a partir da leitura do livro de Hendrick van Loon – conta a Pedrinho, Emília e Narizinho histórias de como surgiram as invenções, os inventores e tudo o que diz respeito aos logros da mente humana. Lobato vê nas invenções, segundo a obra, formas de expandir sua potência e seu alcance. Interessa-nos especificamente as ideias do escritor sobre as ilustrações do livro, conforme Dona Benta comenta:

— Tenho aqui um livro de Hendrik van Loon — disse ela —, um sábio americano, autor de coisas muito interessantes [...]. Era um livro grosso, de capa preta, cheio de desenhos feitos pelo próprio autor. Desenhos não muito bons, mas que serviam para acentuar suas ideias. (LOBATO, s.d., p. 6).

Neste trecho, Dona Benta fala a Narizinho e Pedrinho sobre um livro muito importante que serviria como fonte para a história que iriam ouvir, e ressalta que, dentro desse livro, havia ilustrações que serviam para “acentuar” as ideias do autor, ou seja, lança um conceito, mesmo que breve, de que os desenhos no livro possuem em si, e acrescentam, uma riqueza na leitura do texto, de aguçamento do imaginário da criança leitora. Em muitos outros momentos da obra, Dona Benta – através de seu discurso de detentora e disseminadora do saber –, atenta para a presença do desenho como signo de comunicação, de linguagem, desde tempos muito remotos:

A escrita começou com desenhos. Nas cavernas pré-históricas, encontramos desenhos de animais e coisas feitas pelos peludos há milhares de anos. Era o começo. Com aqueles desenhos, eles fixavam na pedra acontecimentos que seus filhos e netos entendiam. (...) — Antes do alfabeto, o homem fixava os fatos com o desenho. Nas cavernas pré-históricas, encontram-se, junto às ossadas que as enchem, pedrinhas com sinais. Os sábios ainda não conseguiram traduzir esses sinais, como o fizeram com os sinais hieroglíficos, rúnicos e assírios./— Sinais rúnicos? Que é isso?/— São os sinais encontrados nas pedras do norte da Europa. Dinamarca, Suécia, Noruega, Islândia. *Run*, em língua da Islândia, quer dizer misterioso. Notem que a ideia de fixar os acontecimentos por meio de desenhos ia ocorrendo a todos os povos ao mesmo tempo, cada qual usando sinais seus. (LOBATO, s.d., p. III-II3).

Partindo dessa ideia da imagem como elemento que também conta uma história, “fixa os acontecimentos” e que diz junto à palavra – presente em toda a obra infanto-juvenil lobateana – é que chegamos a uma das muitas possíveis relações a serem traçadas entre Monteiro Lobato e o escritor e ilustrador Ziraldo e suas obras destinadas às crianças leitoras. Ziraldo, da mesma forma que foi desejado, idealizado e posto em prá-

tica por Lobato, apresenta uma obra que aguça os sentidos dos leitores, principalmente o visual, com ilustrações que também contam a história, junto às palavras – além de uma presente intertextualidade e referência à obra lobateana, quer seja pela evocação das personagens, ao descrever o menino maluquinho quase como uma figura mítica: “Pra uns, era um uirapuru/ pra outros, era um saci” (ZIRALDO, 2008, p. 18-19).

FIGURA 10 – ILUSTRAÇÃO DE ZIRALDO PARA OBRA
O MENINO MALUQUINHO



Fonte: Ziraldo (2008).

Quer seja pela potência e importância que é dada à figura da criança, dentro e fora do texto, percebe-se, inclusive, que a imagem do Saci de Ziraldo ecoa a do Saci das representações dos ilustradores da obra de Lobato. Da mesma forma que cultivava uma tradição de referências pela imagem e pelo texto, que evoca outras vozes, outros “pais” e “filhos” desses ciclos, Ziraldo, ao final de seu livro *O menino e seu amigo*, referenda suas influências como artista:

É uma alegria completar as ilustrações com referências dos artistas que nos encantaram. É um jeito de manter viva a sua memória, um modo de agradecer sua contribuição às nossas vidas. Os franceses chamam esse hábito de *hommage* e ele está presente em todas as formas de arte. Aí, quando comecei a ilustrar este livro, lembrei-me de que a paisagem da sua história é a mesma dos desenhos de Rugendas e do Percy Lau: a da minha terra. Ficam explicados assim os fundos e os primeiros planos das ilustrações. São colagens! Feitas sem cola e sem tesoura, como eram as que sempre fiz até aqui. As paisagens – que Rugendas desenhava há quase duzentos anos e Percy Lau há mais de cinquenta – estão recriadas aqui, coloridas pelos meus velhos ecolines – que só sei trabalhar com eles. (ZIRALDO, 2007, p. 47).

Dessa forma, ao falar acerca das ilustrações e colagens representadas no texto, Ziraldo referencia os artistas que toma como referência nas ilustrações da obra e trata da necessidade do artista de perpetuar sempre aquilo em que acredita, suas raízes e influências que o constituem, as outras vozes no seu discurso; seria essa necessidade de “manter viva a memória”, de referendar a voz de precursores, que buscamos traços desse *hommage* na literatura infantil brasileira frente à literatura para crianças de Monteiro Lobato. Um dos pontos de contato, nessa espécie de tradição que pode ser estabelecida, recai sobre o encontro de dois personagens marcantes da literatura infantil brasileira: Emília e o Menino Maluquinho, dois inquietos do pensamento.

O menino maluquinho traz por si só uma proposta de informar e formar pela imagem e para além dela. A obra, publicada pela primeira vez em 1980, possui seu interior habitado das mais diversas ilustrações feitas pelo próprio Ziraldo. De maneira resumida, conta-se a história de um menino “impossível”, nas palavras do autor, e como sua natureza se revela ao passar do tempo e dos momentos de sua vida. A obra começa com a seguinte descrição da figura do maluquinho:

Era uma vez um menino maluquinho./ Ele tinha o olho maior que a barriga/ tinha fogo no rabo/ tinha vento nos pés/ umas pernas enormes (que davam para abraçar o mundo)/ e macaquinhos no sótão) embora nem soubesse o que significava sótão)./ Ele era um menino impossível! (ZIRALDO, 2008, p. 7-13).

Nesse trecho, como em toda a obra, Ziraldo busca propor, só que de outra forma (pela imagem), o que é dito no texto escrito. É como se imagem atuasse como janela outra para interpretação do texto, como elemento enriquecedor da leitura. Por toda a obra, as imagens trazem informações que extrapolam o texto escrito e que estimulam a capacidade imaginativa da criança leitora, de construir novas ideias e pensamentos a partir daquilo que lê:

FIGURA II – ILUSTRAÇÃO DE ZIRALDO PARA *O MENINO MALUQUINHO*



Fonte: Ziraldo (2008)

O artista parece ilustrar com a mesma inventividade que sua criatura, o maluquinho, inventava suas ações:

Se tinha sombras/ ele inventava de criar o riso/ pois era cheio de graça; se, de repente,/ ficasse muito vazio/ ele inventava o abraço/ pois sabia onde estavam/ os braços que queria;/ se havia/ o silêncio/ ele inventava/ a conversa (...) se tinha dor/ ele inventava o beijo/ aprendido/ em várias lições. (ZIRALDO, 2008, p. 43-45).

Ao representar a criança como criativa, capaz de inventar tudo o que necessita, apenas com sua imaginação, remete-nos às personagens do Sítio, ao universo lobateano e à magia do pó de pirlimpimpim. É justamente essa natureza da criança e sua capacidade de sempre reinventar, e de inventar, sua inquietude e criticidade que nos levam a refletir sobre a própria figura do Menino Maluquinho e de Emília, dois inquietos da literatura, assim como os seus criadores. Por um lado, Emília, sempre taxada de asneirenta, de desbocada e sem papas na língua pelos netos de Dona Benta, que, em *História das Invenções*, diz justamente o contrário, reconhecendo o valor e a grandeza de suas ações e seu modo de ver o mundo:

— Você não parece gente, Emília. Você já é na verdade uma genticinha — e das boas. Acho injustiça viverem a chamar você de asneirenta. Você não diz asneiras, não. Asneiras são essas acusações contra a máquina. Você o que é, é muito independente de ideias, muito corajosa. Diz sempre o que pensa, sem escolher ocasião ou palavras. Se certas pessoas condenam esse modo de falar sem papas na língua, achando-o “impróprio”, é porque elas não passam de “bichos ensinados”. (...) Com você, dá-se o contrário. Você é rebelde a tais imposições. Com essa cabeceira sua, você vai pensando com uma liberdade que espanta a gente. (LOBATO, s.d., p. 74).

Por outro lado, o Menino maluquinho, como o próprio nome já nos chama a atenção, é descrito como impossível, dono de suas ideias, criativo e fundador de mundo a partir do pensamento: “Esse menino é maluquinho!”, falou o pai, aliviado. E foi conferir o boletim. (...) E ele dizia aos pais/ cheio de contentamento: ‘Só tem um zerinho aí./ Num tal de comportamento!’” (ZIRALDO, 2008, p. 32-37). Assim é o “maluco”, o que vê além, representado na figura da criança, mas uma maluquice no sentido de inventividade, de seguir por outras veredas e possibilidades de leitura do mundo, da mesma forma que idealiza a literatura infantil de Monteiro Lobato e de Ziraldo. O que nos leva, outra vez, à voz de Dona Benta, ao contar sobre as invenções e descobertas do uso do carvão, e desse confronto entre as ideias antigas, postas como fechadas, e as novidades que surgem das “maluquices”:

Aqui entram em cena duas forças contrárias. Dum lado, a inércia da grande maioria dos homens, que são como as árvores, os peixes, os animaizinhos caseiros. Não querem mudanças, têm medo das novidades e combatem-nas, **chamando loucos aos que pensam de modo contrário**. Se sempre vencesse a ideia dessa gente inerte, o mundo jamais mudaria em coisa nenhuma. Do outro lado, estão os pioneiros, isto é, os homens de ideias, amigos das novidades, os que inventam, os que criam coisas novas. (LOBATO, s.d., p. 67, grifo nosso).

Através dessa breve análise aqui proposta, pode-se ler que Monteiro Lobato, em *História das Invenções*, mostra às personagens do sítio a “simplicidade” que há por trás das grandes ideias, como a invenção do tecido, a invenção dos instrumentos de trabalho e muitas outras invenções engenhosas do homem que permitiram sua perpetuação e aprimoramento como ser pensante.

Podemos ler, assim, uma visão voltada à natureza da criança e à própria proposta da obra lobateana, a de falar às crianças leitoras das

coisas importantes e fundamentais para o entendimento da vida e de como ela funciona, sem facilidades “infantilizadoras” da linguagem. Tratando dos assuntos desde o princípio, fazendo com que a criança tenha contato com o todo, com todo o processo até o ponto atual de discussão, e não somente uma parte que lhe é passada pelos adultos.

Buscamos, também, legitimar a importância deste autor demonstrando que seu imaginário ecoa na produção de artistas como Ziraldo, o que nos permitiria, enquanto leitores, pensar na existência de uma espécie de “tradição lobateana” de escrita para crianças. Portanto, a escrita de uma história da literatura feita para crianças (que fica conhecida como literatura infantil) está diretamente ligada, no Brasil, ao trabalho pioneiro de Lobato; e, ao mesmo tempo, renova-se em originalidade e potencialidade criativa no trabalho inovado de Ziraldo.

Essa tradição, contudo, não deve ser entendida como linhagem cronológica meramente tributária, em que Ziraldo (e os outros escritores) apenas figura como devedor do universo ficcional de Monteiro Lobato. Ao contrário, pelo diálogo estabelecido, será legitimada a individualidade de Ziraldo, já que, em confronto com aspectos e temas do universo ficcional lobateano, é possível reconhecer como ele trabalhou estética e ideologicamente esse imaginário infanto-juvenil, inserindo-se nessa suposta tradição ao passo que a transforma. Pode-se dizer que o ilustrador Ziraldo consegue contar uma história com a mesma maestria que o escritor. Texto e ilustração em Ziraldo são complementares na arte de narrar de maneira dinâmica e bastante atraente à criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. M. J. de. Ziraldo e Monteiro Lobato: Eco da Ilustração na Literatura Brasileira. *In*: VII ENLIJE. Editora Realize, v. 1, 2018, **Anais** [...]. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/anais.php>. Acesso em: 10 ago 2019, 20h50min.

CASCARELLI, C. **Flicts livro de artista**. São Paulo, 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86987/cascarelli_c_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 09 ago 2019, 21h.

COELHO, N. N. Literatura Infantil: arte literária ou pedagógica? In: COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: Teoria – Análise – Didática. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ELIOT, T. S. *Ensaíos*. São Paulo: Art Editora, 1989.

KOSHIYAMA, A. M. *Monteiro Lobato*: intelectual, empresário, editor. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982.

LOBATO, M. *História das Invenções*: Obra infantil completa. 12. ed. v. 4 São Paulo: Editora Brasiliense, s.d.

PENTEADO, J. R. W. *Os filhos de Lobato*: o imaginário infantil na ideologia do adulto. 2. ed. São Paulo: Globo, 2011.

PEREIRA, N. M. Literatura, Ilustração e o Livro Ilustrado. In: BONNCI, Thomas; ZOLIN, Lúcia O. (eds.). **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas, 3. edição. Maringá, PR: EDUEM–Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009. p. 379-393.

ZIRALDO. *O menino e seu amigo*: Ilustrações do autor. 10. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

ZIRALDO. *O menino maluquinho*: Ilustrações do autor. 2. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

PROTAGONISMOS NEGROS D'ÁFRICAS À DIÁSPORA: MANDELA, BIKO E JAMELA

Maria Anória de Jesus Oliveira¹
Girlene Santos Amor Divino Bispo²

INTRODUÇÃO

“Sempre parece impossível até que seja feito.”
(Nelson Mandela)

No presente texto, situaremos o contexto social sul-africano reportando-nos a dois grandes protagonistas negros que se destacaram na luta contra o *apartheid* instituído no país, através do qual a minoria branca racista e extremista expunha

[1]. Doutora em Letras (UFPB/2009), docente da UNEB (da graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica). Líder do grupo de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores (CNPq).

[2]. Bolsista de Iniciação Científica (UNEB/CNPq), graduanda em Letras (UNEB).

e impunha opressão ostensiva para demarcar duas Áfricas em um mesmo espaço social: uma considerada superior e a outra constituída pela maioria negra, que deveria ser subjugada, afastada, aniquilada, recorrendo-se à legislação.

Outra África se insurge nas comunidades rurais e nos subúrbios urbanos, unindo-se contra o sistema opressor. Entre estas destacamos Nelson Mandela, um dos mais proeminentes líderes mundiais de luta contra *apartheid*.³ Da potência das suas palavras citadas na epígrafe, diríamos, nos dias de hoje: “parece impossível até que seja feito”, o quê, perguntaríamos. E a possível resposta: a luta em prol de uma vida mais digna e igualitária pela maioria estigmatizada nas terras de origem em diversas partes do continente africano (a África continental) e na África da diáspora, como as define Elisa Larkin Nascimento (2008).

Mas que África emerge em uma série de livros infantis/juvenis das terras de lá, sul-africanas, editados do lado de cá, em nossa negra diáspora?⁴ Qual espaço social prevalece? A qual universo leva a pequena Jamela, cujo nome se aproxima do líder Mandiba, Mandela, como observado em uma orientação pela coautora desse texto?

Nelson Mandela: década de 50/60 (1956 a 1990, encarceramento) e diversas mobilizações sociais; década 70, os conflitos seguem, também as atrocidades contra a população negra (homens, mulheres, crianças, idosos e, inclusive, os animais, a exemplo dos

cachorros que eram assassinados pelos grupos brancos)⁵; e Steve Biko, outra voz retumbante, é preso e torturado barbaramente em um interrogatório.⁶ Enquanto isso, Nelson Mandela, atrás das grades, não

[3]. Veja-se a dissertação de mestrado de Angela Oliveira (2008).

[4]. Diáspora, aqui, entendida à luz de Nei Lopes (2003) e Stuart Hall (2003).

[5]. Veja-se *Cães e preconceito na África do Sul: um diálogo entre literatura e etnografia*, de Antonádia Borges (2017).

[6]. A esse respeito, sugerimos o filme *Um grito de liberdade*, de 1987 de Richard Attenborough e John Briley.

deixa de se posicionar e mobilizar multidões. Enfim, *Muitas histórias importam*, como nos disse a escritora nigeriana Chimamanda Adiche (2009). Mas quais histórias iremos, aqui, pautar?

Não abordaremos os capítulos da história do *apartheid*, por não ser este nosso objetivo central, mas não deixaremos de enfocá-lo, por ser tal sistema um problema ainda atual em solo sul-africano (OLIVEIRA, 2008). Afinal, a África empobrecida, sitiada e situada nos subúrbios e ou/favelas, resulta dessa opressão social imposta à maioria que residia no país, subdividida pela cor da tez negra. É a maioria a percorrer os espaços sociais delineados nas ilustrações dos livros que têm como personagem principal a pequena Jamela, sua mãe e sua avó. Mas como vivem? O que fazem? E, mais, o espaço social no qual são situadas rasura visões racistas enredadas sobre a África continental? Antes de responder às questões suscitadas, faremos algumas elucidacões teóricas, metodológicas e históricas necessárias à compreensão do texto em questão e do contexto social sul-africano.

Nosso objetivo, nesta travessia, é situar o contexto social sul-africano, o que fizemos, de certo modo, nesse preâmbulo, ao partir de duas grandes lideranças: Nelson Mandela e Steve Biko. Outro objetivo é identificar em que consiste a visão de África em um dos livros da série Jamela, de autoria do professor de artes gráficas, ilustrador e escritor sul africano Niki Daly, *Mandela, Biko e Jamela*, esta última, uma narrativa a nos levar ao espaço social sul-africano após o *apartheid*. A qual África a menina Jamela leva? Sigamos em frente.

A escolha do tema surge em decorrência da carência de suportes didáticos, teóricos e literários voltados para o ensino da história e das culturas afro-brasileira e africana, em especial, a sul-africana, em nosso país. Buscamos assim, além de atender à demanda legal, a Lei Federal nº 10639/03, através da qual se alterou a LDB nº 9.394/96, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. Este estudo, em andamento, resulta

do projeto Potências Transnacionais Emergentes e seus Crivos, no âmbito dos BRICS (sigla que se refere aos países Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, que se destacaram no cenário mundial pelo crescimento das suas economias. da Universidade do Estado da Bahia – Campus II.⁷

No que tange aos caminhos metodológicos, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, mediante análise e reflexões que levam em conta a subjetividade das analistas, com método bibliográfico, por reunir informações. Procuramos, nessa perspectiva, expressar nosso olhar crítico entre o contexto social sul-africano, ao expressar nosso olhar diante do país, duas lideranças e o espaço social enredado na produção literária em questão, ao partir de fontes literárias infanto-juvenis e teóricas, cuja fundamentação pauta-se no campo da literatura, principalmente, e áreas afins (ciências humanas e sociais).

Das fontes literárias, nos detivemos sobre a produção infanto-juvenil da coleção Jamela, do autor sul-africano Niki Daly. São elas: **1)** *O que tem na panela, Jamela?* (2006); **2)** *Cadê você, Jamela?* (2006); **3)** *Feliz aniversário, Jamela!* (2009). Para nortear as reflexões partimos de estudos precedentes: Maria Anória J. Oliveira (2003, 2008, 2013), no campo das literaturas infantis e juvenis brasileiras e africanas; Ana Célia da Silva (2011), sobre o negro no livro didático; e Freitas (2012), acerca das produções sul-africanas. Da teoria e/ou crítica literária, recorremos a Zilberman (2008); Gregorin Filho (2011) e Mônica Santos (2011).

Sobre a historiografia sul-africana e lideranças negras, destacamos Fiuza Neto (s/A), Martins (2008) e Nelson Mandela (2012), por seu

[7]. Sob a coordenação do prof. Dr. Osmar Moreira, através do qual a orientadora profa. Dra. Maria Anória de Jesus Oliveira realiza pesquisa, tendo como objeto de investigação a produção literária infantil/juvenil e as lideranças negras. Neste, delimitamos o campo da literatura infantil/juvenil e apresentamos, aqui, o resultado de um ano do estudo empreendido.

protagonismo negro na luta contra o sistema do *apartheid*⁸ e, também, Steve Biko.

Situamos os BRICS com base em Pelegrini (2013), levando-se em conta o contexto social sul-africano para explicitar o que entendemos por protagonismo negro, um termo central das nossas reflexões a ser identificado, posteriormente, nas produções literárias que serão objeto de nossas reflexões. Reconhecemos estar realizando incursão em uma área carente de estudos em nosso país, a despeito de haver uma demanda legal desde 2003 (a Lei Federal nº 10.639/03), a qual implicou alterações na LDB nº 9.394/96, ou seja, a obrigatoriedade de inclusão da história e culturas negras/afro-brasileiras e africanas na Educação Básica. É nessa perspectiva que também nos detivemos sobre as obras literárias constitutivas do corpus de pesquisa no presente texto.

Em nossas incursões na área, vimos nos detendo sobre obras que rasuram os ranços racistas predominantes na trajetória da literatura infantil e juvenil. Adentramos, nessa busca, o espaço social sul-africano mediante o levantamento bibliográfico prévio, pois partimos da hipótese de que as narrativas em questão inovam o cenário literário, levando-se em conta os seguintes aspectos, à luz de estudos precedentes (OLIVEIRA, 2003): a) aspectos físicos dos personagens principais; b) espaço social; c) espaço familiar; d) afetividade desses personagens; e) espaço psicológico.

É importante, no entanto, compreender que a nossa noção de espaço pauta-se em Coelho (1993, p. 72-73), que o compreende como o “ponto de apoio para a ação das personagens”, configurando-se como “ambiente, cenário, cena, mundo exterior”, etc.

[8]. Regime legal de segregação racial que vigorou no país de 1948 a 1994, cujo término coincidiu com a democratização do país, que elegeu Nelson Mandela como primeiro presidente democraticamente eleito.

Já o personagem “ser de ficção”, segundo Antonio Candido (1992), abre possibilidades de o leitor vivenciar conflitos sociais, existenciais, étnico-raciais, entre outros mais (OLIVEIRA, 2009).

VOZES D'ÁFRICAS: CONTEXTO SOCIAL E TEXTO LITERÁRIO

De acordo com Visentini (2010, p. 39), a instauração do apartheid racial produziu mudanças políticas, econômicas e sociais que levaram a África do Sul a “andar” na contramão em relação à história mundial.

O que caracterizou o novo período foi a dissociação entre poder político e poder econômico; a população de origem inglesa manteve o poder econômico, enquanto os *afrikaners*⁹ passaram a deter o poder político. Assim, a institucionalização do apartheid tornou-se um dos pilares do novo surto de desenvolvimento. (p. 39).

Nesse sentido, o novo período segregacionista instituiu um tipo de discriminação e exploração interna de uma aliada minoria branca em relação à maioria da população negra. A legislação do apartheid cerceava a liberdade da população negra, prevendo punições severas através da legislação vigente para quem as infringisse.¹⁰

Esse cenário de horror causou na população discriminada acirradas batalhas para defender os direitos cerceados pelo grupo hegemônico branco e, no cenário internacional, pelas sanções da ONU. Por outro lado, grupos de luta e resistências foram se formando e se fortalecendo contra o apartheid, como é o caso do African National

[9]. Descendentes dos primeiros protestantes colonos- holandeses (FIUSA NETO, 2010).

[10]. Ver: Visentini (2010).

Congress (ANC), fundado em 1912, e o Congresso Nacional Africano (ANC), aliando-se aos intelectuais que tinham como propósito a cidadania integral do povo negro no país. Alguns dos importantes membros de nosso destaque são: Nelson Mandela, Walter Sisulu e Oliver Tambo.

Percorrer o solo sul-africano na atualidade e observar outras modalidades de apartheid, agora não explícitas, sobretudo em uma das três capitais do país, a Cidade do Cabo, foi marcante, pois lá identificamos duas Áfricas: a) uma constituída de casas pequenas, lado a lado, enfileiradas, espécies de imensas favelas dos subúrbios sul-africanos, afastadas (apartadas) de avenidas principais; e próximas a algumas avenidas e sem muros, imponentes mansões.¹¹ Endossamos, portanto, a assertiva de Oliveira, pois um mundo encarcerado entre muros que se perdiam ao alcance da nossa visão lá está.

Leis já não precisam para demarcar a separação e o direito de ir e vir no país onde *black* e *white* seguem em universos distintos. Não nos reportamos às exceções de negros/as que vivem em mansões e, sim, àqueles que nossos olhos nem encontraram nos restaurantes, em shoppings ou em luxuosos carros a atravessar avenidas locais.

O direito à vida digna, o direito à literatura, como defendia Antonio Candido, ao se referir ao contexto social brasileiro e suas problematizações políticas e sociais nesse quesito; e, por fim, o direito de as crianças negras e brancas terem acesso a outras perspectivas acerca das Áfricas e sua complexidade e multiplicidade, a saber, a África continental e a África da diáspora, como entendidas por Elisa Larkin Nascimento (2008), é um pouco dessa África, terra mãe que seguimos à busca. Uma das suas faces pode ser vista pela simbologia de Nelson Mandela, simbologia de resistência negra, na atualidade, comercializada no espaço social sul-africano.

[11]. Veja-se: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2017/10/1931407-apartheid-economico-persiste-na-africa-do-sul.shtml>.

Onde transitamos, lá está o sorridente Mandela com seus cabelos grisalhos, onde negros e brancos param, posam e fazem fotos sorridentes, como vimos e também assim fizemos, mas sem tais risos e, sim, com as mãos imponentes para cima, em sua homenagem, e punho fechado, em riste, como faziam os Panteras Negras nos Estados Unidos, também em luta contra a opressão social.

Mandela está em shopping center que leva seu nome em Joanesburgo, no qual encontramos presentes com sua foto carismática e cabelos embranquecidos, não o Mandela forte, jovem, dos anos 50 e, precisamente, de 1956, quando da sua prisão. Prevalece aquela imagem cristalizada ainda em grandes museus, estátuas (não só no aeroporto do país como também em hotéis de luxo e shoppings) e diversas lembranças (canecas, chás Mandela, camisetas, bonés, literatura infantil/juvenil, autobiografias, etc.); enfim, a venda de sua imagem pode ser feita tanto por quem o amou e a ele se irmanou na luta contra o sistema do apartheid, quanto quem, através de tal sistema, conquistou uma vida estável financeiramente e, inclusive, a riqueza, demarcando as linhas separatistas e adversas de uma África muito rica e outra, miserável, tal qual o Brasil, por exemplo. Outra liderança que protagonizou uma história de luta contra as opressões racistas na África do Sul, dando a vida pela libertação de seu povo, foi Steve Biko.¹²

Mandela, Biko e tantos outros compõem um grupo de homens e mulheres negros(as) que lutaram e deixaram um legado às gerações futuras de que é preciso resistir a toda forma de opressão, dominação e controle racista e segregacionista, que não se resume à terra ancestral sul-africana, mas também aos filhos e às filhas dessa terra-mãe que, em tempos passados, resistiram à desumanização imposta pelos grupos hegemônicos brancos (europeus e norte-americanos), tendo, portanto,

[12]. Informações retiradas do site <https://www.geledes.org.br/steve-biko/>. Acesso em: 31 jul. 19.

recriado outras Áfricas diáspora (LOPES, 2004). Resta-nos, nos dias atuais, rememorar essa história silenciada, quando não vilipendiada, nos currículos escolares e nos suportes teóricos, didáticos e afins.

A Lei Federal nº 10.639/03 abre fendas para essa travessia. Outra luta é empreendida em nossas instituições acadêmicas, como se evidencia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 7), ao se pontuar que “o Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje”.

Diante da “postura ativa e permissiva” de um Brasil racista e excludente, nos empenhamos em identificar as diferenças marginalizadas em nossa sociedade. Diferença esta que emerge das lideranças negras, a exemplo de Steve Biko, Nelson Mandela, dentre muitos outros, os quais favorecem a nossa afirmação identitária pela luta travada em espaços sociais africanos. Outras Áfricas, portanto, recriamos e o fazemos através da literatura infantil/juvenil. Mas o que entendemos por tal literatura? Vejamos a seguir.

LITERATURA INFANTO-JUVENIL: ENTRELAÇANDO CONCEITOS, TEORIA E ANÁLISES

A nossa acepção de literatura infantil/juvenil baseia-se em Nelly Novaes Coelho (2000, p. 9), que a define como “[...] antes de tudo [...] arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. Arte, aqui, no sentido amplo, que nos projeta ao futuro, rememora o passado e recria o universo humano. Ou seja, referimo-nos a uma produção que pode “[...] contribuir para redimensionar nosso olhar em face de nós mesmos e do universo circundante” (OLIVEIRA, 2003). Seria o caso da coleção *Jamela*? Vejamos a seguir.

Detendo-se sobre outros aspectos no livro, Halina Silva (2012, p. 75-78) o considera uma produção que atende ao propósito do que se entende por “politicamente correto”, ao valorizar as diferenças, o universo lúdico, “puro” e afetivo da criança, visto que:

Em relação à valorização da cultura africana, apesar de não ser o tema principal da história, está evidente em diversos aspectos da narrativa. Um exemplo é na fala do narrador, que utiliza palavras e expressões de línguas africanas para tratar suas personagens (o termo *zulu gogo* para avó e os termos *xhosa mama* para mãe e *sisi* para filha). (DALY, 2006, p. 21).

A “fala do narrador” e as ilustrações endossam o importante papel da mulher na narrativa, como também situa Halina Silva (2008, p. 77-78), sem problematizar a ausência do pai da protagonista na narrativa, o que, para a citada pesquisadora, é sinal de que o autor evitou pautar “conflitos típicos da vida real” no livro (2008, p. 78).

Em outras palavras, “trata-se de livros com muitas ilustrações” que, “ao narrar as aventuras da pequena Jamela [...], mostra diferentes espaços e costumes de uma grande cidade da África do Sul”, afirma Daniela Freitas (2014, p. 161) em sua tese de doutorado, detendo-se, em breves páginas, sobre o livro *O que tem na panela, Jamela?*.

Como o autor, um homem branco que se deteve sobre espaços sociais negros, majoritariamente em cenas cotidianas familiares, presuppõe-se “que, apesar de o autor buscar a ‘aproximação dos povos’, sua imagem da África do Sul ainda é a de um país dividido”, socialmente entre negros e brancos. Nesse caso, Freitas (2006, p. 78) não desconsidera se tratar de um livro publicado em 2001, quando marcas do apartheid persistiam nas relações sociais, o que não foi, por outro lado, abordado na obra. Nas ilustrações, por exemplo, só aparecem personagens “negras, mesmo nas cenas urbanas, em que teoricamente haveria pessoas de todos os perfis étnicos”.

A figura masculina na obra só aparece fora do núcleo familiar constituído pela protagonista, o centro das atenções em diversas cenas dos livros: no salão Mis Estilo, em meio às mulheres solidárias ao pedido: não comer a amiga Natal, a galinha à qual se afeiçoara; e quando da chegada de Gogo à sua casa e da *mama* no dia de Natal (*O que tem na panela, Jamela?*); b) quando observa “os sapatos comprados”, com sensação de desalento, (p. 9); antes, aparece em quatro ilustrações experimentando vestidos (p. 8); e quando uma vendedora branca calça seus pés (p. 11); envolta aos braços da mãe e entre Gogo (p. 23) e entre a *mama*, Gogo e Lily, ao ganhar o sapato “Princesa!”, sentada em uma poltrona, sob o olhar afetivo das mulheres; e, mais uma vez tendo seus pés calçados, agora pela amiga da família, Lily (*Feliz aniversário, Jamela*, p. 27); c) quando serve chá a *mama*, Gogo, Mão de Graxa e Lucky, (personagens masculinos).

As narrativas nos levam a adentrar o espaço social e imaginário de Jamela, uma criança de “6 anos que encontra saídas inesperadas para situações que vive no dia a dia com *mama*, Gogo e os amigos nos subúrbios de uma grande cidade sul-africana” (DALY, 2006, p. 15).

Nas aventuras, enfrenta conflitos a exemplo do medo de perder a galinha à qual se afeiçoara, após ser comprada pela família para a ceia de Natal. Diante do problema, a pequena cria estratégias que visam salvar a amiga do destino fatal (*O que tem na panela, Jamela?*). Nesse aspecto, a narrativa dialoga com o universo das crianças em seus afetos com animais, algo que também ocorre em *A cor da ternura*, de Geni Guimarães (1989), que se afeiçoou e sofreu ao ter que retirar um bicho de pé e, depois, quando sua aranha morre.

Em se tratando de Jamela, identificamos seu apreço pela ave, a galinha, em um pedido que ela faz à mãe, como pode ser visto no diálogo transcrito a seguir:

– Ah, mama! Por favor, não deixe dona Zibi machucar Natal! – implorou Jamela.

– Mas é só uma galinha! – retrucou dona Zibi.
– Natal não é só uma galinha – gritou Jamela. – Natal é amiga. E não se pode comer um amigo.
Mama olhou para as mulheres no salão, pedindo apoio. Mas elas sorriram docemente para Jamela.
– Não se pode comer um amigo – repetiram as mulheres (DALY, p. 21).

Jamela expressa à mãe o seu único conflito e evidencia a relação entre bichos e seres humanos em seu gesto afetivo, protetor. O olhar da mãe às demais “mulheres” e o retorno destas através do riso “docemente para Jamela” nos dizem de laços solidários e respeitosos às suas aflições. Antes, porém, outras aventuras ocorrem quando Natal, a galinha, escapa de suas mãos, adentra veículos e, por fim, um salão de beleza, ocasionando grande confusão e divertimento na população.

Em comum às edições é, além dos personagens principais (Jamela, a mãe, Gogo e Natal, a galinha), o espaço social no qual estão situadas: um subúrbio movimentado na zona urbana, onde residem junto aos demais. Ou seja, a narrativa não pauta o cotidiano da elite sul-africana, como é possível identificar nos três livros, quando mulheres realizam atividades nos respectivos lares (fazer comida, estender roupa), andam na rua levando compras na cabeça e/ou as vendendo e ainda quando a mãe de Jamela consegue um “novo emprego” e decide mudar-se para uma “casa nova” (*Cadê você, Jamela?*). Enfim, os três livros levam o leitor a percorrer o subúrbio da população negra sul-africana no pós-apartheid. Há, inclusive, associação à “camisa Mandela” (*O que tem na panela, Jamela?*). Além desses, outros aspectos identificamos na obra, aos quais nos reportamos à luz de categorias anteriormente situadas (OLIVEIRA, 2003), das quais destacamos:

A) Aspectos físicos dos personagens principais

Jamela é ilustrada, nas três narrativas, com um penteado idêntico ao da mãe: tranças e, em algumas situações, com “rabo de cavalo”.

Em uma das falas da avó de Jamela, Gogo se refere os traços físicos de Jamela evidenciando seu crescimento:

–Você era um bebê gorducho adorável–completou Gogo, abraçando Jamela.
– E olha você agora: uma moça. (*Feliz Aniversário, Jamela!*, 2009. p. 4).

B) Espaço social

O espaço social em que as personagens estão situadas é subúrbio urbano, reiteramos. Nele, as personagens vão às compras em lojas, têm acesso à feira de artesanatos ao ar livre, numa praça arborizada e movimentada. O que se destaca é a população negra em todas as páginas dos livros.

O acesso a bens de consumo é notado na narrativa, através do narrador. “No dia seguinte, *mama*, Gogo e Jamela saíram para fazer compras de aniversário. Primeiro, elas olharam vestidos. Jamela experimentou vários... até encontrar o vestido de festa preferido” (*Feliz aniversário, Jamela!*, 2009, p. 5). O poder aquisitivo da mãe de Jamela é baixo, pois ela compra um sapato para a filha utilizar para a escola e para a diversão, visando-se à economia, contrariando os anseios da pequena, que só tem o desejo realizado por iniciativa própria, quando convidada para ajudar uma designer que fica maravilhada com os sapatos coloridos e enfeitados pela astúcia da pequena.

As casas ilustradas nas narrativas se aproximam e nos levam a re/pensar as duas Áfricas, aquela isolada entre muros nos dias atuais e a outra das mansões com luxuosos carros na garagem e a transitar nas grandes avenidas, a exemplo da Cidade do Cabo, onde reside o autor e ilustrador do livro.

C) Espaço familiar

Jamela está cercada por sua família – *mama* e Gogo – além dos amigos. É uma família chefiada por mulheres bem resolvidas e que,

embora não se perceba a presença paterna na família, não aparenta ser algo de que elas sintam falta. Isso fica explícito na fala de Mama: “– Sabe, Jamela, sou muito feliz por você ter nascido” (*Feliz Aniversário, Jamela!*, 2009, p. 03).

D) Afetividade das personagens

A afetividade das personagens se faz presente do começo ao fim da narrativa. Desde o momento em que Mama afirma estar muito feliz por Jamela ter nascido, ao cuidado da avó ao aninhar Jamela em seu colo, sentada na cadeira; no cuidado na hora da escolha e compra do vestido e sapatos para a festa de aniversário; o cuidado ao organizar uma festa; o orgulho da mãe e da avó ao reconhecerem, após repreenderem Jamela por ter customizado o único par de sapatos novos, por elas comprados; no cuidado de Lily com Jamela frente à criativa e astuciosa Jamela: “– Tará! Acho que deveríamos chamá-los de Jamela, em homenagem ao talento da designer que os criou.” (*Feliz aniversário, Jamela!*, 2009, p. 16).

Por fim, compreendemos que Jamela apresenta ao leitor uma África em que o protagonismo negro prevalece: sua astúcia e criatividade e os enlaces efetivos e afetivos na obra, na vida comunitária do subúrbio sul-africano. Neste não se faz menção ao apartheid, muito embora se note seu impacto através dos personagens que são, na realidade, das camadas marginalizadas e pobres.

A outra África das mansões e carros luxuosos não aparece na narrativa e, sim, casas pequenas, o que leva a mãe da protagonista a se mudar. Com o desemprego, ela celebra o “novo” trabalho e, por consequência, a mudança para uma casa maior e em outro bairro, mas, dentro do mesmo suburbano, onde as casas são separadas por cercas, em construções aparentemente precárias.

Nos espaços externos, aparecem pequenos comerciantes, um deles que não tem nome, aludido pelo apelido de “Mão de Graxa”, que regulava “carros velhos” (*Cadê você, Jamela?*); Amin, “o vendedor de

frutas” (*Feliz aniversário, Jamela!*). Também mãe e filha, na mudança, “sentaram sobre as caixas, na parte de trás do caminhão”, indicando baixo poder aquisitivo da família. Ao que parece, Mão de Graxa também faz “carreto” da família e é quem as ajuda a arrumar os móveis.

Não há, na narrativa, alusão a conflitos sociais, e a comunidade vive em harmonia e com laços solidários. Ou seja, essa África suburbana e pobre não chega a ser aquela da “miserabilidade humana”, identificada nas obras literárias infantis e juvenis brasileiras. Não corresponde à ideologia da mestiçagem, como outrora notamos nas narrativas publicadas nos anos 90, no Brasil (OLIVEIRA, 2003).

Personagens negros se insurgem em todas as cenas, trabalhando, rindo, se enfeitando (as mulheres), ajudando-se, em enlaces solidários. E até um cachorro transita na rua. As cenas têm ação no lar de Mama, em salões de beleza, nas ruas movimentadas em várias páginas dos livros. Assim sendo, tais aspectos aqui enfocados endossam o ponto de vista de Freitas (2006), a única pesquisa que se detém, em breves páginas, a essa área de estudos.

Jamela, partindo dos aspectos enfocados, ressignifica, a nosso ver, outros olhares sobre o espaço social africano e dos personagens. Inova ranços racistas, mas não problematiza, em nenhuma cena, as arenas de disputas que prevalecem no período pós-apartheid. Deixa, assim, para o leitor, a visão de uma África de negros pobres humanizados, em harmonia, sem confrontos outros, a despeito das lutas de Mandela, Steve Biko e diversas lideranças da resistência sul-africana. É uma África comunitária, de afetos, que ainda existe e persiste, mas separada entre muros e mansões. Esta última inexistente na obra.

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Como evidencia Angela Moreira (2008, p. 19), “o apartheid foi um dos regimes mais cruéis em todo o mundo, vigorou até 1990

e, por todo esse tempo, foi a política oficial do país”. Após as lutas contra a opressão social branca em detrimento da maioria de negros, nativos da África do Sul, os reconhecidos líderes pagaram um preço muito caro ao mobilizarem e liderarem a população que lutava pela dignidade negada. Nelson Mandela (1918-2013) e Steve Biko (1946-1977), sabemos.

O primeiro, Mandela, foi encarcerado em 1956, conquistando a liberdade apenas em 1990. O segundo, Steve Biko, tinha apenas 10 anos de idade quando Mandela foi preso. Contudo, seguiu a batalha pela defesa da maioria aviltada pelo governo branco, a instituir e acirrar as leis segregacionistas no país.

A digressão aqui tem apenas o propósito de situar, brevemente, o que entendemos por “protagonismo negro”, partindo das duas lideranças acima citadas, mesmo reconhecendo a existência de muitas outras, visto serem eles marcos no século XX, na África do Sul, levando-se em conta que se tratava de advogados e militantes que defenderam não só a própria causa como a de milhares de pessoas que, semelhantes a eles, defendiam a equidade social.

De acordo com Amâncio (2008), “os estudos da história da África e das culturas africanas e/ ou afrodescendentes permitirão que educandos e educadores interajam com a cosmovisão do africano, sua concepção do universo, da vida e da sociedade”. Nessa linha de pensamento, entendemos que, no livro em questão, nosso olhar sobre o espaço social africano não deixa de se redimensionar, visto que Jamela, Mama e Gogo (a avó da pequena) se aproximam de outras personagens que rasuram os ranços racistas, aproximando-se de produções brasileiras na área, como evidenciados por Jovino (2006), Silva (2005), Oliveira (2010), Debus (2017) e Araújo (2017).

Jamela inova o cenário literário, através do qual se veicularam ideias preconceituosas acerca da África na diáspora (OLIVEIRA, 2016),

possibilitando que o leitor redimensione o olhar sobre da terra ancestral recriada na arte literária. Zilberman (2008, p. 17) afirma que a literatura “provoca no leitor um efeito duplo”, ou sejam “aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo é representado no texto”.

Jamela surge como forma de (re)apresentar a África ao leitor brasileiro. Uma África diferente daquela que prevaleceu no livro didático: estereotipada, folclórica, miserável e doente e/ou as Áfricas recriadas na diáspora, no caso do Brasil, sobretudo até os anos 80, através dos personagens negros em situação de miserabilidade humana, destituídos de humanidade, como constatado por Ana Célia da Silva (2001) e Maria Anória J. Oliveira (2003).

Indo de encontro a tais pontos de vista, no livro em questão e nas demais edições, complementamos, é possível observar o “cuidado especial em apresentar e valorizar a cultura e a tradição da África negra através das roupas, dos penteados e dos cenários [...]” (FREITAS, 2012, p. 107). Além disso, os enlaces afetivos persistem nas relações entre mãe, filha, avó e demais personagens. “Em relação às expressões das personagens, são sempre carinhosas e atentas, mesmo quando Jamela está aprontando confusões ou levando uma bronca”.

Jamela ressignifica o espaço social africano e os personagens enredados na trama. Apesar disso, ainda segue desconhecida em nosso país, apesar de haver uma demanda legal para implementar o ensino e conteúdos pertinentes à história e às culturas africanas e afro-brasileira desde 2003. Sugerimos, por fim, a (re)leitura, análises e, principalmente, o direito a essa literatura, que nos leva a uma das nossas terras ancestrais, a África do Sul, sob a ótica de uma criança negra, protagonista em suas aventuras, desventuras, conflitos e criatividade para superar os desafios que incidem sobre ela.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997. (Série Pensamento e Ação no Magistério).
- ALVES, A. K. M. de O. **Literatura Infanto-Juvenil com Personagens Negros e a Contribuição da Lei 10.639/03**. Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, PB, 2016.
- AMANCIO, Í. M. da C.; GOMES, N. L.; JORGE, M. L. dos S. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ARAÚJO, L. Nova visão da África nas escolas brasileira. **Revista Vozes da África**. São Paulo: Biblioteca Interlivros, Edição Especial, n. 6, p. 94-97, 2007.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, SECAD/MEC, Brasília, 2003.
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2009.
- BORGES, E.; ADESKY, J.; MEDEIROS, C. A. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 1993.
- DALY, N. **Cadê você, Jamela?**. Tradução Luciano Machado. São Paulo: Edições SM, 2006.
- DALY, N. **Feliz aniversário, Jamela!**. São Paulo: Edições SM, 2009.
- DALY, N. **O que tem na panela, Jamela?**. Tradução Luciano Machado. São Paulo: Edições SM, 2006.
- GREGORIN FILHO, J. N. Literatura infantil: um percurso em busca da expressão artística. *In*: GREGORIN FILHO, José Nicolau. **A literatura infantil e juvenil hoje**: múltiplos olhares, diversas leituras [S. l: s.n.], 2011.
- LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- MANDELA, N. 1918–Longo Caminho até a Liberdade. Tradução Paulo Roberto Maciel Santos. Curitiba, PR: Nossa Cultura, 2012.
- NETO, J. F. A vitória de Mandela. Há 20 anos, morria a apartheid e nascia a verdadeira nação: negra, democrática e rica. **Revista História Viva**, ano VI, n. 76, 2010, p. 48-55.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: arquitetura e intenções. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-54. [v. 1, p. 21-139].
- OLIVEIRA, M. A. de J. **Áfricas e Diásporas na Literatura Infanto-Juvenil Contemporânea**: outras veredas, novas tessituras?. Editora Realize, 2013.

OLIVEIRA, M. A. de J. Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros. *In*: XI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC Tessituras, Interações, Convergência. **Anais** [...]. jul. 2008, USP, São Paulo, Brasil.

OLIVEIRA, M. A. de J. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras**: 1979-1989. Salvador: [s.n.], 2003.

PELEGRINI, G. C. **Os BRICS e a África do Sul**: da economia à politização do agrupamento. Projeto de Graduação ESAMC. Piracicaba, SP, 2013. p. 01-125.

PEREIRA, J. M. N. **África um novo olhar**. 1. ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

RIBEIRO, E. J. J. R.; MORAES, R. F. de. De BRIC a BRICS: como a África do Sul ingressou em um clube de gigantes. **Revista Contexto internacional**. v. 37, n.1, jan./abr. 2015, p. 255-287.

SANTOS, M. de M. **Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, A. C. **As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes**. Tese (Doutorado)–Universidade Federal da Bahia, 2001.

VISENTINI, P. G. F. V.; PEREIRA, A. D. (org.). **África do Sul**: História, Estado e Sociedade. Brasília: FUNAG/CESUL, 2010.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>.

O ROMANCE JUVENIL *DECIFRANDO ÂNGELO*, DE LUÍS DILL: UM OLHAR, MÚLTIPLAS VOZES

Aline Barbosa de Almeida¹

INTRODUÇÃO

A literatura juvenil é um dos acontecimentos da linguagem, por isso ela também contribui para a formação do ser humano e ainda requer muito estudo sobre como esse objeto significa a experiência de leitura. Ceccantini (2000) cita que o reconhecimento em certas instâncias de legitimação desse (sub)gênero, como no caso do Prêmio Jabuti e da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), ainda não tem garantido um número razoável de estudos históricos, categóricos e analíticos de determinados escritores de modo a permitir a configuração de um subsistema da literatura juvenil.

[1]. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Assis. Bolsista Capes.

De acordo com Cruvinel (2009), a literatura juvenil não é um gênero menor comparado à literatura para adultos, já que as segmentações do texto literário não limitam a apropriação do público. Beckett (1997) menciona que não se trata de uma subliteratura, mas de uma *sobreliteratura*, visto que a literatura juvenil transcende vários limites estéticos e sociais, pois as produções literárias destinadas aos jovens ampliam os sentidos do que entendemos por verossímil, uma vez que enriquece a estrutura narrativa. Desse modo, o texto literário passa a ser questionado e toma outras significações, já que a estrutura da narrativa juvenil permite liberdades no trabalho com a linguagem, a qual é mais espontânea e, por isso, engendra uma peculiar experiência vinculada à realidade do receptor.

A boa literatura juvenil, segundo Ceccantini (2000), preocupa-se em dar prazer ao jovem, sem perder de vista sua formação, entendida aqui na mais ampla acepção do termo. Para Cruvinel (2009), a literatura juvenil aborda temas da educação humana em paralelo à estruturação estética da narrativa, possibilitando a formação do leitor. Notamos que as funções atribuídas à literatura juvenil possuem um sentido complexo, pois esse diálogo entre formação humana e estética requer do leitor amadurecimento, ação que exige vivência de leitura e mediação segura.

Essa discussão está bem estabelecida no que diz respeito à formação do leitor, mas é preciso atentar-se para o papel do professor, já que boa parte dessa categoria ainda acredita que a leitura do cânone é o único caminho que pode proporcionar ao leitor uma formação estética significativa. Borelli (1996) defende que essa polarização (erudito e popular) é muito acionada para justificar a oposição entre campo literário e *contraliterário*, portanto, a qualidade moral e estética das obras forma o público, visto que tais critérios são diluídos com o passar do tempo, porque “são submetidos a inúmeras variações e revisões que impedem a delimitação das fronteiras entre erudito, popular e de massa” (BORELLI, 1996, p. 47).

O texto narrativo destinado ao público jovem tem uma estética desafiadora, o equívoco surge de uma visão carregada da reprodução daquilo que o sujeito tem como repertório de leitura, pois sua base de obras, dita canônica, legitima sua experiência. Sabemos que essa é uma questão de valor simbólico dado às obras de maior prestígio, já que é mais seguro trabalhar com o que é delimitado e bem avaliado pela crítica. Além disso, a representação de um *status literário* permeia apenas a apropriação do cânone como elemento formador.

Não se trata de uma exclusão do cânone, o que se põe em discussão é o espaço mínimo que as obras de literatura juvenil têm ocupado como experiência de leitura em sala de aula. Daí a importância da formação de repertório, por parte dos professores, em relação às obras para o público juvenil, porque vivenciar tais textos literários os torna sujeitos da experiência e enriquece sua prática social e pedagógica, proporcionando um caminho mais autêntico e significativo na formação do leitor.

Ceccantini (2000) explica que os ideais formativos da literatura juvenil desdobram-se na construção de um universo temático em que o jovem busca identificação à medida que amadurece em aspectos tanto físicos quanto emocionais. Tal assertiva é significativa, pois a qualidade do conteúdo está ligada à estética da obra. Nesse sentido, pontuamos que nenhum texto literário é ingênuo na sua construção, já que a estética das narrativas de qualidade tem algo a dizer, então, é um labirinto de significados que convida o leitor a penetrar no imaginário, suscitando imagens e efeitos por meio das palavras, criando, desse modo, um elo entre texto e receptor.

Essa preocupação com o leitor é um dos ideais formativos que Ceccantini (2000) menciona em sua tese. Na boa literatura juvenil, há uma fuga da linha moralizante, em que o estético está acima do pedagógico. Nota-se isso, por exemplo, pela escolha de uma linguagem mais coloquial nas obras juvenis, ressaltando as manifestações da língua associadas à oralidade, ou seja, tornando-se a linguagem

mais acessível e próxima da realidade do leitor. A fragmentação é outro aspecto da sobreposição do estético em relação ao pedagógico, porque a fragmentação da narrativa e o foco na personagem exigem uma maior participação do leitor, que vai preenchendo as lacunas do texto e dando significados, antecipando ações e criando expectativas sobre a trama que se apresenta.

Assim, esse acontecimento da leitura, segundo Nunes (1982), cria um valor de descoberta e de renovação para a nossa experiência intelectual, pois a literatura nos estimula a pensar sobre nós mesmos e os outros. Portanto, ela, independente de segmentações impostas pela crítica, tem um caráter humanizador no que diz respeito à formação do ser humano, conforme afirma Candido (1995, p. 186):

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade [...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.

É recorrente o discurso de que a literatura satisfaz a fantasia do leitor, ajuda em seu desenvolvimento pessoal, leva ao conhecimento do mundo e de si – o humaniza. Essa recorrência é importante porque é uma âncora na promoção da importância da leitura e esses aspectos somente chegam a ser plenamente constituídos se a obra for um mundo autônomo e complexo, conforme defendido por Candido (1995). Entendemos que as experiências obtidas através da leitura, além de facilitarem o posicionamento do ser humano em uma condição especial (o usufruto dos bens culturais escritos), impulsionam o leitor a descobertas, elaborações e difusão do conhecimento, pois a leitura

é uma atividade essencial a qualquer área da cultura e primordial à própria vida do ser humano, uma vez que pode proporcionar uma ampliação de sua criticidade, originalidade e criatividade.

Por isso que a prática da leitura de narrativas juvenis torna-se necessária, porque sua qualidade é pautada na estrutura do texto narrativo, além de possuir a *literariedade* que cativa e envolve o leitor em um caminho de reflexão e conhecimento. Entende-se a *literariedade* como uma transformação da linguagem habitual, que passa por uma permuta de sentidos, pois o “como se diz” é um elemento primordial na constituição de um bom enredo atrelado ao modo, também, de “como se lê”.

Posto isto, a discussão aqui presente visa analisar o romance juvenil *Decifrando Ângelo*, de Luís Dill, na tentativa de proporcionar uma valorização social sobre o objeto, além de compreender a construção da narrativa, visto que a boa literatura é passível de experimentações, também, no percurso analítico, que favorece a ampliação do repertório de obras juvenis analisadas.

Em um estudo sobre literatura juvenil, é importante destacarmos o perfil biográfico do autor, já que sua formação enquanto sujeito social atravessa suas produções literárias. Além disso, nos ajuda a compreender sua atuação em um dado momento histórico, contribuindo, assim, para a promoção de um sistema literário da literatura juvenil.

Desse modo, podemos entender que Luís Dill, escritor gaúcho, aos poucos vem tornando-se conhecido entre os leitores, dado ao fato da especificidade de seu público – o juvenil, e também por suas conquistas, sendo finalista em diversos prêmios literários, inclusive o Jabuti. Recebeu o Açorianos na categoria Conto pelo livro *Tocata e fuga* (Bertrand Brasil); e na categoria Juvenil, com os livros *De carona, com nitro* (Artes e Ofícios) e *Decifrando Ângelo* (Scipione). Ganhou o prêmio Livro do Ano da Associação Gaúcha dos Escritores na categoria Poesia com o livro *Estações da poesia* (positivo). Foi laureado em terceiro lugar do prêmio Biblioteca Nacional na categoria Juvenil com o livro *O estalo*

(positivo); e a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil deu a alguns de seus títulos o selo Altamente Recomendável.

Essa valorização dada pelos prêmios às obras de Luís Dill nos suscita que seus romances destinados ao público jovem vêm tomando seu caminho e firmando-se como um escritor preocupado com a condição do adolescente, já que, em boa parte da sua narrativa, o que impera são temas como violência, morte, amor, drogas, etc. O que nos chama atenção é que Dill nunca pensou em escrever para o público juvenil. Em 1989, já formado em Jornalismo, levou à editora Sulina uma novela policial para ser apreciada pelos editores, que gostaram do trabalho, mas devido à situação econômica do país na época não puderam publicá-lo. Todavia, a editora sugeriu a Dill que escrevesse para o público infanto-juvenil, pois estavam com uma coleção em andamento – Misterinho – e precisavam de escritores. Em 1990, a obra *A caverna dos Diamantes* é publicada.

Com quase trinta anos de produção, uma das grandes preocupações do escritor gaúcho é produzir com qualidade para o público jovem. Assim ele diz:

O que tomo como regra para mim é evitar palavrões e cenas muito explícitas em termos de sexo e de violência quando escrevo livros destinados aos jovens. Penso que o gênero requer ritmo, boa estrutura narrativa, ação e, sobretudo, qualidade. (DEVES, 2009, p. xx).

A junção desses elementos (ritmo, estrutura e ação) é notória nos textos e configura a qualidade estética que o escritor tanto leva em consideração. Esse olhar é importante visto que o escritor é consciente da influência que os textos literários têm na formação do sujeito. Assim a construção do texto é desafiadora, pois apropriar-se de uma realidade que já foi a sua e perspectivá-la, por meio da escrita, para outra geração é um desdobrar-se de si, tendo a percepção e a sensibilidade para o papel social que ele desenvolve enquanto escritor.

De acordo com Bourdieu (1996, p. 193), “o artista que faz a obra é ele próprio feito, no seio do campo de produção, por todo o conjunto daqueles que contribuem para o descobrir e consagrar enquanto artista conhecido e reconhecido”. Portanto, a crítica e os leitores da narrativa juvenil promovem a ampliação do valor do autor, assegurando sua perpetuação e capital simbólico.

OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE ÂNGELO

O romance juvenil *Decifrando Ângelo*, publicado em 2012, traz uma representação da violência urbana vinculada às relações entre os jovens no âmbito estudantil. A narração gira em torno do assassinato de Letícia, cometido por Ângelo, que possuía, de acordo com os amigos, ciúmes e obsessão pela adolescente. O protagonista tem dezesseis anos e resolve pedir Letícia em namoro, a recusa motiva o jovem a levar a arma do pai para a escola e a pôr fim à vida da garota. Após a tragédia, JB Vuia resolve produzir um documentário com a participação de seus amigos na tentativa de compreender quem era Ângelo e quais eram suas motivações para o crime.

Nessa obra, Dill retoma, mais uma vez, a temática da violência entre os jovens e os dilemas de lidar com a morte precoce, todavia, o que se sobressai é a estrutura da narrativa, que foge do convencionalismo para assumir a forma de um roteiro de documentário. Essa escolha estrutural ressalta a expressividade do foco narrativo em primeira pessoa, uma vez que a trama é construída a partir do horizonte de cada entrevistado (27 participantes), assim cabe a cada um contar seu ponto de vista do crime cometido por Ângelo. Essa apropriação da vertente jornalística para a estrutura da narrativa é um gesto que identifica que o escritor aceita esse contexto como realidade, pois é preciso traçar formas entre a massa para criar um sentido pessoal e espelhar de outra forma o que a sociedade produz, isto posto por Villa-Forte (2019).

A escolha de narrar por esse viés estrutural remete a uma tendência contemporânea da narrativa, além de criar uma recepção imagética agradável aos olhos do leitor. Na era tecnológica, o escritor precisa abrir mão de novas técnicas de produção a fim de que o produto engate no reconhecimento do leitor e do mercado editorial. Sendo assim, a configuração da narrativa torna-se experimental, porque a linguagem será articulada a partir dos efeitos estéticos da TV, do jornalismo, do cinema e da fotografia. Adorno e Horkheimer (2002, p. 06) mencionam que a necessidade de novos efeitos para atrair o público imprime, na era da indústria cultural, uma identidade própria de linguagem, com um léxico e sintaxe específica.

Partindo desse pressuposto, notamos que Dill é influenciado por esses elementos e, de forma sutil e gradativa, nos revela um estilo influenciado pelo mundo jornalístico quando compõe a estrutura dos capítulos seguindo a respectiva sequência: Descrição da personagem que irá depor; “título do documentário – DECIFRANDO ÂNGELO – 2011; Diretor: JB Vuia; Depoimento 1: Abraão Zielinski – *Take 1*; Data: 24/05” (DILL, 2012, p. 09). Esse é o cabeçalho do capítulo, e tal estratégia estética valoriza o enredo, já que é fragmentado em múltiplas vozes (os depoimentos em primeira pessoa identificados) e o aspecto cinematográfico (*take* – ato de ligar a câmera até o momento da pausa da gravação) ressaltam o universo jornalístico e possibilitam ao leitor um movimento circular de leitura, além de criarem o efeito de estar diante de uma TV apreciando o documentário, mas por meio da palavra escrita.

No intuito de criar uma tensão sobre a perspectiva da narrativa, Dill insere em sua obra o narrador onisciente, responsável por apresentar ao leitor todas as características físicas das personagens, bem como o espaço da gravação.

Às 10h30min, todos na escola ouviram o tiro. Na hora, a grande maioria não entendeu o significado do

estouro. Alguns risinhos foram ouvidos, desenhados pelo susto. O silêncio posterior deixou o ar cheio de uma áspera expectativa. No minuto seguinte, o grito agudo da funcionária pôs fim à inocência. Todos se assustaram. E ninguém mais esqueceu o som, (DILL, 2012, p. 7).

Abraão Zielinski tem barba ruiva, já cheia para a pouca idade. Cabelos crespos e igualmente ruivos, presos em rabo de cavalo. O rosto é fino, nariz adunco, olhos escuros. Veste jeans envelhecido, tênis de solado baixo, camisa xadrez com os botões abertos para deixar à mostra a camiseta preta com a imagem de Eddie Vedder em laranja. Senta sobre a tampa da mesa, está na primeira fileira, as classes da sala de aula alinhadas, costas levemente encurvadas. Não se vê mais ninguém ao fundo, apenas cadeiras e classes. Ele parece tranquilo, (DILL, 2012, p. 9).

Essas descrições aproximam o leitor da narrativa, pois o convida a participar do jogo narrativo a partir da identificação, já que se trata de uma obra juvenil. Portanto, os 27 capítulos da obra têm sua abertura nessa sequenciação, nos apresentando a personagem que irá depor, em seguida os dados da gravação e depois o depoimento, em primeira pessoa, que é permeado pela linguagem coloquial.

A linguagem no romance *Decifrando Ângelo* é rica na diversidade de sua representação, visto que as marcas da oralidade, bem como expressões típicas da região do Sul e das gírias entre os adolescentes, são contempladas com maior ênfase. Assim, a linguagem informal e o estrangeirismo promulgam uma melhor recepção da obra entre os jovens, porque suscitam semelhanças no contexto linguístico, como podemos apreciar nos trechos abaixo:

[...] Rá! Falei pra ele desencanar. Falei assim: “Pô, meu, sai dessa, mulherada a mil por aí e tu querendo te amarrar numa só?”. Aí o Ângelo virou, olhou *pra*

mim, mas olhou bem no meu olho, sabe como é? Aquela olhada de quem vai dizer um negócio *me-gas-sério*. E o Ângelo falou assim: “Trentini, *tô* mais do que amarradão. *Tô* perdido, *brou*”. (DILL, 2012, p. 19). [...] Nesse encontro, ele falou de ti. É de ti, JB. Não faz essa cara de espanto, *brou*. Ele disse que te achava um cara irado. (DILL, 2012, p. 59).

Não vou mentir pra vocês: foi uma coisa, como eu posso colocar? Foi uma coisa, assim, bem... *disgusting*. É o termo preciso. *Disgusting*. Eu tinha ido ao banheiro. Era uma aula de Biologia. *Very boring, by the way. Sorry teacher*. (DILL, 2012, p. 24).

A linguagem é também uma marca na construção do sujeito, que se encontra inquieto frente às mudanças da vida, assim a linguagem pode ser entendida como uma manifestação desse indivíduo que é expressivo, porém efêmero, em atitudes. Aspectos da oralidade, bem como o estrangeirismo em sentidos hiperbólicos, nos suscitam a comunicação empolgante entre esses jovens, nos mostrando a diversidade da linguagem e a riqueza de reconstruí-la na perspectiva do adolescente.

Além da originalidade na estrutura da narrativa, Dill nos propõe uma leitura instigante do romance *Decifrando Ângelo* a partir da construção da personagem, que se dá no anonimato. Ângelo é descrito a partir da ótica de seus amigos de escola, que por meio dos depoimentos tentam definir um perfil para a personagem. O olhar sobre Ângelo será construído a partir do envolvimento e aproximação que cada um tem com a personagem.

Pra falar do Ângelo, *né?* Tá. Bom, entrei este ano aqui na escola. Vim de outro colégio, na verdade vim de outra cidade [...] O Ângelo sentava lá no fundo, naquela lá, *tá* vendo? A última, lá bem na quina da parede, na diagonal, bem longe daqui. Oi? Ah, *tá*, desculpa, olhar para a câmera. Então. Eu sento aqui,

bem na frente [...]. Acho que eu devo, no máximo, ter cumprimentado ele uma ou outra vez. Antes de começar a aula ou na hora da saída. No intervalo, talvez. Mas garanto *pra* você que não foi nada demais. (DILL, 2012, p. 09-10).

No fundo, acho que o Ângelo era muuuuuuito tímido. Aí, quando rolou uma coisa dessas com o Ângelo, fico pensando se não foi por causa da timidez dele. (DILL, 2012, p. 13).

Pra mim, o Ângelo era um cara dos mais normais aqui do colégio. *Tá, tá*. Tem gente falando que ele era meio caladão. Ficava na dele, mas isso *pra* mim não quer dizer nada. Grande coisa se o cara não era o palhaço da turma. Ah, lembrei de uma coisa. Eu sei que ele tinha uma coleção daqueles aviões em miniatura, sabe? Montava e pintava. Era um lance assim, tipo passatempo. (DILL, 2012, p. 15).

Ângelo é descrito como um garoto calado, tímido e distante de todos, pois a insistência do discurso de que ele sentava longe, bem no fundo, “na quina da parede” é uma maneira de associar o quão distante Ângelo parecia dos demais. Relacionando esses depoimentos ao longo da narrativa, os colegas irão descrevê-lo como um sujeito ciumento e obsessivo por Letícia, já que ele a seguia por todos os lugares.

Desse modo, a neura de Ângelo por Letícia torna-se mais intensa à medida que a garota não corresponde às suas expectativas de indivíduo apaixonado. De acordo com Almeida, Rodrigues e Silva (2008), tal aspecto faz parte da construção de um ciúme romântico, que está ligado a outros traços da personalidade, como a timidez. Dependendo do estado situacional do sujeito, o ciúme pode variar sua intensidade, em que o sentimento toma uma proporção monstruosa, reconfigurando a realidade sob uma ótica doentia e inversa.

Nesse entrecruzar do foco narrativo (terceira e primeira pessoa), o leitor vai decifrando Ângelo por meio do discurso das personagens. O leitor é guiado por essas múltiplas vozes, mas há a ausência da

voz de Ângelo. É essa falta que instiga o leitor a avançar na história, tornando a experiência de leitura angustiante e tensa para saber o desfecho do jovem assassino. Esse é um traço estilístico de Luís Dill que reverbera em outras obras, como *Todos contra D@nte* (2008), *Dick Silva no mundo intermediário* (2016) e *Jubarte* (2016). Todas as personagens centrais são construídas a partir de uma ausência, seja pela própria memória ou pelo discurso alheio, nos revelando que o sujeito não é autônomo. Então, o autor transpõe para sua estética uma realidade do ser humano, que não é autossuficiente para se conhecer, assim, o olhar alheio identifica mais do que podemos imaginar e, provavelmente, suscita verdades que não estão no campo da percepção do contemplado.

Em *Decifrando Ângelo*, essas percepções são mais atenuadas, visto que posiciona o leitor em uma situação de detetive, situação típica da narrativa policial. Assim, os narradores direcionam e instigam para a descoberta de quem é Ângelo, detalhe que já é contemplado no título da obra, em que o verbo decifrar, no gerúndio, indica essa busca em curso. Nesse sentido, o leitor é levado a desvendar as ações que cercam o garoto ao longo do tempo da narrativa, levando-o por veredas desconhecidas, mas que são motivadas pelo clima de mistério e suspense, sendo, portanto, mais uma voz que significa a leitura.

Apropriar-se dessas relações nos permite inferir que o escritor gaúcho possui um olhar atento sobre as percepções juvenis, uma vez que é comum os jovens construírem conceitos e estereótipos de outras pessoas que não estão incluídas em seu círculo de amizade. É neste ponto que Dill trava um novo diálogo com o leitor, porque tais aspectos conduzem o jovem para uma visão da realidade, promovendo uma reflexão mais intimista e crítica da sua relação com o mundo, consigo e com os demais.

Outras variantes que merecem reflexão nessa obra é a relação dos jovens com a família, a escola e a literatura. A família é representada em diferentes perspectivas, pois há os pais que se preocupam com

a segurança dos filhos, por isso a retirada do colégio seria a melhor solução. É o caso, por exemplo, de Sophia Duarte, cujo pai acha uma barbaridade e inaceitável um crime cometido dentro da escola. Determinada reação é compreensível, tendo em vista que o espaço escolar é “considerado” seguro, mas o que nos imprime é que até mesmo a escola não é um lugar de segurança, pois a violência já atravessou seus muros. Os pais do Ângelo também são citados no discurso de alguns colegas do jovem.

E os pais do *guri* não perceberam nada? Não moram na mesma casa? Se o meu pai ou a minha mãe começam a fazer coisas fora do comum, ou ficam *quietões*, eu vou *pra* cima na mesma hora e eles fazem a mesma coisa, até a gente desabafar e resolver as coisas. O Ângelo pirou. Certo, tudo bem. Mas os pais dele também piraram. (DILL, 2012, p. 55).

Esse aspecto familiar é forte e realista, pois, à medida que alguns jovens possuem uma vivência harmoniosa e de diálogo com os pais, outros, como é o caso do Ângelo, são mais distantes, situação que acaba influenciando a personalidade do garoto. Portanto, a responsabilidade do crime cometido pelo jovem é, também, de seus pais, porque mesmo sendo de uma classe social de maior prestígio não o impediu de assassinar Letícia dentro do colégio.

Nesse sentido, o espaço escolar é de muita importância na configuração da narrativa, uma vez que é retirado o significado de segurança, de espaço imaculado e intocável, ou seja, a escola é vulnerável e ninguém está isento dos acontecimentos. Uma breve menção ao aspecto pedagógico está no registro da aluna Juliana Ribeiro. Ela cita como a professora de Filosofia gostava de organizar os grupos, desmanchando panelinhas: “Ela nunca deixa as melhores amigas nem os bagunceiros juntos. Ela vai escolhendo gente que não tem nada a ver ou gente que não costuma se falar” (DILL, 2012, p. 34).

Além disso, a disciplina de Filosofia é tida como um suporte significativo para que o aluno reflita sobre si e suas ações no mundo. Essa representação da escola é condizente com uma das funções sociais que ela desempenha – um lugar para socializar, reconhecer, respeitar e conviver com o diferente. Depois do assassinato, a escola passa a ter um novo significado, e professores, alunos, pais, diretores, coordenadores e funcionários têm assistência psicológica na escola. O colégio mostra-se disposto a enfrentar tal experiência e torna-se a base de recuperação e aceitação do crime por muitos jovens. Então, o espaço da tragédia é o mesmo campo de reconstituição do cotidiano escolar.

A leitura de literatura e a produção de poesia serão outro caminho para compreender e externar a vivência do assassinato na escola. A personagem Caroline Dutra adora ler poesia, seus poetas preferidos são Manoel de Barros, Manoel Bandeira, Helena Kolody, Cecília Meireles, Mario Quintana e Vinicius de Moraes. A jovem também gosta de escrever e sua maior incentivadora é a professora de Literatura. Desse modo, a narrativa representa a leitura e a literatura como necessárias à formação do ser humano e que não precisam necessariamente representar o belo. “A *sora* de literatura diz que as manifestações poéticas, literárias, artísticas, enfim, não precisam necessariamente refletir, reproduzir o belo. Ela fala bonito, *né*, JB? (DILL, 2012, p. 20).

Caroline sente-se insegura para desenvolver sua escrita, mas apropria-se de todo o episódio do assassinato para escrever poesias, que, por se tratar de uma tragédia, ela não considera algo belo. De toda forma, é na literatura e na manipulação da palavra que ela encontra uma saída para compreender e representar o que aconteceu no colégio. Dill nos dá aqui uma significação sobre o que é literatura e como ela se cria, ou seja, parte de uma relação subjetiva da experiência do ser humano com o meio, pois ele o sente, o vivencia e, depois, o transforma em palavras.

CONCLUINDO

Em *Decifrando Ângelo*, Luís Dill adequou elementos da narrativa policial em uma estrutura de documentário, facilitando a recepção e instigando a curiosidade do leitor, já que Ângelo, a personagem central, não dá seu próprio depoimento. É uma presença configurada na ausência. A temática trabalhada e a crítica social sobre violência nas escolas estão em uma perspectiva bem realista e tiram o leitor da sua zona de conforto, mostrando-lhe que não está seguro em espaço algum.

A linguagem da obra tem um ponto muito positivo, pois o escritor apropria-se da oralidade de maneira direta e objetiva, representando a dinâmica do que é a fala em seu contexto de uso, principalmente, entre os jovens. Sendo assim, *Decifrando Ângelo* é um romance juvenil bem escrito e que mexe com a imaginação do leitor através da estrutura do texto em forma de documentário, e assim Dill nos mostra sua tendência de manipular a construção do texto literário de maneira inusitada, nos fazendo pensar e questionar o que é a estrutura da narrativa, especificamente, o romance juvenil.

Na contemporaneidade, o que entendemos por estrutura da narrativa toma uma nova dimensão, pois as novas mídias (redes sociais, tv, filmes, séries, etc.) interferem diretamente na estrutura do texto. De acordo com Villa-Forte (2019), a estrutura da narrativa passa por uma nova configuração, já que a literatura como jogo de leitura e escrita é uma reunião das leituras prévias, que são transformadas em um corpo, porquanto, a apropriação como uma experimentação da escrita dos outros (mídias digitais) é uma espécie de escrita assimiladora, que só se realiza quando o escritor torna-se consciente da reunião de suas leituras e, por meio da escrita, as manifesta.

A estrutura de um documentário é plausível porque reflete o contemporâneo, em que a realidade do jovem é representada por

uma sociedade fragmentada e midiática, em que a identidade juvenil é construída sob diversos prismas sociais, culturais e políticos. É nessa tensão que a obra *Decifrando Ângelo* reverbera seu espírito de arte literária, já que o trabalho com a estrutura do texto, a intercalação, as vozes narrativas, bem como as experiências vivenciadas pelos jovens são fundamentais para cativar e sensibilizar o leitor. Pessoa (1980, p. 03) nos diz que a concepção de arte está na *sensibilidade*, baseada em uma apropriação espontânea, que pode ser “sentida ou não sentida, mas que nunca é visível, porque não está ali para se ver”.

O estado de sentir a obra de Dill é um ato particular, em que cada um construirá, ou não, sentidos que o formem. O importante é destacar o jogo poético construído na narrativa, pois analisar um romance juvenil é tão desafiador quanto os demais, já que o autor consegue apropriar-se de seu tempo com maestria. Lins (2012) menciona que a autenticidade do escritor estar em ser “um homem do seu país”. Dill vai além da construção de uma estrutura bem delineada e um léxico específico, ele transcende quando representa tensões da realidade, que contribuem para a formação do ser humano, já que suas obras universalizam o contexto do jovem. Dessa forma, ele firma-se no quadro de escritores reconhecidos na literatura juvenil, porque produz uma literatura para além do campo estético, uma vez que instiga novos pensamentos e causa um prazer de enriquecimento pessoal e intelectual.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. *In*: LIMA, L. C. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 169-214.

ALMEIDA, T.; RODRIGUES, K. R. B.; SILVA, A. A. O ciúme romântico e os relacionamentos amorosos heterossexuais contemporâneos. 2008. **Estudos de Psicologia**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n1/10.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BECKETT, S. **De grands romanciers écrivent pour les enfants**. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1997.

BORELLI, S. H. S. **Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil**. São Paulo: EDUC/Estação Liberdade, 1996.

BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CANDIDO, A. O escritor e público/Crítica e sociologia. *In*: CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1995.

CECCANTINI, J. L. C. T. **Uma estética da formação: vinte anos de Literatura Juvenil Brasileira Premiada (1978-1997)**. Tese (Doutorado em Literatura de Língua Portuguesa)—Faculdade de Ciências e Letras de Assis. UNESP, 462p.

CRUVINEL, L. W. F. **Narrativas juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero**. Goiânia: UFG, 2009. (tese).

DEVES, M. S. Entrevista com Luís Dill. 2011. **Revista Samizdat**. Disponível em: <http://www.revistasamizdat.com/2009/09/entrevista-com-luis-dill.html#comment-form>. Acesso em: 05 jan. 2016.

DILL, L. **Decifrando Ângelo**. São Paulo: Scipione, 2012.

LINS, A. Um crítico do mundo moderno. *In*: MAIA, E. C. (org.). Álvaro Lins: sobre crítica e críticos. Recife: CEPE, 2012.

NUNES, B. Reflexões sobre o moderno romance brasileiro. *In*: PROENÇA FILHO, D. (org.). **O livro do seminário**: ensaios Bienal Nestlé de Literatura Brasileira. São Paulo: LR Editores, 1982.

PESSOA, F. Apontamentos para uma estética não-aristotélica. **Texto de crítica e intervenção**. Lisboa: Ática, 1980.

VILLA-FORTE, L. **Escrever sem escrever**: literatura e apropriação no século XXI. Rio de Janeiro: Relicário, 2019.

MORTE E INTERCULTURALIDADE NA OBRA *O PROBLEMA DO PATO*, DE MARIA VALÉRIA REZENDE¹

Karoline Nóbrega de Almeida Galdino
Ana Lúcia Maria de Souza Neves

A AUTORA MARIA VALÉRIA REZENDE

A escritora Maria Valéria Rezende é natural da cidade de Santos em São Paulo, onde viveu até sua adolescência. Aos 24 anos, tornou-se freira da Congregação de Nossa Senhora-Cônegas de Santo Agostinho, e ganhou o mundo, dedicando-se às causas sociais. Depois, formou-se em Pedagogia pela PUC, em Língua e Literatura Francesa pela Universidade de Nancy e fez mestrado em Sociologia. Mora na Paraíba, em João Pessoa, desde 1986, onde,

[1]. A experiência de leitura aqui relatada é um recorte do TCC (trabalho de conclusão de curso) intitulado *Morte e identidade na obra O problema do pato: uma viagem intercultural*, de autoria da aluna Karoline Nóbrega de Almeida, sob a orientação da professora Ana Lúcia Maria de Souza Neves.

durante muitos anos, esteve envolvida com a causa dos trabalhadores rurais. A autora também fez parte, em João Pessoa, do Clube do Conto da Paraíba, criado em 2004. Atualmente, a escritora, além das publicações, faz parte do Movimento Mulherio das Letras, que, de acordo com a escritora, visa reunir mulheres que produzem e promovem literatura no Brasil para a troca de experiências e fortalecimento de ações e projetos.²

No período da ditadura, precisou deixar o Brasil e viajou por muitos países, dentre eles Angola, Cuba, Timor e França. Em sua volta para o Brasil, ensinou, através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), sindicalistas, camponeses e presos a ler e escrever. Toda essa experiência de vida é retratada por diversas nuances na obra da autora, que privilegia, em suas narrativas, personagens marginalizados, apresentando-nos vivências e desvendando as mais diversas realidades de forma criativa, leve e sempre bem-humorada. Suas histórias transportam o leitor para universos profundamente humanos onde os menos favorecidos e os mais frágeis da sociedade (crianças, mulheres e idosos) são vítimas de posturas autoritárias e preconceituosas. Assim, seus livros apresentam narrativas bem construídas, por meio de uma linguagem que casa harmonicamente o erudito e o popular, proporcionando ao leitor reflexões centradas, principalmente, no modo como enxergamos e lidamos com o outro.

Maria Valéria escreveu contos, romances, poemas literatura infantil e juvenil, sendo considerada uma revelação de destaque entre os escritores brasileiros contemporâneos. Em 2015, foi agraciada com o prêmio Jabuti pelo romance *Quarenta Dias* (2014), premiação que já tinha vencido duas vezes com os livros *No Risco do Caracol*, em 2009, e o juvenil *Ouro Dentro da Cabeça*, em 2013. No ano de 2017, foi premiada mais uma vez com a obra *Outros Cantos* (2016), terceiro

[2]. Disponível em: <http://www.jornaldaparaiba.com.br/cultura/mulherio-das-letras-escriptoras-de-todo-o-brasil-se-reunem-na-paraiba.html>

lugar na categoria romance. O livro de 2016 também recebeu o Prêmio Casa de Las Américas em 2017.

Realizamos, neste trabalho, a leitura do seu livro infantil *O Problema do Pato* (2007), que traz o tema da morte a partir de uma abordagem intercultural, mostrando pontos de vista de crianças de diferentes culturas sobre a referida temática, despertando no leitor o conhecimento e o respeito às diferenças de maneira lúdica e instigante. Ao longo do texto, as crianças mergulham em um mundo imaginário, tentando entender o sentido da morte e como lidar com a perda. Do encontro com o outro, pessoas com tradições e rituais diferentes, as personagens protagonistas ampliam sua forma de ver a morte e conseguem superar o luto. Para isso, visitam diversos países e uma região no Brasil, a Amazônia, deparando-se com diferentes culturas.

A autora apresenta-nos um viés inovador do livro para crianças, falando de um tema delicado como a morte, privilegia em sua narrativa lugares ainda pouco abordados nos livros direcionados para as crianças no Brasil, tais como a Índia, o México e a Amazônia. Além disso, traz como protagonistas crianças negras, indígenas, indianas, camponesas, promovendo uma viagem intercultural em busca de respostas que só serão alcançadas por meio da experiência, da partilha, do respeito, valorizando a inteligência e a capacidade das crianças de fazerem suas próprias escolhas, contribuindo na formação de cidadãos mais críticos e independentes.

É com o objetivo de compreendermos melhor as nuances da construção desse viés presente no livro *O Problema do Pato*, que realizamos a leitura da obra. Para tanto, organizamos o texto em três tópicos: 1) **A morte na literatura infantil contemporânea**, no qual pretendemos trazer algumas das abordagens deste tema, a partir de estudiosos como Fanny Abramovich, Vera Teixeira de Aguiar, Paiva, entre outros; 2) **Configurações identitárias na construção das personagens da obra**, no qual, à luz das teorias de Baumam e Hall, discutimos sobre a relação entre identidade e diferença na constru-

ção das personagens; 3) **A trajetória intercultural das personagens em *O problema do pato***, em que, a partir das reflexões de Canclini, pretendemos mostrar como a obra incorpora a visão intercultural, segundo a qual as outras culturas influenciam o modo de agir e pensar das personagens e acabam fazendo parte das práticas cotidianas dos protagonistas.

A MORTE NA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA

Para mim, morte também é coisa vermelha, coisa difícil de entender. Mas se ela vem feito ela vem pra tanta gente todo dia, aí fica mais fácil um pouco de sacar. (NUNES, 2006, p. 23).

A temática da morte está presente em livros infantis e juvenis, e os estudiosos têm apontado para a importância de investigá-la, principalmente, no âmbito da literatura infantil como forma de diferenciarmos abordagens “pedagogizantes”, ou seja, caracterizadas pelo didatismo, de propostas literárias enriquecedoras.

Segundo Rosemberg (1985, p. 65-66), é mais comum encontrar a abordagem da morte na literatura juvenil e “[...] a serviço da trama, aquela que elimina personagens indesejáveis, ou a morte como castigo e punição. Porém, a morte necessária, visceral, dramática e angustiante, praticamente inexistente” nos livros infanto-juvenis.

Para Abramovich (1989), sendo a morte encarada de maneira igual ou diferente pelas pessoas e pelas culturas, é necessário que se tenha em mente, que há:

[...] tantas espécies de vida, tantas possibilidades de morte... [portanto] é fundamental discutir com a criança, de modo verdadeiro, honesto, aberto, como

isso acontece e como poderia não acontecer... Compreender a morte como um fechamento natural dum ciclo, que não exclui dor, sofrimento, saudade, sentimento de perda [...]. (ABRAMOVICH, 1989, p.113).

De acordo com as estudiosas citadas, a morte deve ser abordada já na infância com naturalidade e leveza. Com esta opinião, Paiva (2008), ao realizar estudo de 1735 obras de diversas editoras presentes no Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE), insere o tema da morte em um bloco temático denominado de “Temas delicados”, chegando a conclusão de que predomina a abordagem da morte “natural” decorrente da idade avançada (2008, p 47):

Ao realizarmos uma primeira leitura dos doze títulos que tratam da morte, é possível constatar que, por trás de todas as histórias narradas, há uma única e grande história, a do pequeno ser humano em contato com a finitude da vida. Entretanto, constatamos, também, que metade deles se refere à morte de avós, indicando, de certa maneira, uma tendência de se privilegiar uma morte “natural”, já que são velhos e chegou a hora, mas, em geral, conseguem se despedir e deixar boas lembranças e ensinamentos para os pequenos que ficam.

Tentar proteger a criança não tratando do tema morte só dificulta o entendimento delas sobre o ciclo da vida, já que esta é uma situação que não poderemos evitar. A criança está em processo de formação, por isso é natural tantos questionamentos, inclusive sobre a morte. Querer saber mais sobre si, sobre o próximo, sobre seu corpo, sobre as mazelas da vida ou amores é necessário para o seu desenvolvimento. A criança, dependendo do momento, da experiência, das suas dúvidas, pode interessar-se por ler sobre vários assuntos, até mesmo a morte. Apresentar a morte por meio da literatura cuja preocupação principal não seja “ensinar”, característica dos manuais de autoajuda, mas seja

capaz de despertar no leitor a capacidade de pensar sobre si, sobre o outro, sobre a vida, sobre a morte; que proporcione o riso, o choro, o gostar, o não gostar, tudo isso por meio de uma linguagem lúdica, fluida, inteligente e criativa, humaniza e faz amadurecer.

Em *O Problema do Pato*, Maria Valéria Rezende constrói uma narrativa aparentemente simples, mas que se move na esfera do simbólico e provoca experiências de encantamento, sensibilidade e criticidade no leitor. Logo no início do texto, os irmãos Rodrigo e Renata encontram seu patinho morto num canto do jardim e, a partir daí, dão início a uma viagem intercultural em busca do entendimento da morte. A perda do animal de estimação representa, na obra, o conflito principal responsável pelo desequilíbrio do estado inicial da história. O livro de Rezende assemelha-se às obras em que “[...] o desencadeamento da ação é provocado pelo falecimento de uma personagem, o que gera problemas a serem tratados no desenrolar das peripécias, isto é, toda a narrativa depende da cena da morte” (AGUIAR, 2010, p. 37).

Assim, na obra de Valéria Rezende, o enredo, isto é, a sucessão de ações e acontecimentos, está construída a partir da morte do animal de estimação, provocando o deslocamento das personagens principais para uma viagem, imaginária, por lugares distantes com visões e rituais diferentes sobre a morte.

Ao chegarem à Índia, lugar representado com muita cor, alegria, seja nas roupas das personagens ou nas construções, como mostram as ilustrações do livro nas páginas 11 e 12, as crianças descobrem que eles queimam seus bichinhos mortos na pira (fogueira). Para os indianos, o corpo subirá mais rápido ao céu, feito fumaça, e o espírito ficará livre para nascer de novo, mas não da mesma forma, pois poderia voltar como outro animal e até mesmo gente, revelando a espiritualização dos indianos, que encaram a morte física com muita naturalidade, apenas como uma passagem para outras vidas. Os meninos entendem esse jeito de tratarem a morte, mas acham que não dá certo para eles,

pois não querem queimar seu pato nem tão pouco que ele volte como um elefante ou um macaco, os irmãos o querem pato mesmo.

Nos Estados Unidos, outro lugar visitado pelas crianças, as imagens são marcadas pelos tons de preto e cinza, o lado espiritual de como tratam os mortos não é mencionado, tudo é explicado pela perspectiva científica. Os corpos vão para um congelador gigante e ficam lá para que sejam realizadas experiências científicas na tentativa de que, em até 100 anos, seja descoberta a cura das doenças que causaram as mortes e as vidas sejam, então, restauradas. As crianças rejeitam logo essa possibilidade: “Que horror ficar congelado dentro daquela caixa, mais de 100 anos! [...] Vamos embora depressa, antes que peguem o pato para fazer experiência científica” (REZENDE, 2007, p. 19). Talvez esse tipo de vivência tenha assustado as crianças por fazer parte de uma realidade distante da vivida pelos irmãos, que, conforme revelam as ilustrações, moram em uma casa no campo.

No México, as crianças se admiram com o modo deles de tratar seus mortos. Rodrigo e Renata descobrem que realizam uma grande festa, o Dia dos Mortos, em dois de novembro, data que corresponde ao Dia de Finados no Brasil, só que a comemoração é bem diferente. Na realidade mexicana, cada família prepara uma mesa com as comidas preferidas dos seus falecidos, distribui doces no formato de caveirinhas, fazem o pão dos mortos e decoram tudo muito colorido com tema de caveira. Os meninos ficam espantados como eles podem não ficar tristes nesse dia e ainda considerarem que se trata de uma festa. Pancho e Maribel, seus novos amigos mexicanos, explicam:

Esse dia é para homenagear nossos mortos queridos, mas também para lembrar que esta vida é boa e bela enquanto dura. E a vida depois da morte pode ser melhor ainda! Não é preciso ter medo de morrer, por isso nós nos divertimos muito e nos alegamos nesse dia. (REZENDE, 2007, p. 23).

De acordo com os amigos mexicanos, os festejos ocorrem nas residências ou nos cemitérios durante quase dois dias para que seus mortos venham festejar com eles. Rodrigo e Renata simpatizaram muito com as ideias apresentadas e se divertem, acham que Amarildo iria “ressuscitar” e brincar novamente com eles, com o passar das horas, percebem que isso não acontece, ficam tristes e questionam por que os mortos não vieram à festa. Pancho entende o engano e explica:

Claro que ninguém vê os mortos, meninos! Pelo menos, não vê com os olhos da cara. Nossos antepassados nos ensinaram que eles são espíritos, e os espíritos ficam invisíveis para nós que vivemos deste lado de cá do mundo. Maribel completa: Vejo com os olhos de dentro, os do coração, que veem o invisível. Eu vejo que eles estão vivos, mas de outro modo, em outro mundo. Mas perto de nós e junto de Deus. (REZENDE, 2007, p. 28).

Apesar de todas as explicações, os irmãos ainda não se conformam, queriam brincar novamente com seu pato, e seus amigos continuam:

A alma, essa só muda de lugar, vai para junto de Deus, se espalha pelo Universo todo, está em toda parte e aqui também. - Para se espalhar pelo universo inteiro em companhia de Deus, a pessoa não precisa mais de todo aquele material do corpo, precisa só da alma. Eu acho que o peso do corpo só iria atrapalhar, entendeu? (REZENDE, 2007, p. 30).

Renata, enfim, entende e associa a ideia do céu a outra dimensão como num filme que assistira no qual os mortos estavam por toda parte, só que invisíveis, e Rodrigo completa:

Já entendi: quem morreu está onde Deus estiver, e eu aprendi que Deus está em toooooooda parte! Quem morre se espalha pelo Universo inteiro, e lá em casa também é parte do universo, sendo assim é para a nossa terra que nós vamos voltar com o Amarildo. Renata também diz:

— Vamos enterrar nosso patinho no jardim e fazer todo ano uma festa dos Mortos para ele, e esperar que a alma dele festeje com a gente. (REZENDE, 2007, p. 32).

Percebemos que, na visita a este país, há uma discussão predominantemente mística. As crianças mexicanas falam sobre presença de Deus, separação de corpo e alma, vida espiritual após a morte, nosso lugar no universo, existência do céu, temas muito difíceis de serem tratados, mas que são naturalmente abordados naquele universo infantil e conseguem uma aparente aceitação das crianças, que demonstram compreender as questões citadas.

Ao chegarem ao México, os meninos já passaram por algumas experiências de como tratar os mortos, vivenciadas em outros países, e, junto ao modo de encarar a morte, eles constroem um entendimento do sentido da morte e de como querem tratar seus mortos. Nada disso seria possível sem os encontros que eles fazem ao longo dessa viagem. Podemos dizer que, ao ler esta narrativa, uma criança pode fazer o mesmo percurso de reflexões, contribuindo para o seu crescimento:

(...) Querer saber de todo o processo que acontece, do nascimento até a morte, faz parte da curiosidade natural da criança, pois se trata da vida em geral e da sua própria em particular... saber sobre seu corpo, sua sexualidade, seus problemas de crescimento, sua relação (fácil ou difícil) com os outros faz parte do se perguntar sobre si mesma e do precisar encontrar respostas (...) querer saber mais sobre aflições, tristezas, dificuldades, conflitos, dívidas, sofrências,

descobertas que outros enfrentam, para poder compreender melhor as suas próprias, faz parte das interrogações de qualquer ser humano em crescimento (...) (ABRAMOVICH, 1994, p. 98).

Já com o entendimento de como tratar a morte e de como ela se processa em nossas vidas, Rodrigo e Renata, antes de chegarem à casa onde moram com a família, passam na Amazônia e descobrem que os índios do Brasil também fazem uma festa como os mexicanos para homenagear seus mortos, é o *Quarup*. No entanto, diferente da festa mexicana, os indígenas homenageiam uma pessoa específica e não todos os mortos da comunidade. Neste dia, a festa era para um grande chefe que teria morrido há pouco tempo. Assim como nos outros lugares visitados, os irmãos são recebidos por uma criança, que conta as histórias e experiências de seu povo. Na Amazônia, é a pequena índia Tainá, conhecedora das tradições do seu povo, quem explica:

A festa do Quarup é pra gente gastar a tristeza e as lágrimas até o fim e voltar a se alegrar. É pra gente ver que sabe tocar a vida pra frente mesmo sem o nosso chefe. Seu irmão Acainá, completa:—Assim ele fica livre pra ir viver sua nova vida, sabendo que a gente vai saber levar a nossa, aproveitando do bem tudo o que ele nos deixou. (REZENDE, 2007, p. 39).

Mais uma vez, são reafirmados na obra o conhecimento e a participação ativa e autônoma da criança. Tainá e os irmãos, Rodrigo e Renata, com a ajuda do melhor menino pintor de lá, Acainá, pintam-se todos para participar da festa e presenciam a chegada de parentes de outras aldeias vizinhas, que traziam muito peixe, caça, frutas. Depois, o Pajé com ajuda de muita gente trouxe um grande tronco de madeira que representava o *Quarup* e este foi todo pintado e enfeitado com plumas no alto, representando o *tuxaua* (chefe) que morreu, foi colocado no meio da grande praça redonda, onde foram

feitos discursos para mostrar tudo que o morto fez de bom. Todos choraram e gemeram sem vergonha de demonstrar sua tristeza, e Acainá explica:

Quando alguma pessoa querida morre, no começo, a gente não se conforma, fica chamando por ela, chorando e gemendo. Nossa tristeza prende a pessoa aqui na aldeia e não deixa o espírito se libertar pra ir viver contente em outro mundo. Por isso, depois de uns dias do enterro, é preciso fazer um Quarup pra gente se conformar e deixar o espírito da pessoa partir. (REZENDE, 2007, p. 39).

Com o fim da festa do *Quarup*, as crianças já estavam prontas para voltar para casa, agora com a certeza de que a vida continua e que é mais forte do que a morte. E que enfim teriam que cuidar do destino de Amarildo. Ao chegarem, colocam o pato na caixa de sapato que o irmão mais velho André tinha separado, enfeitam a caixa toda como tinham visto por onde andaram. Rezaram, choraram, comeram as caveirinhas de açúcar que trouxeram do México, enfeitaram o túmulo com flores e deram a deus ao seu pato Amarildo.

O livro de Maria Valéria revela a necessidade das pessoas, crianças ou adultos, de compreenderem o mundo, e não há forma melhor que o experimento, seja *in loco* ou através da leitura. Vivenciar é aprender, construir um aprendizado, e a literatura para crianças e jovens que investe em “critérios estéticos” (PERROTTI, 1986) traz grandes contribuições. A experiência vivenciada pelas personagens de Maria Valéria lembra-nos as palavras de Aguiar sobre a tematização da morte na literatura para crianças:

Para a criança, o conto deixa a mensagem de que a morte deve ser considerada um fato natural (as pessoas morrem e isso é inevitável), mas não gratuito.

Quando alguém morre, a vida transforma-se, novos arranjos familiares e sociais organizam-se, daí derivando problemas, necessidades e soluções. A morte, por conseguinte, assegura a continuidade da vida, quer por lhe dar nova conformação, quer porque os que vão deixar lições que nos ajudam a seguir o caminho. (AGUIAR, 2010, p. 38).

Conforme destaca Perrotti (1986), a literatura infantil contemporânea, isto é, produzida a partir dos anos de 1970 no Brasil, passa a investir em critérios estéticos não utilitários, deixando de ser moralizante e pedagogizante para ser humanizadora. É dentro deste cenário que o livro de Maria Valéria Rezende aborda de maneira inovadora o tema da morte, a partir de um viés intercultural por meio do qual a questão da diversidade cultural é ressaltada como fundamental para o desenvolvimento humano. É na convivência com o diferente, sem anular a diversidade, que o sujeito compreende melhor a si mesmo, o outro e a realidade na qual está inserido.

O texto de Valéria Rezende caracteriza-se como estético, pois:

Tem cunho artístico, surpreendentemente o autor apropria-se do imaginário através do incontestável, de conteúdo imaginativo, ao tratar de questões pertinentes ao universo da infância ou da adolescência. São textos que respeitam a infância e a adolescência como fases de transformação, onde esses seres possam se sentir aptos a modificar uma realidade dada e a atingir uma nova realidade conquistada. (SERRA, 1998, p. 52).

A obra *O Problema do Pato* garante à criança o lugar central da narrativa, possibilitando a meninos e meninas a oportunidade de vivenciar o conflito da perda e de superá-lo por meio do diálogo, da criatividade e da aprendizagem com o diferente. Além disso, apre-

senta uma linguagem clara e objetiva, que estimula a imaginação e o interesse do leitor.

CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS NA CONSTRUÇÃO DAS PERSONAGENS DA OBRA

Em busca de respostas, Rodrigo e Renata quebram fronteiras, deslocam-se, fragmentam-se e ampliam sua visão de mundo.

Em *O Problema do Pato*, podemos perceber logo de início a necessidade emergencial das personagens de estabelecerem uma relação de identidade com o “bicho”, que agora lhes pertencia e já era amado dando a ele um nome pomposo “Amarildo”, um patinho que, segundo o narrador, “de tão novinho não sabia voar e suas penas eram só uma penugem amarela” (REZENDE, 2007, p. 7).

No texto, as crianças parecem não saber o significado do nome Amarildo, que, segundo o dicionário, vem do latim e se origina da palavra *Amarus* (amargo), alusão, talvez, ao amargo sentimento de perda que geraria nos personagens.

Para Bauman (2005), não existe um conceito definido sobre identidade, já que esta vai além da nossa nacionalidade e inclui nossas relações com a família, o estado, a igreja, outras nacionalidades e, principalmente, com o outro, nos proporcionando refletir e negociar sobre diversas possibilidades na composição dessa identidade:

As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma grande probabilidade de desencontro, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente. (BAUMAN, 2005, p. 6).

Podemos ver se revelar essa teoria quando as crianças, não se conformando com o fato de terem que simplesmente enterrar “seu bichinho”, como manda a tradição onde vivem, partem para outra dimensão, mundos desconhecidos e ao mesmo tempo imaginários: “– Não vamos deixar enterrar o Amarildo. Vamos viajar para Índia porque ouvi dizer que lá eles não enterram quem morre” (REZENDE, 2007, p. 9).

Na Índia, os irmãos descobrem que os corpos lá são queimados para que os espíritos fiquem livres e possam nascer de novo; nos Estados Unidos, que os corpos ficam congelados para, quem sabe, em até 100 anos se descubra a cura e talvez eles possam viver de novo. Apesar de os garotos negarem tais possibilidades de despedida do Amarildo, eles estão percorrendo um caminho na formação de sua identidade, visto que o importante não é o objetivo, mas sim o próprio processo na construção desta identidade, o que nos remete à teoria de Bauman do “sujeito líquido”, deslocado, fragmentado, que é reportado em sua metáfora do quebra-cabeça, no qual a identidade só pode ser compreendida se entendida como incompleta, elaborando um sujeito que salta constantemente à procura do desconhecido. Silva (2014) sintetiza a definição de identidade, destacando:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato—seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tão pouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (2014, p. 96-97).

É através da interação e da convivência com outras culturas que Rodrigo e Renata vão compreendendo questões sobre a vida e a morte e formando a própria identidade. Ao chegarem ao México, descobrem que, de maneira diferente da realidade que eles conhecem, os mexicanos fazem festa para seus mortos, com uma decoração colorida, usando a “caveira”, um dos símbolos da morte, como tema em doces e ornamentos, e completam as comemorações com danças e mais comidas gostosas, tudo para alegrar os mortos, os quais, para os mexicanos, também participam da festa.

Após participarem de toda essa festança, as crianças se decepcionam, pois percebem que o seu pato não acordou e saiu dançando, assim como eles estavam imaginando que aconteceria. Então, o amigo mexicano Pancho explica:

Mas o corpo, de carne e osso, aqui como lá no seu país, a gente enterra e a terra recebe. Só fica a caveira, o esqueleto. O resto, a mãe terra aproveita para criar corpos para outros seres vivos, plantas, bichos e gente. O corpo dos mortos vai se espalhar pela natureza. Mas é na alma que a vida mora. (REZENDE, 2007, p. 30).

Eles refletem, entendem a mensagem e resolvem voltar para enterrar seu patinho, com a promessa de fazer todo ano uma festa dos mortos para ele. Antes de chegarem ao destino final, as crianças ainda passam na Amazônia e descobrem que os índios do Xingu também homenageiam seus mortos, apesar de ser uma festa bem diferente da dos mexicanos:

[...] eles não usam quase nenhuma roupa, mas estavam pintando seus corpos com desenhos lindos, feitos de barro colorido e de tintas do mato, vermelhas, amarelas, pretas e azuladas.

Depois vestiram colares, pulseiras nos braços e nas pernas, tangas tecidas com contas coloridas e lindos cocares de penas de aves de todas as cores na cabeça. Uma coisa linda! (REZENDE, 2007, p. 36).

Quando retornam para casa, Renata e Rodrigo enfeitam a caixa preparada para o pato Amarildo, como tinham visto no México e no Xingu, também se pintam como os índios:

[...] fizeram de uma vez só um enterro brasileiro, uma festa dos mortos mexicana e um Quarup indígena para Amarildo. E ainda ficaram na esperança de que talvez ele nascesse de novo, como tinha dito o menino da Índia, mas com jeito de pato mesmo. (REZENDE, 2007, p. 44).

Ao incorporar por meio não de uma cópia, mas de uma releitura, aspectos da cultura do outro, as personagens Rodrigo e Renata realizam o que Canclini chama de multiculturalidade: “A multiculturalidade, ou seja, a abundância de opções simbólicas, propicia enriquecimentos e fusões, inovações estilísticas mediante empréstimos tomados de muitas partes” (CANCLINI, 2015, p. 27).

A experiência vivida pelas crianças na obra de Maria Valéria aponta-nos também para a distinção entre o que Silva (2014, p. 100-101) chama de a “diferença do múltiplo” e a “diferença do diverso”:

Aproximar aprendendo, aqui, uma lição da chamada “filosofia da diferença” – a diferença do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças [...] a multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina.

Para Bauman, é o processo de globalização que nos permite esse passeio por diversas culturas nos revelando as várias possibilidades de

escolhas e desejos na construção da identidade, mas também destaca a fragilidade desta, que pode se diluir, fragmentar-se, já que não existe um único caminho ou uma verdade absoluta, é o que denomina de “modernidade líquida”.

(...) a respeito da identidade, podemos afirmar com segurança que a globalização, ou melhor, a “modernidade líquida”, não é um quebra-cabeça que se possa resolver com base num modelo preestabelecido. Pelo contrário, deve ser vista como um processo, tal como sua compreensão e análise – da mesma forma que a identidade que se afirma na crise do multiculturalismo, ou no fundamentalismo islâmico, ou quando a internet facilita a expressão de identidades prontas para serem usadas. (BAUMAN, 2005, p. 11).

No livro *O Problema do Pato*, as crianças poderiam simplesmente ter enterrado o patinho Amarildo, assim como a mãe deles sugeriu, mas eles não aceitaram a determinação sem nem ao menos questionar e viajaram em busca de entendimento, autonomia e, principalmente, liberdade consciente para decidir o que fazer.

Esse processo de busca traduz uma necessidade de reflexão sobre si mesmo, a própria existência, as relações com o mundo e com o outro no caminho daquilo que se quer ser e viver. Trajetória que implica o reconhecimento da estreita relação entre identidade e diferença (SILVA, 2014).

A TRAJETÓRIA INTERCULTURAL DAS PERSONAGENS EM *O PROBLEMA DO PATO*

No mundo contemporâneo, vivemos um processo de interligação social, política, econômica e cultural, trazendo para o centro das discussões temas como a interculturalidade, que não é restrita aos

estudos literários, mas as mais diversas áreas do conhecimento como marketing, comunicação, antropologia e sociologia. A interculturalidade dá-se quando há convivência de duas ou mais culturas, sem que nenhuma delas esteja em situação de superioridade ou inferioridade, mas possibilitem integração e socialização entre as pessoas, mostrando que é possível e inevitável esse convívio. É imprescindível destacarmos que essa coabitação de culturas a qual estamos expostos nem sempre é harmônica, naturalmente surgirão conflitos que podem ser sanados por meio do diálogo e, principalmente, do respeito às diferenças. Em entrevista, Canclini, estudioso desses processos culturais, destaca:

No mundo contemporâneo, o incremento de viagens, de relações entre as culturas e as indústrias audiovisuais, as migrações e outros processos fomentam o maior acesso de certas culturas aos repertórios de outras. Em muitos casos, essa relação não é só de enriquecimento, ou de apropriação pacífica, mas conflitiva. Fala-se muito, nos últimos anos, de “choque” entre as culturas. Em todo esse contexto, vemos que os processos de hibridação são uma das modalidades de interculturalidade, mas a noção de interculturalidade é mais abrangente, inclui outras relações entre as culturas, intercâmbios, às vezes, conflitivos. (CANCLINI *apud* DAMÁZIO, 2015, p. xx).

Para o referido autor, a globalização foi o aspecto que favoreceu a interculturalidade, proporcionando um contato entre as culturas extremamente intenso. Lembra Canclini, no entanto, que as interações culturais não fazem dissolver as diferenças e a alteridade, isto por que a “globalização é a forma mais complexa de interação. Não está mais centrada em apenas um personagem: é a admiração do elemento cultural alheio por meio de várias visões culturais simultaneamente” (CANCLINI *apud* DAMAZIO, 2015, p. xx).

No presente artigo, pretendemos analisar a perspectiva intercultural no texto literário *O Problema do Pato*, que conta a história dos

irmãos Rodrigo e Renata, que ganham enfim o tão esperado animal de estimação, o pato Amaríldo, mas um dia quando voltam da escola encontram o bichinho morto e, ao se negarem a enterrá-lo, partem para um mundo imaginário, visitando a Índia, os Estados Unidos, o México e a Amazônia, na busca por, no contato com essas culturas, encontrar uma solução para trazer de volta à vida seu pato. No entanto, aprendem que existem diversas formas de lidar com a perda e com a ausência dos entes queridos, bem como saudar nossos mortos que vivem dentro de nós e na natureza.

Assim como nos contos de fada, aspecto já apontado por Vladimir Propp na obra *A morfologia dos contos de fada*, a trajetória das personagens inicia-se por um afastamento de sua casa para espaços estranhos, desconhecidos, onde os protagonistas passarão por muitas aventuras.

Por se tratar de um conto moderno, outras funções de Propp relacionadas principalmente ao confronto entre herói e agressor (vilão) para proteger uma vítima (mocinha ou princesa), culminando na conquista de um trono ou de um grande prêmio, não são encontradas na narrativa de Maria Valéria Rezende, que é mais voltada para a construção do indivíduo e a compreensão dos mistérios da vida a partir de suas próprias experiências.

O primeiro país visitado pelos nossos personagens é a Índia. À beira do rio Ganges, eles conhecem a pira, lugar aonde as pessoas levam seus mortos para serem queimados. Lá homens se vestem com turbante na cabeça e sandálias bordadas, já as mulheres se vestem com vestidos, panos coloridos que cobrem a cabeça e pinturas no rosto. As crianças conhecem Barid, que explica que, quando o corpo é queimado, logo vira fumaça e o espírito fica livre para nascer de novo. Mas não como pato, ele poderá ganhar uma vida de porco, baleia, elefante ou mesmo de gente. Os meninos não querem outro bicho e recusam-se a queimar o patinho, fugindo de lá em busca de outra solução.

Nos Estados Unidos, se deparam com “um carro preto cumprido e diferente, todo enfeitado de fitas e flores roxos” (REZENDE, p. 15), ao contrário da Índia, havia “uma gente vestida de preto e com uma cara muito triste” (REZENDE, p. 15). Ao chegarem perto da casa onde estava supostamente havendo um velório, “viram várias pessoas muito tristes saindo daquela casa e carregando um grande tubo de metal prateado, coberto de flores” (REZENDE, p. 16); as crianças seguiram os carros e viram quando chegaram a um prédio muito frio, que parecia uma geladeira gigante, onde tinha vários tubos como aquele e, ao perguntarem o que estava acontecendo, descobriram que os corpos estavam sendo congelados para que, com a descoberta da cura das doenças causadoras das mortes, os mortos pudessem ser tratados e voltassem a viver. Diante daquela prática cultural, as personagens sentem-se apreensivas: “Amarildo congelado? De jeito nenhum! Vamos embora depressa antes que peguem o nosso pato para fazer experiência científica” (REZENDE, p. 19). A cena observada mostra-se distante da realidade cultural das crianças.

Já nessas primeiras viagens, podemos perceber o contato das crianças com diferentes culturas, provocando a reflexão sobre o múltiplo modo de existir e lidar com a morte. A Índia, com seu vestir colorido, turbantes e sandálias bordadas valorizando o trabalho manual, com seu ritual de queimar os corpos para que os espíritos fiquem livres, mostra uma conformidade com a lei natural da vida. Enquanto nos Estados Unidos as cores são escuras, vão do preto ao roxo, e os semblantes são tristes, os lugares são frios como o “prédio que parecia uma geladeira gigante”, onde eram depositados os mortos para que pudessem reviver um dia, revelando um inconformismo com a efemeridade. Duas realidades diferentes que vão servir para a ampliação cultural, o alargamento na forma de ver e compreender dos personagens. De acordo com Canclini (2015, p. 17):

Sob concepções multiculturais, admite-se a diversidade de culturas, sublinhando sua diferença e propondo

políticas relativas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações de trocas. Ambos os termos implicam dois modos de produção do social: multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo; interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflitos e empréstimos recíprocos.

O livro de Maria Valéria Rezende, de maneira simples, apresenta-nos culturas diversas, sem julgamento de valor, cada uma com suas peculiaridades, revelando ao leitor vários modos de viver por meio de crenças e costumes distintos, ressaltando a valorização do diálogo, das trocas nas relações sociais. A leitura que promove esse envolvimento intercultural possibilita uma aprendizagem sobre as relações humanas, de maneira lúdica, mostra a importância das escolhas e das singularidades, apontando que existem formas múltiplas de existir e de lidar com a perda dos entes queridos.

A viagem prossegue e os irmãos chegam ao México. Às margens do lago de Pátzcuaro, Rodrigo e Renata fizeram amizade com Pancho e Maribel e dizem que querem conhecer como os mexicanos tratam seus mortos. Eles são convidados para participar da festa que é feita para homenagear os mortos e descobrem que fazem parte da comemoração muita iluminação, muitas velas, sino de capela tocando, caveirinhas de açúcar e pão dos mortos, feitos especialmente para a ocasião. Nesse dia, ninguém ficava triste, pelo contrário, todos se mostram felizes, pois os mortos se alegravam participando com eles.

Ao final da festa, as crianças se decepcionam, pois acreditavam que o Amarildo acordaria e sairia dançando e brincando com eles. Pancho explica que os mortos estiveram lá com eles, mas só se pode vê-los com os olhos do coração, eles entendem o que os novos amigos estão tentando explicar, resolvem voltar para casa e, finalmente, enterrar seu pato.

mentos, estão entrelaçados a cultura, a sociedade, o material e o simbólico. (CANCLINI, 2015, p. 45).

Antes de retornar para casa, decidem passar **na Amazônia** e visitar os irmãos brasileiros índios do Xingu. Chegando lá, conhecem a festa do *Quarup*, na qual os índios pintavam seus corpos com desenhos lindos, feitos de barro colorido e tintas do mato, vestiam colares, pulseiras, tangas coloridas, belos cocares de penas de aves de todas as cores na cabeça.

O pajé e o chefe da aldeia, com a ajuda de outros índios, trouxeram um grande tronco de madeira que representava o *Quarup*, uma representação do grande chefe que morreu. O tronco foi colocado em lugar de honra, e um dos chefes fez um discurso lembrando todos os feitos do falecido. Todos choraram muito.

Em seguida, Rodrigo e Renata “viram o povo todo cantar e dançar por muitas horas, com muita arte, tocando flautas de bambu bem compridas, chocalhos e tambores cavados em troncos de árvores” (REZENDE, 2007, p. 40). Viram as mulheres todas juntas cozinhando uma refeição gostosíssima, com tudo o que os convidados tinham trazido. Todos comeram e beberam até se fartar.

Rodrigo e Renata ainda viram outras manifestações, próprias da cultura indígena, como brincadeiras com trocos de árvores, em que cada um carregava o tronco correndo até não poder mais e passar para outro índio, até que todos participassem; também a luta do *huka-huka*, que era feita de dois em dois; e, por fim, a apresentação das moças bonitas da tribo na idade de casar, que tinham ficado muito tempo escondidas numa casa, se preparando e aprendendo conhecimentos de gente grande e apareciam na festa do *Quarup* para escolher um noivo e formar uma família. Na obra, a cultura:

[...] não é um suplemento decorativo, entretenimento dominical, atividade de ócio ou recreio espiritual para trabalhadores cansados, mas algo constitutivo das interações cotidianas, à medida que no trabalho, [...] nos demais movimentos comuns se desenvolvem processos de significação. Em todos esses comporta-

Ao retornarem à sua casa, os irmãos colocam em prática tudo o que das outras culturas acharam interessante e consideraram que serviriam para eles também, demonstrando que a aprendizagem adquirida nas relações sociais não corresponde a um exercício de cópia, mas de interação, confronto, acordos/desacordos e recriação. Nesse sentido, enfeitaram uma caixa de maneira colorida e alegre, como tinham visto nos rituais do México e do Xingu, para enterrar o pato e também se pintaram como os índios, fizeram de uma só vez um enterro brasileiro, uma festa dos mortos nos moldes mexicanos e um *Quarup* indígena para Amarildo. O diálogo intercultural é revelado nas escolhas e nas divergências, pois não quiseram queimar ou congelar o morto, como viram em outras culturas.

Todas as ideologias, simbologias, rituais e tradições refletidas durante a narrativa revelam a intensa e já ampla interação entre os povos, sem dúvidas recebemos contribuições da sabedoria e da cultura de outros lugares, seja no nosso modo de vestir, pensar, trabalhar ou relacionar com os outros, e não há como fugir disso, ficando a cargo de cada um fazer suas próprias escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber, no livro *O Problema do Pato*, a presença de aspectos característicos da literatura infantil contemporânea. Dentre essas características, destacamos a ênfase na imaginação criadora da criança e a abordagem da morte de maneira criativa, leve e marcada por um viés intercultural, sem preocupações pedagogizantes.

A autora Maria Valéria constrói uma narrativa desencadeada pela morte de um bichinho de estimação e, de forma simples, possibilita

às personagens-crianças discutir e refletir sobre o tema, construindo um entendimento sobre o significado da morte para elas.

No primeiro tópico, **A morte na literatura infantil contemporânea**, mostramos que, para a maioria dos estudiosos, a referida temática deve ser abordada com a criança rompendo com perspectivas que a considerem um tabu. Para tanto, a morte deve ser representada de maneira criativa e humana, como realiza Maria Valéria Rezende no livro estudado. O caráter humanizador da literatura está sendo tomado aqui com base em Candido (2004, p.191): a literatura humaniza “ao trazer livremente em si o que denominamos de bem e de mal. E humaniza porque nos faz vivenciar diferentes realidades e situações”.

No segundo tópico, **Configurações identitárias na construção das personagens da obra**, percorremos, junto com as crianças Renata e Rodrigo, um caminho em busca do desconhecido, tentando encontrar, a partir das relações com o outro, na vivência de outras culturas, respostas de como eles poderiam lidar com a morte. Chegamos à conclusão, neste tópico, de que a partir do encontro com o diferente as crianças conseguiram ampliar sua forma de ver a vida e a morte e superaram seus medos e suas incertezas. Observamos também que a forma de ver e lidar com a morte ficou marcada pelas experiências adquiridas com as outras culturas. Com isso, as crianças alcançaram a autonomia necessária para tomar a própria decisão sobre o destino de seu animal de estimação.

No terceiro tópico, **A trajetória intercultural das personagens em O Problema do Pato**, ressaltamos a relação das personagens com as diversas culturas encontradas no decorrer da viagem e as aprendizagens adquiridas com a experiência, entre estas: amizade; consideração ao outro; respeito às diferenças; saber ouvir e observar o outro; dialogar. Só depois da experiência, as crianças voltam para casa enxergando a morte com muita naturalidade e maturidade, sabendo que não há

certezas ou verdades absolutas, pois existem diversas possibilidades de ver o mundo, a vida, a morte.

Com base nos aspectos destacados, reafirmamos que o livro *O Problema do Pato*, de maneira criativa, possibilita ao leitor refletir e ampliar a visão sobre o mundo atual. Prevaecem, assim, no livro os aspectos estético, lúdico e crítico. Além disso, constatamos que a obra está sintonizada com discussões contemporâneas em nível sociocultural ao refletir sobre a aceitação das diferenças de caráter social e cultural.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosura e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

ABREU, M. **Cultura Letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.

AGUIAR, V. T. de. A morte na literatura: da tradição ao mundo infantil. In: AGUIAR, V. T. de; CECCANTINI, J. L.; MARTHA, A. Á. P. (orgs.). **Heróis contra a parede**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CANCLINI, N. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CANCLINI, N. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria – análise – didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DAMAZIO, R. Entrevista Néstor García Canclini. **Cultura sem fronteiras**. Disponível em: https://www.edusp.com.br/cadleitura/cadleitura_0802_8.asp. Acesso em: 10 maio 2016.

DIAZ, F. H. Variações sobre o tratamento dado ao tema morte na literatura infantil. **Revista Latino-Americana de Literatura Infantil e Juvenil**. Bogotá. n. 4, jul./dez. 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 3. ed. Rio de Janeiro: DPU&A, 1999.

JORNAL DA PARAÍBA. **Mulherio da Letras**: escritoras de todo o país se reúnem na Paraíba. 12 out. 2017. Disponível em: <http://www.jornaldaparaiba.com.br/cultura/mulherio-das-letras-escritoras-de-todo-o-brasil-se-reunem-na-paraiba.html>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MARIA VALÉRIA REZENDE. **Biografia**. Disponível em: <https://www.mariavaleriarezende.com/biografia>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MARANHÃO, J. L. de S. **O que é morte**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

NUNES, L. B. **O meu amigo pintor**. 22. ed. Rio de Janeiro: Editora Casa Lygia Bojunga, 2006.

PAIVA, A. A produção literária para crianças: onipresença e ausência de temáticas. *In*: PAIVA, A.; SOARES, M. (orgs.). **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 35-52.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PROPP, V. **A morphologie du conte**. Paris: Gallimard, 1970.

REZENDE, M. V. **O Problema do Pato**. São Paulo: Planeta das Crianças, 2007.

RODRIGUES, M. F. Maria Valéria Rezende viveu na rua para escrever romance. **Estadão**, 02 maio 2014. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,maria-valeria-rezende-viveu-na-rua-para-escrever-romance,1161541>. Acesso em 20 de maio de 2016.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985. (Coleção Teses, 11).

SERRA, E. D. **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kthryn (orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ALGUNS “PASSEIOS” DO PAVÃO MISTERIOSO: A LITERATURA E O DOM DE RECONTAR

Naelza de Araújo Wanderley

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de leitores é, ou deveria ser, uma das tarefas primordiais no exercício da docência, qualquer que seja a área de atuação de um professor. Cabe esclarecer que esta não é uma tarefa fácil, principalmente no atual contexto da educação brasileira. A dificuldade em formar leitores, mais ou menos competentes, deve-se aos mais diversos fatores, estes já bastante apontados e discutidos nos mais diversos meios. Diante dessa realidade, acreditamos que as condições necessárias à formação de leitores passam, inicialmente, pela família, pela escola, que deveria oferecer a conjuntura ideal para uma prática de leitura sempre presente no cotidiano do aluno, e pela figura do professor, enquanto leitor e mediador entusiasta dessa prática.

Todos os dias, é possível encontrar em nossas salas de aula, mesmo nas universidades, alunos com sérias dificuldades para compreender, interpretar ou discutir as ideias de textos considerados básicos para o seu nível de escolaridade. Dessa forma, é possível dizer que uma das alternativas mais eficazes para a alteração desse cenário é acreditar na formação de leitores já a partir das séries iniciais. Uma opção para essa atividade pode ser o trabalho com o texto literário em sala de aula, uma vez que partilhamos a ideia de que essa prática pode promover o desenvolvimento do leitor através do contato com os textos em sua diversidade, do compartilhamento de leituras e da discussão de ideias.

O hábito de leitura nasce nas práticas domésticas de ler e ouvir histórias e é fortalecido pela escola, que tem na figura do professor o seu principal agente no processo de mediação do texto literário em sala de aula. Cabe ao professor, portanto, entre outras ações importantes, considerar, em suas escolhas metodológicas, alternativas que possibilitem ao aluno a participação na seleção dos textos a serem lidos, uma vez que, na maioria das vezes, a única leitura desenvolvida em sala de aula tem como suporte os livros adotados pela escola, e estes assumem, então, o papel de leitura obrigatória, com fins avaliativos, que não leva em consideração aspectos importantes para a formação de leitores, como o contexto do aluno, as preferências textuais, as expectativas, entre outros. E aqui lembramos as palavras de Ana Maria Machado (2002, p. 15) quando afirma que:

Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento do espírito. Igualzinho à comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter à sua disposição de boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o que enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo.

Mesmo que não caiba especificamente à escola o despertar do leitor, essa é uma de suas tarefas primordiais: o desenvolvimento desse leitor. Por isso, a ênfase dada à função do professor durante esse processo, como uma espécie de guia em uma viagem rumo ao exercício da imaginação, ao despertar da curiosidade intelectual, ao conhecimento. Para isso, cabe ao professor, enquanto leitor e mediador, incentivar e guiar, meio que a distância, a escolha de textos por parte dos alunos, entendendo a formação desse aluno leitor como a formação de um cidadão crítico, capaz de construir sentidos através dos textos escolhidos para leitura, de forma autônoma e sensata. Somos conscientes de que essa tarefa, nem sempre, é tão simples para o professor, uma vez que este deve considerar aspectos que fogem ao seu controle, como a imposição de programas predeterminados pela escola em que atuam ou até mesmo pelos documentos oficiais.

Vale lembrar que um “programa” tem sempre como base um plano teórico e que a parte prática desse processo se refere às atividades planejadas e desenvolvidas pelo professor em sala de aula. É esse o momento, quando se parte da teoria para a prática, em que se revelam, nas atitudes profissionais assumidas pelo docente, características como criatividade para superar as dificuldades e maturidade nas escolhas metodológicas para o trabalho com o texto literário em sala de aula. Essa tarefa se torna um pouco mais complexa quando tratamos sobre ensino de literatura infantil. De acordo com Zilberman (2003, p. 26), a:

[...] decisão por uma mudança de rumos implica algumas opções por parte do professor, delimitadas estas, de um lado, pela escolha do texto e, de outro, pela adequação deste último ao leitor. Dessa maneira, as fronteiras se estendem da valorização da obra literária à relevância dada ao procedimento de leitura.

É a partir dessa literatura que a escola/o professor deve suscitar no aluno/leitor o desejo de conhecer o texto e estabelecer com ele uma

relação duradoura, que pode se estender para o resto de sua vida. Essa experiência, pautada na palavra oralizada e escrita, passa por questões essenciais a serem observadas na prática docente. Entre elas, podemos citar a vinculação da iniciação literária à ideia de prazer proporcionado pelo texto, a busca por recursos a serem utilizados durante o processo de mediação, o diagnóstico adequado da melhor escolha acerca do texto a ser apresentado ao leitor e da ação metodológica para a apresentação deste em sala de aula, entre outras.

Quando afirmamos a iniciação literária como uma experiência pautada na palavra, tanto oralizada quanto escrita, entendemos também que “as crianças pertencem, ainda que por um breve período, a uma cultura primordialmente oral, embora ela esteja em contato direto com a cultura escrita” (HUNT, 2010, p. 117). Dessa forma, mesmo diante dos avanços tecnológicos atuais, o simples ato de ler uma história em voz alta para uma criança, em casa ou na sala de aula, pode ser o ponto de partida para esse leitor nascente que, nesse momento, é capaz de acionar os mais diversos mecanismos de interpretação acerca do texto.

O contato com a literatura proporciona ao leitor liberdade de imaginação e estabelece um vínculo emocional entre texto e leitor que, muitas vezes, o acompanha para o resto de sua vida. A afetividade despertada por determinado texto na vida de um leitor pode, muitas vezes, equiparar-se a um cheiro, a um sabor, enfim, a uma sensação capaz de acionar a memória e transportá-lo através do tempo e do espaço. Esta é uma das muitas experiências humanas possibilitadas pelo ato da leitura, daí a sua importância para todos, especialmente para a criança.

É dessa forma que, desde cedo, a família e a escola devem oportunizar à criança o encontro prazeroso com a leitura literária, e este encontro pode permitir ao leitor, mesmo aquele que está engatinhando ainda nessa atividade, produzir sentidos a partir do texto ouvido ou lido, mas o sentido que parte de suas marcas pessoais, muitas

vezes desconsideradas pelo mediador, e não aquele mecanicamente guiado porque o texto, supostamente, assim o exige, especialmente na prática de sala de aula. De acordo com Colomer (2008, p. 22), “provavelmente a leitura guiada melhoraria se questionássemos quais são realmente as aprendizagens que devem ser realizadas durante a escolaridade obrigatória”. A autora lembra ainda que:

O tempo escolar é escasso, mas ali se acha a porta da literatura para as novas gerações, e deve-se pensar muito detidamente sobre a melhor forma de abri-la. Planejar para ser mais eficaz na formação requerida pelos meninos e meninas de nossas sociedades atuais. Assim funcionam, apoiando-se uns nos outros, os diversos espaços de leitura na escola, se quisermos que todos eles juntos formem o caminho do leitor. (2008, p. 24).

No desbravamento desse caminho, o leitor em formação deve ser apresentado às bibliotecas, aos espaços destinados às salas de leitura e, até mesmo, ao livro enquanto algo físico, que pode ser tocado, paginado, olhado, questionado sobre o seu conteúdo, sobre as suas imagens ou sobre a ausência delas. Os espaços e as oportunidades de leitura, elaborados de forma que propiciem as atividades de compartilhamento de leitura e de discussão coletiva sobre o(s) texto(s) ouvido(s)/lido(s), também se constituem atitudes que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da criança na vida e na escola, uma vez que o espaço escolar:

[...] deve ser, ao mesmo tempo, libertário (sem ser anárquico) e orientador (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence. (COELHO, 2000, p. 17).

O primeiro contato com o livro, assim como a sua apresentação para a criança, também é um passo a ser meticulosamente observado/

pensado pelo professor, pois esse momento pode assumir diferentes conotações para o educando. É possível que todo o encanto das histórias contadas, na maioria das vezes saindo das páginas de um livro que habita as mãos de um contador como uma fonte inesgotável de fantasia e aventura, desmorone diante da apresentação desse objeto como simples ferramenta para alfabetizar, para ensinar a ler. De acordo com Bettelheim (2011, p. 11), “a aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida”.

A apropriação da leitura pela criança pode contribuir significativamente para o processo de construção e reconstrução constante de sua personalidade. Essa conquista precisa ser fortalecida progressivamente através da observação cuidadosa para cada momento que será atravessado por esse leitor ao longo de sua vida. O respeito a cada uma das fases atravessadas pela criança enquanto leitor em formação pode ser apontado como importante ponto de partida para a sedução e construção gradativa desse leitor. Vale lembrar que essa conquista gradativa está vinculada às opções de leitura a que terá acesso essa criança/leitor, tanto no ambiente familiar quanto no escolar.

Sobre a adequação dos textos literários às diversas etapas do desenvolvimento infantil/juvenil, é importante mencionar a proposta apresentada por Coelho (2000, p. 33-39) como sugestão a ser seguida na escolha de livros adequados a cada categoria de leitor.

O pré-leitor – categoria que abrange duas fases: a primeira infância – início do reconhecimento da realidade que a rodeia e início da conquista da linguagem e da nomeação das realidades à sua volta; e a segunda infância – momento em que ocorre, entre outras mudanças, o surgimento dos “interesses ludopráticos” e o crescente interesse pela comunicação verbal. Esse momento é considerado pela autora como aquele em que, em casa ou na escola, a orientação do adulto é “fundamental” para a “*brincadeira* com o livro”.

O leitor iniciante – fase que trata da alfabetização, “da aprendizagem da leitura”. Nesse momento, a figura do adulto surge como “agente estimulador”, cuja responsabilidade vai além do ato de estimular a criança a decodificar os sinais gráficos do mundo da escrita, pois cabe a ele também promover o encontro entre a criança e o livro.

O leitor em processo – fase em que, teoricamente, a criança já domina o mecanismo da leitura, e a curiosidade sobre o mundo a sua volta é acentuada. A presença do adulto ainda se faz necessária como motivador, como “aplainador de possíveis dificuldades” e como “provocador de atividades pós-leitura”. É uma fase de amadurecimento para esse leitor, na qual ele já é capaz de estabelecer relação entre texto e realidade, assim como correlacionar texto e imagem.

O leitor fluente – nessa fase, o leitor lê com fluência, relaciona conteúdos e é capaz de encontrar sentido nos textos lidos a partir de suas próprias experiências de vida. É a fase do pensamento formal e reflexivo. É a fase da pré-adolescência. Aqui, teoricamente, a presença do adulto é indicada pela autora como não necessária. Acreditamos que essa hipótese somente será confirmada se as fases anteriores acontecerem no ritmo esperado, de acordo com o que está proposto. Mas cabe destacar que nem sempre o ritmo seguido por uma criança é o mesmo para outra, pois, nesse processo, o respeito às individualidades é essencial.

O leitor crítico – fase de total domínio da leitura. É a fase em que se instaura a visão de mundo a partir da leitura. Aqui a busca pelo saber estabelece laços com o mundo que o cerca, e o convívio com a leitura do texto literário “extrapola a mera fruição de prazer”.

Dessa forma, partindo principalmente do que está posto nessa proposta elaborada por Coelho (2000), sugerimos a leitura de textos pertencentes à literatura de cordel como uma abordagem promissora no trabalho com o texto literário infantil e juvenil em sala de aula, destacando aqui uma leitura pautada em textos que tiveram sua

“origem” nos versos do cordel *O pavão misterioso*, de José Camelo de Melo Rezende.¹ Mas por que esse folheto? Muitas poderiam ser as respostas a essa pergunta, mas, por agora, lembremos apenas os seguintes aspectos:

- A importância da contação de histórias para crianças/leitores em formação e o fascínio em ouvi-las, presente nos olhos atentos daqueles que, embevecidos, apreendem cada ação dos personagens, cada característica marcante, cada gesto mágico, cada desfecho esperado com ansiedade, mesmo quando ainda não entendem como alguém pode retirar tudo aquilo das páginas de um livro;
- O desejo e a curiosidade despertados na criança que quer descobrir, através do livro, “a volúpia de poder ler sozinha, de mergulhar no mundo mágico das letras pretas”² e das imagens presentes nos textos à sua frente;
- A relevância do conto para a formação da criança, o seu caráter de oralidade, a origem popular e o vínculo estabelecido com a literatura infantil. Segundo Traça (1992, p. 116), “os contos representam um importante papel na iniciação literária das crianças, que começa por ser feita através da mediação oral muito antes de a criança aprender a ler.”;
- O papel assumido pela literatura de cordel na formação de muitos leitores no Brasil, principalmente na região Nordeste.

[1]. Neste trabalho, utilizaremos para leitura o texto da edição assinada pelo poeta José Camelo de Melo Rezende, uma vez que a primeira edição desse folheto foi publicada com assinatura de José Melquíades Ferreira da Silva, parceiro de cantoria de José Camelo de Melo Rezende. Cabe ainda esclarecer que existe ainda uma outra edição, assinada por Manuel Camilo dos Santos, uma vez que este compra os direitos autorais de alguns folhetos do poeta José Melquíades, inclusive do *Romance do pavão misterioso*.

[2]. Abramovich (2009, p. 11).

Sobre a importância do trabalho com a poesia em sala de aula, especialmente com a literatura de cordel, lembremos aqui as palavras de Alves (2018, p. 52-54) quando afirma: “Tradicionalmente, sabemos que os folhetos não eram divididos em textos para adultos e para crianças, como passou a acontecer com a criação da literatura infantil”. Entretanto, de acordo com esse autor, após a realização de um levantamento, é possível apontar uma tendência que caminha nessa direção, ou seja, “folhetos voltados para a infância (e alguns para a juventude)”. Estes folhetos são apresentados/divididos em dois grupos: o primeiro refere-se às adaptações; e o segundo é o grupo dos “folhetos que tratam das aventuras e vivências de animais”. É justamente ao grupo das adaptações que vinculamos a nossa escolha, uma vez que acreditamos ser a adaptação literária, reinventada em seus diversos suportes, um texto que pode contribuir significativamente para a formação do leitor, ao ser utilizado em sala de aula e fora dela.

INICIALMENTE, DE ONDE VEM ESSE “PAVÃO MISTERIOSO”?

Ao falarmos do folheto *O pavão misterioso*, várias são as fontes apontadas como inspiração para a criação de um dos mais conhecidos romances da literatura de cordel do Nordeste brasileiro. Ao observarmos mais de perto, percebemos que, de fato, não existe um único texto a partir do qual o poeta popular José Camelo de Melo Rezende “reescreveu” o seu romance. Ao observar a obra, de fato, podemos lembrar as palavras de Kristeva (2005, p. 68), utilizadas para definir o fenômeno da intertextualidade, ao afirmar que “(...) todo texto se constrói como mosaico de citações”, mesmo que as citações não estejam tão explícitas no texto.

Nesse “mosaico de citações”, desfilam as mais diversas fontes. Entre elas, podemos encontrar elementos narrativos que aproximam

os versos do folheto até mesmo da “mais importante coletânea do fabulário oriental” (COELHO, 2012, p. 40), *As mil e uma noites*.³ Existem estudos que apontam a proximidade do texto com a *História de Aladim, ou a lâmpada maravilhosa*. Acreditamos, entretanto, que uma outra história dessa coletânea esteja mais próxima da temática principal do folheto, *A história do cavalo encantado*, uma vez que tem como eixo da narrativa as maravilhas operadas por um cavalo mecânico apresentado ao Rei da Pérsia, que, quando montado, poderia transportar um homem a qualquer parte da terra, por mais longe que fosse, voando pelos ares.

Ainda como parte desse mosaico, podemos citar como possível fonte o capítulo XIV do Livro Primeiro e o capítulo II do Livro Segundo da *História do Imperador Carlos Magno*,⁴ quando o sobrinho de Carlos Magno, Roldão, dentro de um leão de ouro, vai à fortaleza de Tristefea para resgatar a princesa Angélica. O herói, após ver em um retrato a formosura de Angélica, tem o coração cativado e, à custa da própria vida, decide salvá-la de seu cativo.

Outra fonte possível pode ser encontrada em contos dos Irmãos Grimm,⁵ como *Rapunzel* e *O fiel João*. Aqui, a proximidade se deve ao tema da paixão em função apenas da visão de um “retrato maravilhoso” de mulher, sem que esta fosse conhecida pessoalmente; e, no conto *Rapunzel*, observa-se a temática do isolamento da bela donzela em uma torre, sem a permissão para o amor.

Se essas coletâneas de narrativas são as fontes onde teria bebido o poeta popular para a elaboração do folheto, é difícil afirmar

[3]. AS MIL E UMA NOITES. [Versão de] Antoine Galland; Trad. Alberto Diniz; Apresentação de Malba Tahan. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004. v. 2.

[4]. HISTÓRIA DO IMPERADOR CARLOS MAGNO E DOS DOZE PARES DE FRANÇA. Lisboa: Typographia de Mathias Joze Marques da Silva, 1864.

[5]. GRIMM, Irmãos. *Contos de fadas*. Trad. Celso M. Paciornick. 5. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

com certeza. Apenas podemos apontar episódios e personagens que aproximam os textos, numa espécie de referência indireta que retira das narrativas apenas os “ingredientes” necessários à pena do poeta popular para seduzir o seu público leitor com a sua história contada em versos.

Como resultado desse processo de criação, nasce o romance *O pavão misterioso*, um texto de cordel que permeia a narrativa poética com elementos que anunciam, entre outros temas, a tradição narrativa do ocidente, a temática religiosa cristã, o componente fantástico/maravilhoso e a contemporaneidade das máquinas do início do século XX. Composto de 141 estrofes e um acróstico no final, pode-se dizer que esse romance de cordel, quanto à sua variedade temática, pode ser classificado como tradicional. De acordo com Diégues Júnior (2012, p. 56), como parte da temática tradicional, podemos encontrar dois tipos de narrativas, as denominadas Históricas, “com H maiúsculo”, e as “histórias tradicionalizadas”, que, segundo o autor, “formam o verdadeiro romance popular, com uma tradição que se perde no correr dos tempos”. Acreditamos que *O pavão misterioso* mescla, em seus versos, aspectos comuns a diferentes classificações propostas para a literatura de cordel, de acordo com a teoria vigente, sem que nenhuma o defina como vinculado, especificamente, a este ou a aquele ciclo, uma vez que, conforme vimos anteriormente, a sua multiplicidade temática vai desde a matéria considerada Histórica até a reprodução de elementos comuns aos “velhos contos populares, vindos de uma tradição que tudo indica oriental, passando através dos tempos de geração a geração, como deleite e encanto para a criançada” (DIÉGUES JÚNIOR, 2012, p. 57).

É justamente a partir desse encanto proporcionado pelo texto ao leitor em suas diversas fases que ancoramos a nossa ideia de leitura, pautada em textos que tiveram sua “origem” nos versos do cordel *O pavão misterioso*, de José Camelo de Melo Rezende, cujo enredo será “recontado” por autores diversos para leitores diversos, atravessando o tempo e participando da formação de leitores desde a infância.

O romance conta, enquanto “poesia historiada”,⁶ a história de dois irmãos muito unidos, João Batista e João Evangelista. Eles perdem o pai, um turco muito rico, e, após essa perda, João Batista resolve usar parte de sua herança para viajar e conhecer o estrangeiro. Antes de partir, a pedido do irmão João Evangelista, que preferiu ficar zelando pelos bens herdados, promete trazer de presente um objeto bonito e do gosto do irmão. Evangelista é presenteado, por seu irmão, com um retrato da condessa Creusa, que, conhecida por sua beleza, vive trancada por seu pai em um quarto de sobrado. Uma vez por ano, o pai da condessa, “um conde muito valente”, permite que ela apareça em público por uma hora para que todos contemplem sua beleza. A partir desse dia, Evangelista se apaixona perdidamente pela imagem do retrato e vai até a Grécia com o intuito de casar com a moça. Para atingir seu objetivo, ele contrata um engenheiro/artista que inventa para ele uma máquina na forma de um pavão que voa (“aeroplano-pavão / Ou cavalo do espaço / Que imita o avião”), permitindo que ele tenha acesso ao quarto da condessa. Após certo tempo e muitas dificuldades enfrentadas para alcançar seu objetivo, Evangelista consegue fugir com Creusa em seu pavão voador e casar-se com a sua amada na Turquia, na casa de seu irmão, regressando à Grécia apenas para receber a herança da condessa, uma vez que o conde, seu pai, tinha morrido.

OS MUITOS VOOS DE UM PAVÃO MISTERIOSO

Já falamos anteriormente sobre a importância da contação de histórias para a criança/leitor em formação. Atentemos agora para

[6]. Citamos aqui Mário de Andrade, em seu ensaio “O Romanceiro de Lampião”, quando, ao elaborar uma “classificação”, demasiadamente simplificada para essa literatura, já nas linhas iniciais do ensaio, o autor afirma que “o cantador nordestino tem duas formas principais de poesia cantada: o Desafio e o Romance” (ANDRADE, 1963, p. 87). O autor vai definir esse Romance como uma “poesia historiada”.

uma particularidade quase histórica no que se refere a essa temática. No Nordeste brasileiro, há algum tempo, essa prática era quase um momento obrigatório no final de tarde, quer fosse na mais simples casa da fazenda ou na casa grande. Todos estavam atentos às palavras daquele que se propunha a contar ou a recitar a narrativa. Os adultos, atentos, ouviam admirados a habilidade de “guardar de memória” tantos versos; e as crianças, escondidas atrás dos pilares das varandas, muitas vezes, pois não era permitido o entrecruzamento destas em “conversas de adultos”, ouviam encantadas as histórias que ficariam eternizadas em suas memórias de infância. E assim sobreviveu a narrativa popular, de geração em geração.

Hoje, a criança, assim como o adulto, tem à sua disposição as mais variadas formas de “folhear” os textos e observar as imagens que remetem o leitor aos versos do romance *O pavão misterioso* ou aos textos que o retomaram como fonte para as diversas adaptações existentes. Como exemplo dessa afirmativa, podemos citar desde o fenômeno da internet até as páginas digitais de um *e-book*.

FIGURA I — ROMANCE DO PAVÃO MISTERIOSO EM AUDIOVISUAL ACESSÍVEL



Fonte: Acessibilidade em Bibliotecas Públicas (2016).⁷

[7]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oAmQEQ6Ntdo>.

FIGURA 2 – CAPA DO ROMANCE DO PAVÃO MISTERIOSO:
LITERATURA DE CORDEL E-BOOK KINDLE



Fonte: Melquiades e Melo (2016).

Essa “acessibilidade” ao texto e às imagens que, na maioria das vezes, também interagem com a(s) narrativa(s), quer seja(m) ela(s) em prosa ou em versos, pode constituir-se um aspecto de fundamental importância para a mediação desse(s) texto(s) em sala de aula, visto que a obra chega ao momento atual revestida das mais diversas formas de adaptação e nos mais diversos suportes midiáticos, mas ainda portadora da mesma riqueza cultural e do mesmo encanto que exerceu e exerce sobre o seu público leitor, através de quase um século após sua escrita.⁸

[8]. O ano de 1923 é indicado pelos estudiosos como a provável data da primeira publicação do *Romance do Pavão Misterioso*.

Uma das adaptações endereçadas ao público infantil é o conto da série Histórias à Brasileira, *O pavão misterioso* e outras, com narrativas tradicionais brasileiras, recontadas por Ana Maria Machado e ilustradas por Odilon Moraes. Já no prefácio, a autora esclarece que a proposta se qualifica como um “projeto de coletar e recontar histórias da tradição oral brasileira” e cita como fonte primeira para essa tarefa a recorrência à sua memória, às lembranças de histórias que ouviu na infância, contadas por sua avó, tios e pais e, “no caso de *O pavão misterioso*, entre várias versões, busquei o canal onde a narrativa foi imortalizada: a literatura de cordel” (MACHADO, 2008, p. 7).

No conto, a autora, além de utilizar-se do enredo principal da narrativa em versos como fonte para o seu “reconto”, também recorre a recursos bastante próximos daqueles utilizados pelos poetas de cordel para a conquista de seus leitores. Entre esses recursos, estão a linguagem, a sonoridade que permeia o texto, a referência temporal que inicia a história (“Não sei se faz muito tempo”, cuidadosamente destacada como um apelo à atenção do leitor solitário ou como sugestão de ênfase à fala daquele que conta), muito próxima do infalível “Era uma vez...”, e a ambientação que, no conto, lembra as palavras de Ayala (1997, p. 162), quando, referindo-se às adaptações poéticas das histórias tradicionais vindas da Europa, realizadas pelos poetas nordestinos, afirma que estes, durante o processo de criação,

Não transpõem mecanicamente os versos, mas aclimatam, regionalizam, nordestinizam. Podemos dizer que os temas dessa origem se perdem no tempo. Assim, o leitor popular, ao viver no ato da leitura estas aventuras, recebe-as como se estivessem acontecendo em algum tempo do Nordeste, apesar das referências a locais europeus contidas no texto.

É dessa forma que Machado (2008), mesmo informando ao leitor que a história se passa “bem longe daqui”, ao mesmo tempo, esclarece

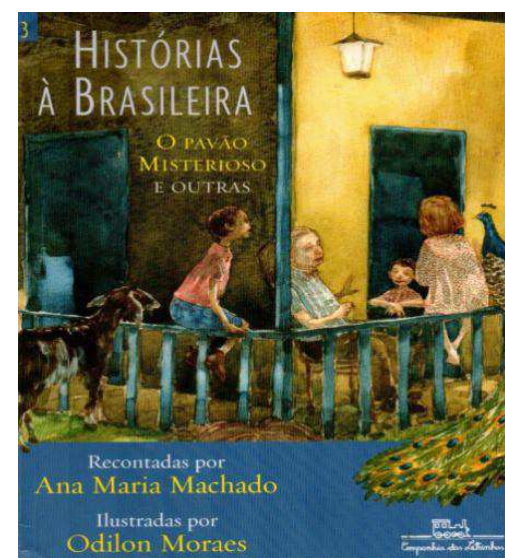
que ela teve início perto, “numa fazendona enorme deste sertão”. O conto também narra a festa de casamento com todo mundo dançando “no terreiro até o sol raiar”. Ratificando a intertextualidade presente no texto, a autora traz para a sua narrativa estrofes do romance do cordel, possivelmente, uma forma de destacar em seu texto a permanência dos versos que contam sobre *O pavão misterioso*:

Evangelista ficou maravilhado. E aquela máquina era mesmo tão fantástica que até hoje, no interior do Brasil, os cantadores cantam os versos que falam da invenção:

– Movido a motor elétrico
depósito de gasolina,
com locomoção macia
que não fazia buzina,
a obra mais importante
que fez em sua oficina.
Tinha cauda como um leque,
as asas como um pavão,
pescoço, cabeça e bico,
alavanca, chave e botão.
Voava igual ao vento
para qualquer direção.
[...]
– Eu fiz um aeroplano
da forma de um pavão,
que se arma e desarma,
comprimindo-se um botão.
E carrega doze arrobas
três léguas acima do chão.
(MACHADO, 2008, p. 16-17).

Outro recurso utilizado pela autora na conquista do leitor infantil é o uso da ilustração. Observemos que o processo de sedução já tem início na ilustração presente na capa (fig. 3).

FIGURA 3 – CAPA DO LIVRO *HISTÓRIAS À BRASILEIRA*
– *O PAVÃO MISTERIOSO E OUTRAS*



Fonte: Machado (2008).

Nada mais convidativo que a cena descrita e que já anuncia a contação que se seguirá para o leitor que abrir o livro. Logo a seguir, na página que antecede o início do conto, está a única ilustração elaborada para o texto. Ainda assim, apresenta sutilezas de caracterização das personagens e informações suficientes para mexerem com a imaginação do leitor que ingressará na leitura das letras, associada à leitura desse desenho, que também conta, a partir das cores escolhidas para a representação dos elementos da natureza, para a sugestão de brilho que envolve o pavão que atravessa os céus na noite escura, mas recheada de estrelas, e para o cenário “estrangeiro”, discretamente anunciado ao fundo.

FIGURA 4 – ILUSTRAÇÃO PARA O CONTO *O PAVÃO MISTERIOSO*



Fonte: Machado (2008).

Assim sendo, observemos, enquanto mediadores do texto literário infantil em sala de aula, a importância do papel assumido também por recursos, como a ilustração, nas publicações destinadas às crianças como mais uma das possibilidades de estímulo à leitura e que exige uma atenção especial por parte do professor, uma vez que a ele cabe, na maioria das vezes, a tarefa de apresentação do livro à criança que inicia a aventura de ser um leitor.

Outro texto adaptado para o público infantil, a partir dos versos de *O pavão misterioso*, foi publicado por Arievaldo Viana e ilustrado por Jô Oliveira. O enredo, apresentado em versos, elabora uma sequência de fatos que ora seguem o que está narrado no romance de Rezende, ora se aproximam da história recontada por Machado. O texto elaborado por Viana segue, assim, um caminho que sugere, no mínimo, dupla intertextualidade. Como exemplo dessa característica do texto de Arievaldo Viana, podemos citar as seguintes passagens do texto:

João Batista também
Contente e vitorioso
Apertava sua amada
Num abraço afetuoso,
Voando para o Nordeste
No pavão misterioso.
[...]
João Batista feliz
Com a chegada do irmão
Promoveu a maior festa
Que já se viu no sertão,
E a multidão não cansava
De admirar o pavão.
O fole tocava alegre
Na latada do terreiro
Chamaram o “seu Januário”
Um famoso sanfoneiro,
Nisso os noivos receberam
Um bilhete alvissareiro.
Era o sultão concedendo
Para o casal seu perdão.
Evangelista e Creuza
Embarcaram no pavão,
Foram fazer nova festa
No palácio do sultão.
(VIANA, 2010, p. 25-26)

Observemos aqui as proximidades entre os textos de Ana Maria Machado e Arievaldo Viana, no que se refere a aspectos como a ambientação da narrativa e a linguagem, e como os dois referidos textos bebem em uma mesma fonte ao adaptarem/recontarem os versos de Rezende. Lembremos aqui as palavras de Umberto Eco (1985, p. 10) ao falar sobre os “ecos da intertextualidade” em seu romance *O nome da Rosa*: “Redescobri assim aquilo que os escritores sempre souberam (e tantas vezes disseram): os livros falam sempre de outros livros e toda história conta uma história já contada”.

Outro ponto que merece ser observado nos versos de Arievaldo Viana é a “suavização” de alguns dos fatos narrados nos versos de

Rezende, talvez pensando no leitor a que se destina o texto. Se Ana Maria Machado apenas sugere o perdão do Sultão para a filha e o genro, até mesmo deixando no ar a ideia de que era possível mais de um final para a história, uma vez que esta era conhecida e contada por muita gente, no texto de Arievaldo Viana, conforme vimos nos versos anteriores, eles foram de fato perdoados e com direito a continuar a festa de casamento “no palácio do Sultão”.

Maria Antonieta Antunes Cunha, em seu livro *Literatura infantil: teoria e prática*, afirma que “o livro de verdadeira literatura infantil, se ilustrado, é o encontro de pelo menos dois artistas, que oferecem à criança uma dupla fruição da arte – experiência nada desprezível” (1990, p. 75). Esse é um fato que pode ser observado nesse texto ilustrado por Jô Oliveira, já a partir da capa, que apresenta ao leitor um colorido simples e de cores fortes, capazes de chamar a atenção da criança. É possível, ainda, a leitura de um outro aspecto na ilustração de Oliveira, que pode ser trabalhado pelo professor em sala de aula, e este nos remete a uma outra forma de “intertextualidade”, a nítida influência da xilogravura,⁹ presente no desenho do ilustrador. Este aspecto, além

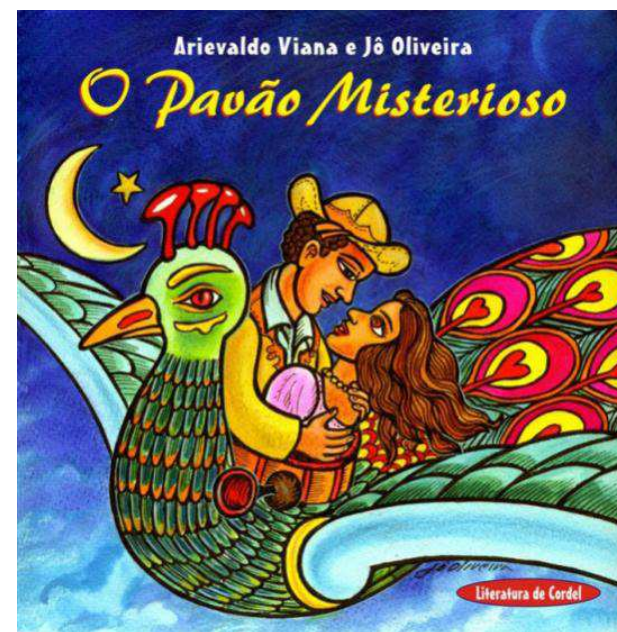
[9]. Ao falarmos em xilogravura, cabe esclarecer que a arte do desenho cortado em madeira e, no caso do cordel, impresso como ilustração para a capa dos folhetos, data do final da década de 1920, segundo Alves Sobrinho (2003), e que, possivelmente, a mais antiga de que se tem notícia é a que ilustra a capa de uma edição do folheto *Romance do Pavão Misterioso*, de autoria de Manuel Camelo de Melo Rezende, no ano de 1929, feita pelo xilógrafo paraibano Álvaro Barbosa. Vejamos como exemplo dessa arte algumas capas ilustrativas elaboradas ao longo dos anos para *O pavão misterioso*:



Fonte: Capas dos folhetos *Romance do pavão misterioso*

de possibilitar à criança a recriação do texto através do desenho e das cores, ainda permite ao leitor um duplo processo de identificação.

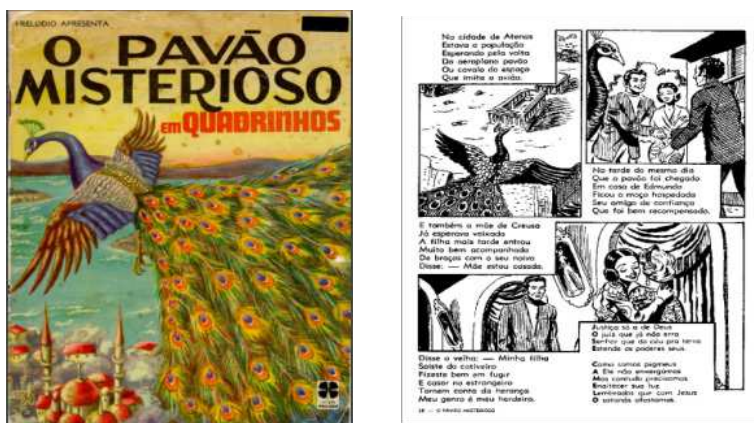
FIGURA 5 – CAPA DO LIVRO *O PAVÃO MISTERIOSO*



Fonte: Viana e Oliveira (2010).

Seguindo o caminho das adaptações, sugerimos ainda a leitura de outros quatro textos que podem contribuir para o processo de formação do leitor através do trabalho com o texto literário infantil e juvenil, em sala de aula, e que também fazem parte do grande conjunto de textos que tiveram sua “origem” nos versos do cordel *O pavão misterioso*, de José Camelo de Melo Rezende. São eles as duas adaptações quadrinizadas de *O pavão misterioso*: o livro *A Botija*, de Clotilde Tavares; e o livro *O pavão misterioso*, de Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima.

FIGURA 6 – CAPA DO LIVRO *O PAVÃO MISTERIOSO*
EM QUADRINHOS – DÉCADA DE 60



Fonte: Camelo [196-].

FIGURA 7 – CAPA DO LIVRO *O PAVÃO MISTERIOSO*
CORDEL EM QUADRINHOS – 2010



Fonte: Camelo e Lima (2010).

De acordo com Pina (2014, p. 32),

As adaptações quadrinísticas de obras literárias tornam-nas divertidas, acessíveis, aproximando-as das possibilidades de compreensão e produção de sentidos das crianças e dos jovens estudantes de hoje. Elas não deixam as obras-fonte serem esquecidas e se apresentam como formas artísticas inovadoras.

Já no final da década de 1960, a editora paulistana Prelúdio assume o risco de publicar o cordel *O pavão misterioso* em quadrinhos, um formato bastante diferente para a época. O texto foi quadrinizado pela “arte” e desenho de Sérgio Lima. Já na primeira página dessa edição, a editora, ao mesmo tempo em que propõe uma viagem ao leitor proporcionada pelas “ilustrações dos melhores artistas do gênero”, também informa ao leitor que o folheto de cordel transformado em revista de quadrinho em nada alterará o texto no que se refere ao conteúdo, versos, rima ou métrica. Essa edição não obteve muito sucesso junto ao público leitor da época. Entre as causas apontadas para a pouca receptividade da obra, segundo Haurélio (2009, p. 5,) constava “a inexistência de balões nos diálogos, o que comprometia o dinamismo que a linguagem das HQs exigia”.

Décadas mais tarde, o autor Klévissson Viana, em parceria com a Editora Luzeiro e a Tupynanquim Editora, atualiza o projeto gráfico desse texto adequando-o às exigências do público. O novo projeto gráfico elaborado para o texto corrige um dos erros da edição anterior e acrescenta os balões, elaborando também uma redistribuição para os quadrinhos, bem ao gosto do público juvenil do século. Dessa forma, o texto propõe uma dupla leitura para um leitor também duplicado, o amante tradicional do cordel e o amante de HQs. Partindo de mais essa proposta de leitura para a narrativa desse folheto, “o Pavão atemporal, com ecos de *As mil e uma noites* e cheiro de ficção científica, voa para as estantes, movido pelo mesmo combustível que, há séculos, impulsiona a criação artística: o sonho” (HAURÉLIO, 2009, p. 6).

Seguindo esse voo, o pavão vai novamente ser retomado por uma outra voz que recontará a sua história em meio a outras duas histórias que também foram ouvidas pela autora quando criança, contadas pelo pai e pela mãe, “nas longas noites de serões da Paraíba”. O texto é ilustrado com xilogravuras de Fabrício Lopez e Flávio Castellan, e estas “dialogam intensamente com o ritmo da prosa” (TAVARES, 2006, orelha do livro), de forma que este recurso aproxime ainda mais a obra de Clotilde Tavares das narrativas populares versadas pelo cordel.

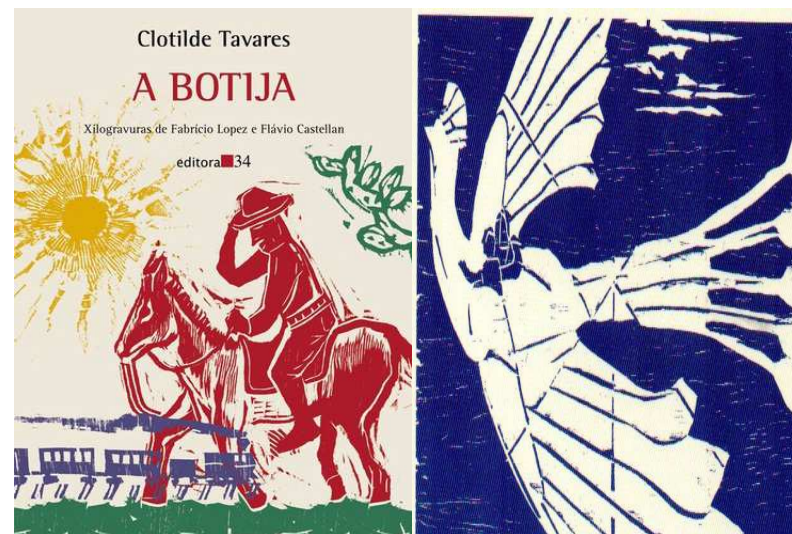
O romance conta a história de Pedro Firmo, homem que morava em uma fazenda no interior de Minas Gerais e que, desde a infância, quase todas as noites, sonhava com uma botija que estava enterrada na Tabacaria Flor de Maio, no centro da cidade do Recife. Um dia, Pedro resolve ir em busca dessa botija e, no caminho, passa por diversas aventuras. Entre elas, o encontro com a cigana Gipsy, que o auxilia na caminhada rumo à cidade de Recife. Ao chegar à tabacaria, percebe que seu tesouro sempre esteve na fazenda, no galpão onde passou grande parte de sua vida. Ele retorna à fazenda e, finalmente, encontra sua botija.

A obra tem como ponto de partida a junção de três outras histórias: Pedro Firmo e a constante busca pela realização de seu sonho, Eulália e seu Pai Feiticeiro e o *Romance do pavão misterioso*, que tem seus versos recontados pela cigana Gipsy. O folheto tem suas estrofes narradas em forma de capítulos, e o enredo é apresentado ao leitor com riqueza de detalhes, retomando aspectos presentes no folheto. É uma narrativa dentro de uma outra narrativa, de forma que a hibridização, presente no texto, traduz-se como mais uma das características que podem se constituir recursos para a sedução do leitor.

A xilogravura, assim como outros traços caracterizadores do popular, como a linguagem, os personagens e os espaços descritos, aproxima o texto do universo imaginário do leitor, proporcionando a este a vivência de uma leitura prazerosa e que, ao mesmo tempo, é capaz de provocar/instigar a curiosidade desse leitor acerca dos textos

recontados pela autora, levando-o a buscar outros “voos”, outras leituras, em um processo gradativo, capaz de fortalecer sua busca pelo ato de conhecer.

FIGURA 8 – CAPA E ILUSTRAÇÃO INTERNA DO LIVRO *A BOTIJA*



Fonte: Tavares com ilustrações de Lopez e Castellan (2006).

Sugerimos ainda, para o trabalho com as literaturas infantil e juvenil, ou infanto-juvenil, em sala de aula, a leitura do texto *O pavão misterioso*, dos autores Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima, ilustrado por Andrés Sandoval. Aqui a busca por uma valorização da tradição oral por Brito se dá por meio do personagem Antônio Camilo, que tenta destacar a importância do folheto de cordel, vendido na feira.

— Três folhetos por um real! Quem vai comprar?
Os gritos de Antônio Camilo se misturavam aos ruídos da feira. — Não deixem de ler *A moça que virou cobra*, *O casamento da lagartixa*, *O dragão de três cabeças*...

As pessoas nem olhavam para Antônio. Tristonho, ele juntou os cordéis espalhados numa lona velha, no meio da rua. Arrumou um por um os livrinhos impressos em papel-jornal, numa tipografia que herdara do avô. Ninguém mais se interessava por aquelas histórias. Quando era pequeno, Antônio Camilo não lia outra coisa além de folhetos.

— Agora, os meninos só querem saber de gibis, videogame e desenho animado.

(...)

Mas a verdade era que, mesmo ali em Campina Grande, na Paraíba, pouca gente comprava o que ele escrevia. No tempo do avô, chegaram a possuir três máquinas impressoras. Vendiam cem mil cópias de um folheto. (BRITO; LIMA, 2018, p. 10).

Diante dessa realidade, o personagem Antônio Camilo, ao perceber a curiosidade de um menino que afirma nunca ter lido as histórias dos folhetos, mas que queria saber se eles “prestavam”, inicia a contação/recitação de um de seus folhetos, mas antes, recomenda a este:

— Sente-se no chão, feche os olhos e escute:
 “Para gravar na memória,
 No fundo do coração,
 Vamos contar uma história,
 Pedimos sua atenção,
 Amor, coragem e glória
 São temas desta função”.

(BRITO; LIMA, 2018, p. 11).

Observemos aqui a postura assumida pelos autores na elaboração de uma adaptação livre que, ao mesmo tempo em que recoloca em cena o texto de cordel, também está voltada para contextos e discussões da atualidade. Várias são as características do texto que contribuem para a formação de leitores em diferentes estágios. A obra é rica em ilustrações que chamam a atenção do leitor pelo traço estilizado e pelas cores fortes que compõem cada página do livro. Acreditamos

que a forma como são distribuídas as ilustrações em cada página, já a partir da capa, dialoga com o texto de tal forma que podemos dizer que elas assumem, junto à narrativa, a mesma proposta de intertextualidade que permeia toda a obra.

FIGURA 9 – CAPA, ILUSTRAÇÕES INTERNAS E TEXTO DO LIVRO *O PAVÃO MISTERIOSO*



Fonte: Brito e Lima, com ilustrações de Sandoval (2018).

Observemos que não existe, no texto de Brito e Lima, uma referência direta aos versos do cordel de José Camelo de Melo Rezende, entretanto o título é homônimo e a narrativa é repassada ao leitor com a liberdade de quem reconta. Quando nos referimos anteriormente a uma proposta de intertextualidade, elencamos a ideia genettiana sobre a alusão¹⁰ enquanto uma das possibilidades para o entrelaçamento intertextual. No processo de identificação da presença de um texto como parte de outro texto, a alusão, sem dúvida, requer do leitor uma maior maturidade. No caso das obras citadas anteriormente,

[10]. Genette (1982) reconhece na intertextualidade três tipos de relações intertextuais: a citação, o plágio e a alusão. A alusão é a relação intertextual menos explícita e menos literal, isto é, um enunciado cuja compreensão plena supõe a percepção de uma relação entre ele e um outro, exigindo um certo grau de maturidade do leitor diante do texto.

chamamos a atenção para o reconhecimento dos aspectos que aproximam os textos sem, contudo, afirmar, através da referência direta, a copresença de um texto em outro. Cabe então ao leitor a tarefa de, a partir dos elementos fornecidos pelas ilustrações e pela narrativa, reconhecer, no texto de Brito e Lima, os versos e o enredo do cordel *O pavão misterioso*.

É evidente que esta não é a única possibilidade de leitura para o texto de Brito e Lima, fato que nos permite lembrar que, mais uma vez, está nas mãos do mediador a escolha do texto, o conhecimento sobre a realidade do aluno, enquanto leitor, e a melhor abordagem metodológica a ser desenvolvida na apresentação do texto em sala de aula.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É certo que alguns livros podem ocupar um lugar privilegiado em nossas vidas. Eles são capazes de nos transportar através do tempo e do espaço com a simples menção de um verso, de um trecho sobre uma história preferida. Eles têm cheiro e sabor de infância, na maioria das vezes, porque é nesse momento de nossa história em que é construída boa parte das posturas que assumiremos em nossa vida no que se refere à afetividade e à percepção estética.

Dessa forma, acreditamos que a formação do leitor é um processo amplo e decisivo enquanto parte da vida do ser humano em desenvolvimento. Esse processo deve envolver família e escola, de forma que uma se torne a extensão da outra e que tenha na figura do mediador um profissional que esteja ciente de sua importância na tarefa de guiar o aluno, da criança ao adolescente, pelos meandros do texto literário em sala de aula, seduzindo-o e deixando-se seduzir. Um dos caminhos aqui sugeridos é o trabalho a partir de obras que dialoguem entre si e que, na maioria dos exemplos sugeridos, proporcionem ao leitor/

criança encontros entre a palavra (texto) e a imagem (ilustração), o verso e a prosa, o contar e o ouvir, o popular e o erudito, e muitos outros que podem nascer do encontro entre texto, mediador e leitores.

Ao propor uma leitura de obras que tiveram como ponto de partida a adaptação de um folheto de cordel para o trabalho com o texto literário infantil em sala de aula, defendemos, entre outras, a ideia de que o professor precisa adaptar sua atuação às diferentes realidades vivenciadas, considerando todos os aspectos que estão à sua volta. Nesse processo de adaptação, ele precisa conhecer as possibilidades múltiplas de textos que podem ser apresentados ao leitor em formação, assim como o papel que pode ser assumido por esses textos na construção desse leitor.

Conduzir a criança pelos caminhos implícitos na palavra, na ilustração, na junção e na provocação destas, na apropriação da obra e na recriação do novo texto que nasce da imaginação do leitor em seu encontro com o texto, eis a tarefa a ser realizada por todos aqueles que assumem o compromisso de formar leitores usando, como meio de sedução, as cores, os sentidos e as provocações evocadas pela “inocente” literatura destinada às crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

ACESSIBILIDADE EM BIBLIOTECAS PÚBLICAS. **Romance do Pavão Misterioso em Audiovisual Acessível**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0AmQEQ6Ntdo>. Acesso em: 05 ago. 19.

ALVES, J. H. P. Cordel para crianças: aspectos temáticos e metodológicos ou um sabiá na sala de aula. *In*: DEBUS, E.; BAZZO, J. L.

dos S.; BORTOLOTTI, N. (orgs.). **Poesia cabe na escola**: por uma educação poética. Campina Grande: EDUFCG, 2018.

ALVES SOBRINHO, J. **Cantadores repentistas e poetas populares**. Campina Grande: Bagagem Editora, 2003.

ANDRADE, M. de. **O baile das quatro artes**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1963.

AYALA, M. I. N. Riqueza do Pobre. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, n. 2, p. 160-169, 1997.

BELLTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

BENJAMIM, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BRITO, R. C. de; LIMA, A. **O pavão misterioso**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

CAMELO, J. **O pavão misterioso em quadrinhos**. São Paulo: Editora Prelúdio, [196-].

CAMELO, J.; LIMA, S. **O pavão misterioso**: cordel em quadrinhos. São Paulo: Editora Luzeiro e Tupynanquim Editora, 2010.

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

COELHO, N. N. **O conto de fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

COLOMER, T. Andar entre livros: a leitura literária na escola. *In*: COLOMER, Teresa. **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Petrópolis, 2008.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil**: teoria e prática. São Paulo: Editora Ática, 1990.

DIÉGUES JÚNIOR, M. **Ciclos temáticos na literatura de cordel**. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2012.

ECO, U. **Pós-escrito a O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., 1985.

GENETTE, G. **Palimpsestes**: la littérature au seconde degré. Paris: Seuil, 1982.

HAURÉLIO, M. O clássico do cordel em quadrinhos. *In*: CAMELO, J.; LIMA, S. **O pavão misterioso**: cordel em quadrinhos. São Paulo: Editora Luzeiro e Tupynanquim Editora, 2010.

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

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

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

MACHADO, A. M. **Histórias à brasileira**: O pavão misterioso e outras. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

MELQUÍADES, J.; MELO, J. C. de. **Romance do pavão misterioso**. Parnamirim: Isvá Editora, 2016. *E-book*.

PINA, P. K. da C. P. **A literatura em quadrinhos**: formando leitores hoje. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

REZENDE, J. C. de M. **O pavão misterioso**. São Paulo: Editora Luzeiro Limitada, 1980.

TAVARES, C. **A botija**. São Paulo: Editora 34, 2006.

TRAÇA, M. E. **O fio da memória**: do conto popular ao conto para crianças. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

VIANA, A.; OLIVEIRA, J. **O pavão misterioso**. 3. ed. Fortaleza: IMEPH, 2010.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

PARTE II
DOS MEIOS DE LEITURA: OS
LEITORES E SEUS ESPAÇOS

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA DE LEITURA

*Daniela Maria Segabinazi*¹
*Rodolfo U. Rodrigues Gomes*²

INTRODUÇÃO

Durante séculos, o ato de contar histórias se fez presente na nossa sociedade como hábito de grande importância que tinha como função a transmissão do conhecimento e a manutenção das tradições, e, além disso, segundo Schemack (2011, p. 1), essa prática “[...] expressava e corporificava o mundo simbólico pelo uso das palavras e dos gestos para um conjunto de ouvintes da família ou da aldeia”. Essa junção da oralidade com os movimentos do corpo buscava a compreensão do que, segundo a autora, era invisível aos olhos do homem primitivo, ou seja, os “mistérios que envolviam a natureza”.

[1]. Doutora em Letras pela UFPB, Professora da Universidade Federal da Paraíba

[2]. Graduado em Letras pela UFPB

Porém, o homem primitivo passou a dar forma a esses “mistérios” através da representação pictórica, capturando de certa maneira os elementos existentes em seu meio numa forma de narrativa cotidiana, pois, segundo Iannone e Iannone (2003, p. 9), “foram esses registros, os desenhos, que nos permitiram conhecer boa parte da história e das crenças de nossos ancestrais” antes do surgimento da escrita.

Os primeiros contadores de histórias provavelmente usaram imagens grosseiras apoiadas por gestos e sons vocais que mais tarde evoluíram até se transformar na linguagem. Com o passar dos séculos, a tecnologia propiciou o surgimento do papel, das máquinas de impressão, armazenamento eletrônico e aparelhos de transmissão. Enquanto evoluíam, esses aperfeiçoamentos também afetaram a arte da narrativa. (EISNER 2005, p. 12).

Esse avanço na arte da narrativa evidenciado por Eisner (2005) diz respeito aos diversos suportes existentes, usados não apenas para contar histórias, mas para continuar o registro da humanidade, e cada um desses suportes possui suas particularidades, o que também requer do leitor um olhar específico para poder compreender a narrativa neles inserida. Porém, não importa qual o suporte empregado, desde um romance até uma história em quadrinhos, toda narrativa possui uma estrutura reconhecível, como bem evidencia Eisner (2005, p. 13): “Um início, um fim e uma linha de eventos colocados sobre uma estrutura que os mantém juntos”. Uma estrutura que não mudou desde que o homem, em volta da fogueira, diante do grupo familiar, expressava-se e tentava atribuir sentido físico ao seu mundo na busca pela sua compreensão.

UM BREVE PANORAMA DA NARRATIVA GRÁFICA

Entre todos os avanços que a tecnologia proporcionou à arte da narrativa, foi o surgimento da imprensa no séc. xv o maior deles (MC-

CLOUD, 2005). Dessa forma, o texto e a imagem ganharam o domínio público e muitas foram as publicações, a partir deste período, que usaram esses dois recursos, como bem evidencia Mccloud (2005, p. 16) em um exemplo do uso de imagens organizadas em uma narrativa. Trata-se de um panfleto religioso do séc. xv intitulado *As torturas de Santo Erasmo de 1460 d.C.*, obra que mostra, em uma folha, doze quadros, contendo em cada um deles o martírio do clérigo; outro exemplo dado pelo referido autor foram as ilustrações de William Hogarth, *O progresso de uma prostituta*, publicado em 1731, obra esta dividida em seis ilustrações separadas “que contam uma história rica em detalhes e motivada por fortes preocupações sociais”.

Tais obras se destacam não apenas por fornecerem um esboço sociocultural da época, mas por evidenciar um novo aspecto no tocante à arte da narrativa, peculiaridade que, ao longo da história humana, já ensaiava os primeiros passos da união efetiva do texto com a imagem no que diz respeito as histórias em quadrinhos,³ ou como determinam teóricos como Eisner (2005) e Mccloud (2005), a Arte Sequencial.

De acordo com Eisner (1999, p. 5), entende-se por Arte Sequencial “um veículo de expressão criativa e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia”, conceito este que Mccloud (2005, p. 9), além de ratificar, ampliou ao dizer que a esta forma de arte narrativa cabe a finalidade de “produzir uma resposta no espectador”, ou seja, do riso à reflexão pura.

[3]. Embora ambos os teóricos não postulem uma gênese ancestral para as histórias em quadrinhos, da mesma forma como não é do interesse deste trabalho fazê-lo, mas não podemos deixar de refletir acerca da relação existente entre texto e imagem antes mesmo do advento da imprensa, relação esta que se fez marcante na história humana. Em sua obra *Desvendando os quadrinhos*, Scott Mccloud traça um panorama histórico reflexivo da ligação entre texto e imagem, pontuando exemplos que passam pelo antigo Egito, as civilizações pré-colombianas e chegando na França do séc. xi com a tapeçaria de Bayeux.

E é dentro do espaço do risível e da reflexão que as histórias em quadrinhos começam a ganhar forma, nos periódicos europeus do séc. XVIII, sendo o gênero da caricatura o ponto inicial que dará forma a Arte Sequencial moderna.

A caricatura é uma arte gentil, principalmente praticada só nos intervalos dos conspícuos trabalhos do *atelier* de uma grande escola de pintores italianos [os irmãos Carraci], e na adolescência ainda relacionada com a inofensiva finalidade de extrair um agradável passatempo de certos absurdos pessoais, ou talvez inventando-os onde realmente não existisse nenhum. Que tal criação inocente houvesse de ser explorada para desígnios mais sérios, embora sem dúvida, inevitáveis, seria muito de lamentar, por sua própria substância; mas os resultados de seu emprêgo [sic] na sátira em geral foram tão prodigiosos que deveremos antes agradecer o que ela ganhou com isso, em vez de lamentar o seu prejuízo eventual, levando-se em conta os imensos benefícios concedidos por sua exploração. (DAVIS *apud* LIMA, 1963, p. 6, v. 1).

Didaticamente é concedido, de acordo com os estudiosos da Arte Sequencial como Iannone e Iannone (2003) e Mccloud (2005, p. 17), o título de pai das histórias em quadrinhos moderna ao suíço Rodolphe Töpffer (1799-1846), por empregar no seu trabalho “caricaturas e requadros – além de apresentar a primeira combinação interdependente de palavras e figuras na Europa”. Modelo este que não deixou de ser seguido posteriormente pelos diversos artistas da época.

São de sua autoria obras como *Cryptogame*, *Jabot* e *Vieubois*. Suas histórias repletas de originalidade e fantasia foram basicamente figurativas, embora em algumas cenas apresentassem breves textos; uma obra que marcou o seu tempo, chegando o artista a ganhar elogios de Johann W. Goeth (1779-1832). Wilhelm Busch (1832-1908), por outro lado, tem sido considerado “o grande inspirador das histórias em

quadrinhos norte-americanas” por fazer uso de uma temática ácida, de “humor pesado e satírico”; e a dupla de ingleses W. F. Thomas e Tom Brown, que, em fins do séc. XIX, se valiam do humor em suas obras (IANNONE; IANNONE, 2003, p. 28).

Por fim, entre os europeus, se faz necessário destacar Georges Colomb (1856-1945), docente da Universidade de Sorbonne, em Paris, e que, segundo Iannone e Iannone (2003, p. 29) é “o verdadeiro criador da fórmula que originou as histórias em quadrinhos”, pois suas ilustrações apresentam a nítida percepção do movimento entre imagens, separadas por quadros, para dessa forma apresentar a narrativa.

Por outro lado, os norte-americanos caminhavam em direção às *comics* modernas, a partir de 1872, nas revistas humorísticas; e em fins do séc. XIX, a imprensa nova-iorquina dava luz ao emblemático Yellow Kid, criado pelo desenhista Richard Outcault, em cuja obra destaca-se a sua maior contribuição ao gênero. Trata-se da dispersão do texto na imagem e a introdução do balão de fala, fato este que ocorreu em 1896 (IANNONE; IANNONE, 2003).

No Brasil, a imprensa andou um tanto devagar e cercada de proibições impostas pelo Governo Português, fato que levou os prelos a um tardio desenvolvimento em nossa terra. Imposições que não apenas controlavam a importação de obras literárias como também de ideias revolucionárias que se faziam propagar em panfletos e periódicos europeus, ideias que fervilhavam além-mar.

Na ordem régia de 10 de maio de 1747, dizia o rei não ser “conveniente se imprimam papéis no tempo presente, nem pode ser de utilidade aos impressores trabalharem no seu ofício, aonde as despesas são maiores que no Reino, do qual podem ir impressos os livros e papéis no mesmo tempo em que dele devem ir as licenças da inquisição e do Conselho Ultramarino, sem as quais se não podem imprimir nem correrem as obras. (RIZINI *apud* ARROYO, 1986, p. 133).

Com a implantação da imprensa no Brasil, em 13 de março de 1808, tem-se início uma mudança significativa para a colônia, mas ainda, segundo Arroyo (1988), é apenas no segundo decênio do séc. XIX que o verdadeiro avanço acontece, com a implantação da imprensa em São Paulo. Acontecimento este que trouxe melhorias não apenas na perspectiva econômica, política e social “como também intelectual” Dessa forma, começaram a germinar periódicos, em sua maioria de cunho “político e literário”, assim como as pequenas, porém significativas publicações voltadas para a escola e a infância (ARROYO, 1988, p. 134).

No curso do crescimento da imprensa brasileira, surge por aqui, tal qual na Europa e América do Norte, a figura do caricaturista, artista este tanto odiado quanto celebrado por uma grande massa de leitores. “Infelizmente nenhum caricaturista acompanhou o transporte de tanta caricatura para as terras do novo mundo, insanável lacuna! Que maravilhosos temas a época oferecia!”, daí que, nas palavras do grande autor Monteiro Lobato (*apud* LIMA, 1963, p. 411), constatamos a admiração que se perpetuou ao longo do tempo por estes cronistas do traço, não apenas pela arte em si, mas principalmente pelo fato de terem esses artistas a sensibilidade de extrair o grotesco em sua forma risível, por trás da sociedade e da política da época e, dessa forma, gerar a reflexão.

No decorrer dos tempos, quando formado seu domínio de arma das mais poderosas na imprensa, pela universalidade do seu alcance, a caricatura não fez [*sic*] mais do que acrescer sua alta significação como arte autêntica, não só na análise de costumes políticos e sociais, como na fixação de elementos subsidiários da história e da sociologia. (LIMA, 1963, p. 5, v. 1).

E dentro deste contexto jornalístico no Brasil oitocentista é que nasce a nossa primeira história em quadrinhos, pelas mãos de Angelo

Agostini, um italiano radicado no país, além de fervoroso abolicionista, crítico não apenas da política, mas de todo um conglomerado social da época. Nas palavras de Lima (1963, p. 179), “nenhum artista terá exercido entre nós maior predomínio sobre [*sic*] os seus contemporâneos do que esse [*sic*] grande e infatigável comentarista do lápis”; influência que atingia os demais de um ponto a outro do país. O que determinou na contemporaneidade para fins didáticos, no que se refere ao estudo da caricatura, uma divisão do desenvolvimento desta arte em antes e depois de Angelo Agostini (LIMA, 1963).

Nas palavras de Patrocínio (*apud* LIMA 1963, p. 784), Angelo Agostini não era um “propagandista” da abolição, mas um “apóstolo” por lutar abertamente pela liberdade dos negros, e foi com esse empenho aliado à força da sua arte que aflorou mais um trabalho memorável, uma “série documentária, que ficaria na sua obra como a parte talvez mais legitimamente nacional”, de “sentido brasileiro pelo tema, pela linguagem gráfica e pela paisagem” (LIMA, 1963, p. 796-800). Trata-se de *As aventuras de Zé Caipora*, a primeira história em quadrinhos brasileira, obra esta de “longa duração”.

Publicada inicialmente na Revista Fluminense, em 30 de janeiro de 1869, e posteriormente reeditada com o nome de *As aventuras de Nhô Quim, ou impressões de uma viagem a Côrte*, nos periódicos: “Revista Ilustrada, a partir de 1884 e depois em folhetins (...) anos depois recomeçou a aparecer no D. Quixote, em 1901 e finalmente no Malho, de 1904 em diante”.⁴

Trata-se de um verdadeiro retrato daquela época, Nhô Quim, um caipira que vai morar na Côrte, a cidade do Rio de Janeiro, e se depara com uma civilização dividida entre o rural e o urbano. Segundo Lima (1963, p. 800), nesta obra, Angelo Agostini conseguiu

[4]. Uma nova edição das aventuras criadas por Angelo Agostini foi publicada em 2002 pelo Conselho Editorial do Senado Federal – *As Aventuras de Nhô-Quim e Zé Caipora* – 188 páginas, edição de luxo. A pesquisa, organização e introdução são de Athos Eichler Cardoso.

de “forma simples e despreziosa” retratar como nenhum outro o Brasil de sua época.

LER, REFLETIR E DISCUTIR

Na sua mecânica, as histórias em quadrinhos trabalham com a imagem e a palavra, elementos ancestrais e únicos da comunicação humana. Segundo Eisner (1999, p. 13), “essa mistura especial de duas formas distintas não é nova. Fizeram-se experimentos com a justaposição desde os tempos mais antigos”. Na introdução deste trabalho, observamos como essa união se construiu e como também ela se consolidou dentro do espaço da arte narrativa.

Sendo assim, fica bem mais fácil compreender o porquê da escolha de Eisner (1999) em denominar o gênero das histórias em quadrinhos como Arte Sequencial, haja vista que o citado autor também postula um trânsito deste gênero tanto na arte figurativa quanto na literatura. Seja como for, além de sofrer mudanças ao longo do tempo e de se inter-relacionar com outros suportes narrativos, absorvendo um pouco de suas estéticas, é certo também falar que o gênero aqui discutido também percorreu um longo caminho para adquirir uma relativa notoriedade em espaços nunca antes imaginados por seus velhos leitores e artistas. Falo dos espaços da academia e da sala de aula.

Embora não seja do nosso interesse esboçar uma discussão entre o gênero da história em quadrinhos e a academia, mas sim entre ele e a sala de Aula, o presente trabalho pode vir a servir de ponto de discussão no espaço acadêmico para futuras propostas didáticas no que toca os gêneros narrativos.

O uso da história em quadrinhos na sala de aula não se trata de uma prática tão nova, como se pode imaginar. Se levarmos em conta a estrutura deste gênero ainda em seu desenvolvimento no séc. XIX, podemos considerar como a primeira história em quadrinhos usada

para fins didáticos no Brasil a obra de Wilhelm Busch, *Max und Moritz*, que teve sua primeira tradução em 1915 pelas mãos de Olavo Bilac (1865-1818), assinando tal obra com o pseudônimo “de Fantásio”. A obra alemã teve os seus personagens abasileirados a partir do seu título *Juca e Chico, histórias de dois meninos em sete travessuras* (ARROYO, 1986).

Por volta dessa primeira década, muito pouca coisa havia para crianças. Sabe-se que a Editora Laemmert traduzira do alemão uma coleção infantil de vários livros. A Livraria Francisco Alves começava então a se interessar pelos livros infantis, ou na expressão de Alexina de Magalhães Pinto, “deslizando pela biblioteca infantil”. De Laemmert, com sua chancela, saíra o livrinho traduzido por Carlos de Laet, *A minha viagem ao redor do mundo*, o *Juca e Chico*, de Fantásio (pseudônimo usado por Olavo Bilac nesta tradução) e *As Aventuras de Gulliver*, que andam a merecer “as preferências infantis”. (ARROYO, 1986, p. 180).

E é nesse processo de libertação da literatura infantil brasileira da rigidez pedagógica, como bem postula Arroyo (1986), que as histórias em quadrinhos se inserem no espaço escolar sob a chancela da autora, pesquisadora e professora mineira Alexina de Magalhães Pinto, permitindo que a referida obra integre a biblioteca da infância do seu tempo.

Os primeiros livros ilustrados para audição e análise de imagens, como os classificou Alexina de Magalhães Pinto, eram os seguintes: *João Felpudo*, *O Menino Verde*, *Viagem numa Casquinha de Noz*, *aves do Brasil*, *Mamíferos do Brasil*, *as Aventuras de Hilário*, *Cristovão Colombo*, (...) *A Baratinha*, *Álbum de Gravuras*, de Romão Puigari, *Juca e Chico* e *Alfabeto Ilustrado*. Esses livros, cujos autores em sua maioria não pudemos identificar, constituíam o que Alexina de Magalhães Pinto considerava a Coleção Infantil. (ARROYO, 1986, p. 183).

No contexto atual, a presença das histórias em quadrinhos no espaço escolar teve um grande avanço. Desde 2006, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) “passou a contemplar esse gênero na composição de seus acervos”, segundo Ramos e Feba (2011, p. 220). Embora exista uma presença efetiva das histórias em quadrinhos na escola, é certo também a pouca atenção dada por parte do docente a este gênero, cabendo apenas um uso superficial da narrativa em quadrinhos. Isso acontece pela lamentável ausência de leitores entre os próprios educadores, tanto das revistas como de um aporte teórico realizado por estudiosos do gênero, como Will Eisner e Scott Mccloud, que os ajudem a conhecer melhor o gênero. Essa não leitura e, nesse caso, o desinteresse se devem em parte ao próprio gênero, que apresentou em algumas publicações, durante anos, uma narrativa, como bem coloca Eisner (2005, p.7), “descartável” e “com violência gratuita”, e não foi por acaso que, ainda, segundo o mesmo autor, “durante um longo tempo houve pouco entusiasmo por parte das escolas em aceitar os quadrinhos”. Mesmo que alguns artistas ainda insistam na mesma linha narrativa, uma grande parcela procurou elevar o conceito da narrativa gráfica, mudando por completo a abordagem ao direcioná-la para temas bem mais sérios e contemporâneos, atitude esta que também envolveu o universo dos próprios super-heróis. Como já postulado, cada suporte narrativo possui particularidades que exigem do leitor um olhar diferenciado na ação de decodificar a mensagem nele inserida.

Para se compreender os mecanismos comunicacionais de uma estória [sic] em quadrinhos, torna-se necessário que se saiba ler os componentes sógnicos que forjam a sua temperatura estética. Os quadrinhos são menos simples do que aparentam: questionar o seu espaço criativo exige do crítico um sólido conhecimento dos mais diversos problemas sociais, culturais e artísticos. Este questionar o seu espaço criativo remete-nos para objeções dirigidas contra a sua linguagem. É preciso

saber ler formalmente os quadrinhos para que consigamos lê-los ideologicamente. (CIRNE, 1975, p. 12).

Essa visão de que fala Cirne (1975), acerca da compreensão dos “mecanismos comunicacionais”, nos direciona para as palavras de Wolf (*apud* EISNER 1999, p. 8) quando discorre sobre o tema da leitura no tocante a sua aquisição e aprimoramento. Para ele, “a leitura da palavra é apenas um subconjunto de uma atividade humana mais geral que inclui a decodificação de símbolos, a integração e a organização de informações... na verdade, pode-se pensar na leitura no sentido mais geral – como uma forma de atividade de percepção”. Além da leitura da palavra, segundo o teórico, existem diversas “manifestações” dessa atividade, tais como: a “leitura de figuras, mapas, diagramas, circuitos, notas musicais”. Enfim, nessa perspectiva para que realmente possamos compreender os quadrinhos, devemos lê-los com mais profundidade e sem nos atermos a julgamentos preconcebidos ou, além disso, procurar neles erroneamente elementos estéticos que não condizem com a sua estrutura.

[...] não se pode ler uma estória [sic] em quadrinhos como se lê um romance, uma obra plástica, uma gravação musical, uma peça de teatro ou até uma fotonovela ou um filme. São expressões estéticas diferentes, ocupam espaços criativos diferentes, manipulam materiais orgânicos diferentes. Embora haja um denominador comum para a leitura que se preocupa com manifestações e discursos artísticos, existem leituras particulares para cada prática estética. (CIRNE, 1975, p. 15).

A pouca compreensão dos mecanismos próprios das histórias em quadrinhos, acima citados, leva a uma restrição da própria prática de leitura em sala de aula, estagnando o gênero a usos que não exploram a fundo a sua real potencialidade narrativa e discursiva, limitando-os a

práticas do tipo: 1. Uso dos clássicos adaptados em quadrinhos apenas para se chegar à obra literária original; 2. Uso de tiras em quadrinhos ou páginas inteiras de revistas de forma descontextualizada apenas para trabalhar conceitos e classificações gramaticais; 3. Uso descontextualizado da história em quadrinhos cometendo anacronismos com a narrativa, fazendo uso de um repertório teórico limitado, entre outras práticas inadequadas ou pouco qualificadas para o estudo do gênero.

É necessário que o professor fuja dessa leitura literária inadequadamente escolarizada, que, segundo Silva (1995, p. 23), tem “suas origens no ensino catequético do período colonial”, o chamado “tripé de atividades de leitura”, que consiste na “cópia, paráfrase e memorização”. Sendo assim, é dever do professor reavaliar a sua atitude enquanto mediador da leitura e, dessa forma, rever a sua concepção de leitura para que possa construir uma bagagem metodológica, teórica, literária e cultural nova e eficiente, afinal:

O docente assume o papel de mediador da literatura junto aos alunos através da seleção de textos e de estratégias de abordagens dos mesmos, a fim de criar condições para que o diálogo com a arte aconteça. O mero contato com o objeto artístico não garante a apropriação. É fundamental que sejam criadas estratégias de mediação para que o leitor iniciante se aproprie da literatura e, por meio da interação com a arte, vivencie conflitos e emoções ainda não vividos e vá se construindo. (RAMOS *apud* FEBA; RAMOS, 2011, p. 222).

Então podemos observar, nas palavras de Ramos (2006), a necessidade de que ocorra um rompimento com o mecanicismo literário, tão presente em sala de aula, atitude esta que não apenas prejudica o trabalho mais amplo e discursivo com as histórias em quadrinhos, mas também distancia o aluno da própria literatura

UM NOVO UNIVERSO LITERÁRIO SE ABRE NA BIBLIOTECA

Desde o seu surgimento, em fins do séc. XIX, quando ainda começava a se distanciar da caricatura, as histórias em quadrinhos passaram por diversas transformações, como estruturais, narrativas, ideológicas, mercadológicas, sociais, artísticas, políticas, etc. Para o iniciante desejoso em desbravar o universo da “Nona Arte”, como bem denominam informalmente os leitores do gênero, vale o aviso: os heróis não são mais os mesmos de antigamente, pois há muito os valores do código de cavalaria arturiano expiraram.

Mas isso não quer dizer que estes indivíduos morreram ou se corromperam e assim deixaram o mundo à mercê do mal. Não é isso. Mundos ainda são salvos, conflitos ainda são resolvidos, porém a bela mocinha (namorada do herói) já não precisa mais ser salva, ela sabe se cuidar, as feministas de meados do séc. XX as ensinaram muito bem; já os super-heróis, segundo Moya (2002, p. 22), estão a “lobotomizar os vilões”, pois uma nova abordagem que foge “da alienação e violência sem sentido” que existia no passado foi substituída por uma estética narrativa “mais crítica e realista do mundo”.

Do outro lado do planeta, os asiáticos já se mostravam bem à frente nessa abordagem vanguardista. Nos mangás japoneses, segundo Codespoti (2002, p. 16), as obras não são “apenas de crianças e adolescentes”, a grande variedade de gêneros atinge “desde crianças em alfabetização até adultos”, entre os quais as donas de casa, os homens de negócios e os trabalhadores. Os principais gêneros dos mangás são: SHOUJO, dirigido ao público feminino; SEINEN, temática de atividade masculina, neste caso, o trabalho e a vida social; HENTAI, quadrinhos eróticos; SHOUNEN, dirigido ao público masculino adolescente; GEKIGÁ, temática *underground*; ANIPARÔ, paródias de jogos de videogame e animes (animações japonesas); SHOGAKU, temática infantil; JOSEI, narrativas voltadas para as donas de casa, (CODESPOTI, 2002). Faz-se

necessário salientar que a diversidade de gêneros dos mangás é grande e, por este motivo, nos limitamos a escolher alguns deles para pontuar.

A Europa, embora apresente uma abordagem narrativa bem ampla de temáticas, foge completamente ao convencional dos super-heróis das *comics*, centralizando suas histórias nos campos do fantástico, do surreal, da ficção científica, das narrativas históricas, eróticas, dos contos de fada entre outros.

No Brasil, as histórias em quadrinhos ainda não atingiram uma identidade forte, pois muitos artistas tendem a repetir os modelos norte-americanos e japoneses no tocante ao traço e à narrativa, salvo alguns que investem, muitas das vezes do próprio bolso, em trabalhos de qualidade e, na maioria das vezes, chegam a receber prêmios, nacionais e internacionais, por seus trabalhos. Maurício de Souza desponta no mercado nacional. Alguns artistas, além do pai da Mônica, não podem deixar de ser citados, pelo seu incrível talento, reconhecimento e empenho com artistas batalhadores, como o paraibano Chico, Flávio Colim (1930-2002), Gabriel Bá, Flávio Moon, Lourenço Mutarelli entre outros.

Considerando esse universo amplo e rico das histórias em quadrinhos, evidenciado ao longo deste texto, selecionamos algumas obras que foram integradas ao acervo do PNBE para uma breve análise e discussão. Integrada ao acervo da biblioteca escolar em 2011 (PNBE), a obra *Persépolis*, edição completa, de autoria da iraniana Marjane Satrapi, tanto pode ser considerada como autobiografia como também um raio-x de um país visto, através do véu negro, pelos olhos de uma jovem. A obra recebeu o prêmio de melhor História em Quadrinhos na feira de Frankfurt, em 2004. Outra obra selecionada no mesmo ano foi *Retalhos*, de Graig Thompson, da Editora Boa Viagem. Autobiografia que merece uma leitura cuidadosa, inclusive realizando um contraponto com a obra de Satrapi no que diz respeito aos valores culturais, à religião, às alegrias e às tristezas da adolescência; enquanto o conturbado Irã é o pano de fundo da primeira obra, o meio oeste americano é o palco da narrativa de Thompson.

Em 2012, a obra *Bando de dois*, de Danilo Beyruth, publicada pela Zarabatana, foi a escolhida. Nela a temática do cangaço foge dos estereótipos imputados pela mídia. Embora o autor não tenha se interessado por trabalhar uma narrativa social, é possível observar nuances de um “cinema novo” em sua narrativa. Outro título, lançado pela L&PM, *Aya de Yopougon*, obra de autoria de Marguerite Abouet, é uma narrativa que transcorre na década de 70 e que apresenta uma África que também foge do senso comum, nada de um país onde a miséria impera, é uma África vista pelos olhos de três jovens.

Mas nem tudo são flores para as obras escolhidas pelo PNBE. Em 2009, educadores de São Paulo questionaram o conteúdo da obra *Um contrato com Deus e outras histórias de cortiço*, de autoria de Will Eisner. No Paraná, a obra foi retirada da biblioteca escolar por apresentar cenas de violência doméstica, pedofilia entre outras questões. Obra esta que, segundo Assis (2009), do site de notícias OMELETE, estava sendo lida por turmas do quinto ano. Polêmicas à parte, fica aqui evidente a necessidade de uma mudança no que diz respeito às leituras do professor, para que ele possa participar de discussões como esta, de maneira esclarecida e livre de amarras preconceituosas, como também para poder conhecer o objeto artístico em si, tanto o livro como a revista em quadrinhos, o cordel, etc., pois nenhuma obra literária, qual seja o gênero, está isenta de críticas.

Segundo Cosson (2014), existe a necessidade de um encontro ou reencontro com a literatura, tanto por parte do aluno do Ensino Médio quanto por parte dos professores atuantes e futuros docentes, contato este que permita, como bem frisa o autor, estabelecer uma relação consciente com a leitura, possibilitando o fim das distâncias entre o leitor e a obra literária. Então, considerando as histórias em quadrinhos por sua dimensão global, importância no espaço da leitura, diversidade narrativa e complexidade artística, pelo uso da justaposição de texto e imagens, gerando dessa forma significações, podemos também atribuir-lhe o título de obra literária, mesmo à

revelia da academia, e dessa forma inseri-la no contexto explicitado por Cosson (2014) e evidenciar, neste trabalho, uma prática de leitura que permita estabelecer um novo olhar acerca do uso das histórias em quadrinhos em sala de aula.

De acordo com Cosson (2014, p. 12), “ler por diversão é a atividade preferida de 28% da população, sendo que deste número somente pouco mais da metade afirma ler com frequência”; outro fator pontuado por ele diz respeito à falta de tempo e à “pouca concentração para a leitura”. Embora este trabalho não trate de uma análise do percentual de leitura de histórias em quadrinhos entre jovens, cabe aqui evidenciar que também essa literatura apresenta problemáticas significativas e não tão distantes das apresentadas pelo autor, que dificultam tanto o acesso quanto o interesse pela leitura de histórias em quadrinhos, sendo o valor das publicações o principal fator de distanciamento, o que leva a escola a ser, na maioria dos casos, da mesma forma que toca a leitura da literatura clássica: o único espaço de contato com tais obras.

Além disso, se faz necessário ressaltar que as bibliotecas escolares contam apenas com um único exemplar de uma determinada obra em quadrinhos, dificultando assim um trabalho em grande escala, mas não impossibilitando o professor, que pode dispor dos recursos tecnológicos, para construir a ponte entre o leitor e a literatura em quadrinhos. Aliás, como diz Cosson (2014, p. 38), “não lemos como queremos, mas como nos é permitido ler”. Assim cabe ao professor ser flexível na sua prática e nos seus conceitos de leitura, nesse sentido sendo capaz de ajustar-se ao contexto para assim modificá-lo.

Para uma orientação de atividades de leitura de uma história em quadrinhos em sala de aula, em uma turma do Ensino Médio, procuramos ajustar algumas propostas apresentadas pelo professor Rildo Cosson, mais especificamente a partir do modelo do Círculo de leitura de Daniels (*apud* COSSON, 2014, p. 140). Dessa forma, nossa sugestão

para a realização da atividade de leitura de histórias em quadrinhos segue alguns passos:

- a. Selecionamos a obra *Persépolis*, de autoria de Marjane Satrapi. Ao contrário da proposta evidenciada por Cosson (2014), em que os alunos selecionam a obra trabalhada, cabe aqui ao professor realizar essa ação. Na impossibilidade de a escola dispor de volumes suficientes da obra para todos os alunos, é possível encontrá-la em formato PDF na web e assim repassar para eles.
- b. Antes que a obra possa ser lida pelos alunos, se faz necessária uma leitura de textos que evidenciem a cultura e a geografia política e social do Irã, ou até mesmo a exibição de filmes que possam ambientar os alunos sobre o contexto que cerca a obra, ou seja, o conturbado processo da transição política do Irã, sua relação com a cultura e a religião, além do espaço reservado à mulher nesta nova sociedade; discussões que devem permear todo o processo de leitura da obra selecionada. Como sugestão de filmes, indicamos os seguintes: *O Caçador de Pipas* (2007), direção de Marc Forster; *A Fonte das Mulheres* (2012), direção de Radu Mihăileanu; *O Dançarino do Deserto* (2015), direção de Richard Raymond; *A Caminho de Kandahar* (2001), direção de Mohsen Makhmalbaf; *Simorgh, A Conferência dos Pássaros*, direção de Meghdad Asadi Lari. Já outras obras literárias que podem ser associadas, temos os títulos: *Nasrudin – 99 contos*; *A Conferência dos Pássaros*, de Farid Ud-Din Attar. Quanto à referência persa na literatura brasileira, indicamos Manoel Bandeira (*Itinerário de Pasárgada*) e Cecília Meireles (*O 3º motivo da rosa*).
- c. Durante as leituras realizadas antes da obra principal, os alunos devem registrar suas impressões tanto dos textos quanto dos filmes exibidos por meio de um diário de bordo ou artigo de opinião.

- d. O trabalho com uma obra em quadrinhos não deve ter um cronograma muito extenso, haja vista que se faz necessário explorar outras narrativas desse gênero existentes no espaço da biblioteca. Muitas das *Graphic Novels*⁵ tendem a ser extensas e, dessa forma, apresentam uma divisão em capítulos, o que permite uma exploração mais organizada por parte do professor. No caso da obra *Persépolis*, ela está dividida em 36 capítulos, cada um destes possuindo entre sete e oito páginas, com exceção do último, que contém quatorze páginas. Cabe ao professor organizar a forma de leitura da obra selecionada de acordo com o cronograma que foi estipulado.
- e. Outro ponto que deve ser trabalhado deve ser com relação à arte empregada na obra, no que tange tanto à técnica quanto à relação de sincronia narrativa entre texto e imagem.
- f. Embora a obra selecionada faça parte do gênero textual história em quadrinhos, a autora faz uso do gênero da autobiografia, assim se faz necessário que os alunos tenham contato com a estrutura dos dois gêneros textuais.
- g. Como avaliação, é importante levar em conta os registros dos alunos ao longo das leituras, discussões e exposições dos filmes, ficando a cargo do professor solicitar a realização de outros trabalhos, tais como pesquisa ou confecção de cartazes.
- h. Ao final das discussões e leituras, vale a pena exibir a adaptação cinematográfica da obra trabalhada, também dirigida pela autora, Marjane Satrapi e Vincent Paronnaud, de 2008. Exibição esta que pode acarretar discussões acerca do processo da adaptação, da relação entre a obra fonte e da sua releitura para o cinema.

[5]. O termo *Graphic Novel* é geralmente utilizado para designar um modelo de histórias em quadrinhos que foge da narrativa tradicional dos super-heróis, por abordar um conteúdo bem mais realista, crítico e socialmente reflexivo.

É importante salientar que cada narrativa gráfica vai requerer ajustes específicos para que a atividade se realize de maneira satisfatória, no entanto as discussões com os alunos e seus registros acerca da obra lida e dos textos de apoio devem ser um dos principais pontos do trabalho, pois somente assim seremos capazes de despertar um olhar discursivo por parte do aluno sobre a narrativa gráfica e, dessa forma, construir pontes e estabelecer reencontros e encantos com a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, foi possível observar a partir de um pequeno panorama histórico a necessidade que o homem tem de narrar histórias, que é tão primitiva quanto necessária a ele. Ao registrar suas histórias, o homem desenvolveu diversos mecanismos e com eles vários suportes, cada um destes assumindo aspectos distintos e também exigindo olhares distintos de seus leitores.

A Arte Sequencial, ou comumente intitulada histórias em quadrinhos, é um desses gêneros narrativos que fazem uso da palavra e da imagem. Uma arte que precisa ser estudada com mais atenção, não superficialmente, mas nas suas mais profundas estruturas, por professores e alunos, por jovens e adultos, homens e mulheres, que despidos de preconceitos sejam capazes de se encantar com as mil e uma narrativas gráficas que o ato de contar história nos legou.

Por fim, apresentamos alguns títulos que circulam entre nossos jovens e que estão em bibliotecas e projetos de leitura nas escolas, adotados por programas que orientam a importância da leitura desse gênero. Nosso objetivo, a partir da leitura da obra *Persépolis*, foi propor algumas alternativas para explorar as histórias em quadrinhos, sobretudo, porque acreditamos que “ler, refletir e discutir” é um mantra que vale a pena praticar e ensinar.

REFERÊNCIAS

- ABOUEY, M. **Aya de Yopougon**. São Paulo: L&PM, 2009.
- ARROYO, L. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.
- ASSIS, E. **Graphic novel de Will Eisner gera polêmica em bibliotecas brasileiras**. Disponível em: <https://omelete.uol.com.br/quadrinhos/noticia/graphic-novel-de-will-eisner-gera-polemica-em-bibliotecas-brasileiras/>. Acesso em: 25 set. 2017.
- BEYRUTH, D. **Bando de dois**. Campinas: Zarabatana Books, 2010.
- CIRNE, M. C. **Para ler os quadrinhos**: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- CODESPOTI, S. Nem só de olhos grandes é feito um mangá. **Revista Kaboom**, Eclipse Quadrinhos, Ano 1, n. 1, 2002.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- EISNER, W. **Quadrinhos e Arte sequencial**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.
- EISNER, W. **Narrativas gráficas**. São Paulo, SP: Devir Livraria, 2005.
- EISNER, W. **Um contrato com Deus e outras histórias de cortiço**. São Paulo, SP: Devir Livraria, 2009.
- FEBA, B. L. T.; SOUZA, R. J. (org.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2011.
- IANNONE, L. R.; IANNONE R. A. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo, SP: Editora Moderna, 2003. (Coleção Desafios)
- LIMA, H. **História da caricatura no Brasil**. v. 1 e 2. Rio de Janeiro, RJ: Livraria José Olympio Editora, 1963.
- MCCLLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**: história, criação, desenho, animação, roteiro. São Paulo, SP: M. Books Brasil Editora LTDA, 2005.
- MOYA, Á. Mundo cão! **Revista Kaboom**, Eclipse Quadrinhos, Ano 1, n. 1, 2002.
- RAMOS, F. B.; FEBA, B. L. T. Leitura de histórias em quadrinhos na sala de aula. *In*: FEBA, B. L. T.; SOUZA, R. J. (org.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2011.
- SATRAPI, M. **Persépolis**: Completo. São Paulo, SP: Quadrinhos na Cia, 2007.
- SHERMACK, K.Q. A contação de histórias como arte performática na era digital: Convivência em mundos de encantamento. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/keilaschermack.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola:** pesquisa x propostas. São Paulo, SP: Ática S.A., 1995.

THOMPSON, C. **Retalhos.** São Paulo, SP: Quadrinhos na Cia, 2009.

AS AVENTURAS DE BAMBOLINA: PROJETO DE LEITURA QUE UNE FAMÍLIA E ESCOLA

Joões Cabral de Lima
Joseany Lunguinho Gomes Perinelli
Daniela Maria Segabinazi

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura nos anos iniciais ainda precisa de revisão, reconhecimento e formação a respeito de conceitos que integram a formação de leitores, a experiência e fruição estética, a diversidade de gêneros literários e o trabalho com obras que pouco circulam na escola. A função utilitária da literatura e a seleção de obras de cunho didático são muito presentes na escola, nas aulas e projetos de leitura, assim como é perceptível a ausência de práticas de leitura literária que privilegiem obras poéticas e o livro de imagem. Em meio a essa realidade, é premente o fortalecimento do ensino de literatura nos anos iniciais para que a formação de leitores se efetive plenamente, com a ampliação da visão de mundo da

criança e sua ressignificação, com possibilidades de questionamentos e críticas proporcionadas por diversos pontos de vista e de elaboração estética nos livros oferecidos ao leitor em formação e com destaque para uma linguagem visual que proporcione sensibilidades, olhares e compreensões múltiplas no processo de interpretação de si e do outro.

Nesse sentido, apresentamos o livro de imagem como uma obra que realiza leituras provocadoras, instigantes e desafiadoras para leitores infantis, mas também para professores e adultos que pouco têm familiaridade com esse tipo de obra. Por se tratar de um livro que não tem palavras, ocasiona um estranhamento diante do desconhecido e, conseqüentemente, a exclusão dessa leitura, potencialmente cheia de significados e decifração; como afirma Graça Ramos ao comentar as imagens da obra *O pato, a morte e a tulipa* (2009):

Olhar é uma forma de perceber, mas não se trata do gesto maquinal de colocar os olhos em algo rapidamente. Refere-se ao ato de, a partir dos olhos, examinar, avaliar, correlacionar, pensar o que está sendo visto. Aprender a olhar significa sair do gesto primário de captar algo com os olhos, que é uma atividade física, e passar para outro estágio, aquele em que, a partir de muitos exercícios mentais, absorvemos e compreendemos o examinado. Esse debruçar-se sobre o que os olhos captam provocará análises e, o mais produtivo, provavelmente ativará a capacidade de inventar. Olhar, portanto, é uma soma que inclui o físico, o psicológico, a percepção e a criação. (2013, p. 34).

Então, como podemos perceber, olhar o livro de imagens e ler o texto visual requer uma percepção aguçada, um esforço mental, sensorial e sensível, não tão simples e fácil como pode parecer num primeiro momento. Assim, em face dessas motivações, em 2018, realizamos uma pesquisa a partir da formação continuada e oficinas de leitura e contação de histórias na Escola Lúcia Giovanna, da rede pública de

ensino de João Pessoa-PB. Os objetivos pautaram-se na ampliação da discussão sobre o ensino de literatura nos anos iniciais, especialmente, da leitura literária e no planejamento de projetos de leitura que englobassem estratégias de compreensão leitora, revisando práticas e conceitos simplificados sobre a questão, bem como apresentando elementos novos e desconhecidos para os professores. Entre os estudos de discussões realizadas, constatamos que o livro de imagem era pouco explorado na escola, praticamente ignorado nas leituras dos alunos e professores, o que reforçou a emergência e importância do tema.

Para a organização do trabalho na referida escola, acabamos selecionando e priorizando leituras de livros de imagens nas turmas, especialmente na educação infantil, já que desde essa fase a literatura se faz necessária para a formação autônoma do leitor. Além disso, porque esses alunos, em sua maioria, têm seu primeiro contato com livros e com a literatura infantil nesse momento, ou seja, na entrada para o universo escolar, o que foi constatado durante a pesquisa. Isto posto, apresentamos neste capítulo o projeto de leitura realizado em 2018 a partir da oficina de contação da obra *As aventuras de Bambolina*, de Michele Iacocca.

Inicialmente exibimos aspectos teóricos que fundamentaram os estudos sobre o livro de imagem e a importância da leitura literária na formação leitora com o intuito de ampliar os conhecimentos dos professores em formação e, conseqüentemente, introduzir esses livros na sala de aula e na vida dos alunos, “não como uma antecipação de práticas escolarizadas, mas como uma apresentação dessa capacidade humana” (ANDRADE; GIOTTO, 2017, p. 207). Logo, descrevemos a oficina de contação de histórias a partir das estratégias de leitura e seu desdobramento em um projeto mais amplo na escola; e na sequência, relatamos e realçamos a partir de análises e reflexões as repercussões no trabalho pedagógico do professor, bem como mudanças nas concepções sobre a literatura infantil, atingindo o espaço da família nesse processo de formação de leitores.

Ao lermos um texto com ilustrações, muitas vezes, não damos importância às imagens que o acompanham, mesmo vivendo imersos numa cultura visual, sobrecarregada de apelos na publicidade contemporânea e nas redes sociais. A propósito, isso nos leva a pensar na obrigação da escola em ofertar um lugar para o ensino da arte, especialmente da leitura estética das imagens, oferecendo no campo visual o contraponto e a crítica diante da massificação e saturação da televisão e da internet. Em razão disso, as palavras de Graça Ramos são muito elucidativas, pois, “se existe uma longa prática de interpretação da palavra escrita, ainda nos faz falta percorrer largo caminho para ampliar o trabalho de interpretação de imagens. Ocorre que a habilidade de ler imagens pode ser adquirida, cultivada” (2013, p. 39).

Nessa perspectiva, outros teóricos chamam a atenção para a educação pelo olhar e apresentam o conceito de alfabetização visual. Compreendem que, assim como se aprende o código escrito, também ocorre o ensino-aprendizagem da leitura de imagens. Conforme Martin Salsbury, “se alfabetização significa a habilidade de ler, escrever e compreender, resulta razoável que ‘alfabetização visual’ se refira à destreza de ver, desenhar e formular um juízo estético” (*apud* RAMOS, 2013, p. 39). Todavia, “o olhar estético tem natureza e função diferentes do olhar banal, cotidiano” (ROSSI, 2011, p. 11).

É nesse intervalo, entre a arte e a leitura estética, que se localiza o livro de imagem. E, como já foi salientado, as ilustrações nessas obras não são meramente ilustrativas, pois carregam e transbordam sentidos e informações importantes acerca de um universo plural, de um estado de coisas e sujeitos. Na verdade, as leituras de imagens fazem parte de nossas vidas, as imagens estabelecem uma relação com o mundo e, para interpretá-las, muitas vezes buscamos os conhecimentos prévios que possuímos. Sobre isso, comenta Luis Camargo:

O livro de imagens não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de vida de cada uma e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e espaço. (1995, p. 82).

Para que consigam ler imagens, além do simples movimento dos olhos em busca do mundo representado, as crianças necessitam de estímulos que as aproximem desse tipo de livro. Ao serem despertadas para esse olhar mais aguçado, curioso e sensível, certamente passam a realizar leituras mais significativas e indagadoras. Encorajadas a observar, pensar, retratar, descrever, questionar uma imagem, com cores, ângulos, enquadramentos, páginas duplas, tamanhos, texturas, etc. seguramente construirão histórias, conceitos, preferências e leituras de forma autônoma e consciente. Desse ponto de vista, a mediação do olhar precisa ser sensível ao olhar do leitor, construindo pontes e elos cheios de sentidos que auxiliem a criança na sua formação leitora, enriquecendo suas vivências e experiências com o mundo da arte, da ilustração e do livro de imagem.

Um trabalho minucioso com as crianças, apontando ou levando-as a descobrir esses elementos técnicos que fazem progredir a ação ou que explicam espaço, tempo, características das personagens, etc. aprofundará a leitura da imagem e da narrativa e estará, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio. No decorrer de algumas sessões de leitura do livro de imagem, a criança vai entendendo o “como se faz ou é feita” essa história. Tudo isso exige do pequeno leitor competências específicas e domínio da estrutura e das técnicas da narrativa. (FARIA, 2004, p. 59).

A partir dessa proposição, é necessário colocar em prática propostas pedagógicas que encorajem os pequenos leitores a se embrenharem em territórios desafiadores como os ilustrados nos livros de imagem. Lugares férteis, imaginativos e permeados por vazios em busca de preenchimento de conhecimentos, perguntas e respostas que bons leitores podem realizar. Foi com esse objetivo que preparamos uma oficina de contação de histórias para a Educação Infantil na Escola Lúcia Giovanna. A oficina seguiu, em parte, a sugestão de atividades de leitura em voz alta, expostas por Maria Amélia Dalvi, Marta C. Quadros e Kenia A. A. Modesto Silva (2016), e foi complementada com sugestões e estudos realizados na formação com os professores, transformando-se, por fim, em um projeto de leitura que abarcou e envolveu a família das crianças.

OFICINA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA LÚCIA
GIOVANNA: *AS AVENTURAS DE BAMBOLINA*

Como já posto, vivemos em um arcabouço cultural-visual, de modo que este mesmo espaço nos bombardeia incessantemente com imagens, então, na posição de leitores que ocupamos, temos que possuir uma bagagem considerável de conhecimentos para que a todo momento possamos apreender as informações que nos cercam. A esses recursos, Girotto e Souza (2010, p. 45) nomeiam de “repertório de estratégias da compreensão”, os quais são imprescindíveis no processo de apreensão da leitura e da própria formação do sujeito leitor; este, de acordo com as autoras, é também escritor, porque através do uso desse repertório dá novos significados e sentidos para a narrativa. Então:

Entre o repertório de estratégias de compreensão – fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarização e sínteses – há uma estratégia

essencial, a de ativar o conhecimento prévio, em que ficam evidentes todas as demais estratégias, tais como: a previsão, a interlocução, o questionamento, a indagação. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 65).

Ativar os conhecimentos prévios é o primeiro passo para se efetivar a aproximação com a narrativa, como evidenciam as autoras, é preciso que exista uma carga de conhecimentos por parte do leitor, “fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 45). Desta forma, a prática tão natural das conexões aproxima o nosso mundo ao da narrativa, tornando-a próxima e familiar.

No segundo momento das estratégias de compreensão, a inferência evidencia a percepção do leitor, o aguçamento do olhar em relação ao outro e, dessa prática, exercita-se a leitura das entrelinhas narrativas. Como bem destacam Girotto e Souza (2010, p. 75), lemos as entrelinhas “em nosso cotidiano mais do que imaginamos”, porém não apenas no que se refere às expressões dos nossos iguais, como bem pontuam as autoras, mas também o mundo que nos cerca.

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios, e estabelecem relações com as dicas de texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia, etc. Se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem. Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 76).

Da mesma forma que a inferência, a visualização é uma estratégia cognitiva que usamos sem perceber. Assim, podemos tanto registrar fisicamente uma imagem através de um desenho, como também criar mentalmente uma imagem de um mapa de rua ou da planta de uma antiga casa.

A partir das nossas conexões, inferências e visualizações diante do texto, com nossa bagagem de saberes, estabelecemos a nossa relação de proximidade com a leitura. Dessa maneira, determinamos a sua importância, ou como bem evidenciam Girotto e Souza (2010), buscamos “a essência do texto”, os elementos que dele devem ser ressaltados, determinados como importantes. Ao que nos encaminha para a síntese, cuja dimensão espacial é ampla, é construir significados maiores sobre o texto, é valer-se do uso da paráfrase, inserindo neste todo o nosso repertório de experiências e observações, gerando uma discussão acerca da leitura realizada. O espaço da sala de aula fomenta essa discussão entre leitores, porém, se faz necessária uma mediação que a propicie. Neste sentido:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorado, muito menos desmentida a sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança. (ZILBERMAN, 2003, p.16).

Assim como Zilberman, acreditamos que a sala de aula, além de ser “um espaço privilegiado” para aproximação da criança com a literatura, muitas vezes, é o único lugar em que o contato com os livros acontecerá, daí a importância e a responsabilidade da escola nesta tarefa. Sabemos que a criança é capaz de ler e adquirir o interesse pela leitura bem antes do processo de alfabetização formal, ou seja, antes de dominar o código escrito, mas devido a muitos fatores, grande parte do público infantil só consegue viver essas experiências na sala de aula. Portanto, cabe à escola despertar na criança o apreço pela leitura desde os primeiros anos de idade.

Pensando no trabalho de formar bons leitores, se faz necessário que o professor transforme sua prática de leitura em um momento criativo e

prazeroso para assim haver a contribuição eficiente para a formação de um aluno-leitor, que seja capaz de, através da literatura, compreender o mundo a sua volta, como pontuam Girotto e Souza (2010):

Neste contexto, o objetivo de aula de professores de leitura literária deve ser, explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura. Ou seja, deve ofertar situações para que as crianças possam monitorar e ampliar o entendimento, bem como possam adquirir e ativar seu conhecimento de mundo, linguístico e textual, a partir do que estão lendo. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p 55)

Partindo deste pressuposto e tomando por base as estratégias de leitura apontadas por Girotto e Souza (2010) e discutidas nas formações de professores, foi desenvolvido com as turmas de educação infantil um trabalho com a obra *As Aventuras de Bambolina*. Este livro foi trabalhado com os alunos da Educação Infantil (5 anos) da Escola Municipal Lucia Giovanna Duarte de Melo (João Pessoa-PB) e suas famílias. Cada criança levaria para casa a sacola da leitura, que continha o livro e uma boneca igual a Bambolina, apresentada no livro. A sacola literária permaneceria na casa da criança por dois dias, com o objetivo de propor um momento em que os pais e responsáveis pudessem viver a contação de história junto a seus filhos.

Inicialmente a contação da história foi feita para as professoras das turmas em uma das formações na escola (em 2018) e utilizando a mesma prática que, mais adiante, seria realizada com as crianças. Toda a metodologia de trabalho para a formação e contação de histórias sempre segue esta organização: primeiro apresentar, discutir e praticar com os professores e depois levar até a sala de aula com os alunos, o que nos permitiu sempre ajustar e planejar melhor as contações com as crianças.

Desse modo, a contação para as crianças iniciou com uma roda de conversa, com perguntas: “Quem gosta de brincar?” e “Qual seu

brinquedo preferido?”, motivando para a história que seria ouvida. Em seguida, foi apresentado o livro com a história do dia. A partir desta apresentação, a conversa levou as crianças a fazerem inferências, partindo da capa do livro, sobre o tema a ser tratado na história, quem seria aquela personagem que aparece na capa, o que aconteceria com ela, etc. Essas inferências que tomam por base o conhecimento prévio dos alunos é o que Girotto e Souza (2010) tratam como parte da pré-leitura, afirmando que provocar essas observações interfere de modo significativo na compreensão do texto. No “durante a leitura”, a estratégia explorada foi a inferência. Como citam Girotto e Souza, fazemos inferência a todo momento, e as crianças, mesmo as mais pequenas, são capazes de fazer leituras muito fiéis de imagens, situações do cotidiano, do humor de alguém, estado emocional, acontecimentos com colegas de sala. É comum, na sala de aula, o professor, quando aparenta cansaço ou até mesmo quando não está bem de saúde, se deparar com perguntas: “Tia, você está triste?”; e quando o questionamento volta para criança: “Por que você acha que estou triste?”, a resposta vem imediatamente: “Porque você está com a cara assim”.

Esse tipo de estratégia é muito importante para a faixa etária da Educação Infantil; ajuda as crianças a compreenderem que a leitura inicia antes mesmo de abrir o livro, a explorarem e se dedicarem a detalhes que dão pistas daquilo que será encontrado no texto. No caso do livro de imagem, este recurso (observação e reflexão sobre as ilustrações e as pistas apontadas por quem faz a narrativa do texto) é indispensável, pois só assim é possível fazer uma leitura, digamos, mais próxima do texto visual. Durante a leitura, os alunos observaram as expressões visuais, o cenário em que os personagens estavam inseridos e, partindo da ajuda de quem intermediava a leitura, com perguntas como: “O que aconteceu com a Bambolina? E agora, o que vocês acham que vai acontecer? O que o homem fez? Por que vocês acham isso?”, eles puderam inferir os acontecimentos que dão sequência ao enredo da história.

Após explorar todo o livro e chegar ao final da história, passamos ao “depois da leitura”. Neste momento, as crianças refletem sobre o que leram fazendo uma sumarização, com a ajuda do mediador da leitura. Por fim, foi apresentada uma “Bambolina”, uma boneca confeccionada tal qual a que aparece no livro e, para finalizar, as crianças foram convidadas a vestir a Bambolina com outros acessórios, assim como ocorre no fim do texto, quando a boneca passa a vestir fantasias de vários personagens. Alguns registros a seguir (Fig. 1 e 2) podem nos dar a dimensão deste último momento da contação, mas não do projeto que se estendeu com a ida para a casa das crianças, sob a perspectiva de novas leituras (oral, em voz alta, silenciosa, compartilhada, etc.).

FIGURA 1 – SACOLA LITERÁRIA



FIGURA 2 – DEPOIS DA LEITURA



Fonte: Arquivo da pesquisa.

REPERCUSSÃO NA PRÁTICA DOS PROFESSORES A PARTIR DO TRABALHO COM A OBRA *AS AVENTURAS DE BAMBOLINA*

Acreditamos que as práticas de leitura não deveriam ser atividades exclusivas do ambiente escolar. Como já posto, a criança desde muito pequena é capaz de “ler” e assim constituir um comportamento leitor.

Contudo, diante da realidade sociocultural e econômica de grande parte da população, essa prática não apenas se restringe à escola, como também fica a cargo desta instituição proporcionar os primeiros contatos com o livro e desenvolver nos alunos o apreço pela leitura.

Embora grande parte das escolas reconheça a importância de formar leitores e desenvolva projetos de leitura no decorrer do ano letivo, percebe-se uma fragilidade em obter êxito na promoção da leitura literária, na mediação e formação de leitores, como discorrem Ribeiro e Souza (2015), ao afirmarem que, na maioria das vezes, a escola trata o ensino da leitura apenas como interpretação do texto lido, isto é, o aluno ao ler não pensa e pondera sobre a leitura, apenas busca respostas aos questionamentos que, na maioria das vezes, já trazem uma resposta pré-definida. No entanto:

A leitura do livro não pode se tornar apenas um jogo de perguntas e respostas, correndo o risco de que se perca sua real intenção lúdica e prazerosa. O papel do mediador é (re)conhecer a presença dos elementos expressivos e ser capaz de compreender como produzem sentido. Esse conhecimento será útil para qualificar o diálogo com o leitor iniciante durante a leitura, sabendo aproveitar o olhar infantil que pode surpreender o mediador pela sua sensibilidade. Mediar leitura, portanto, é ser capaz de não apenas despertar a sensibilidade leitora infantil, mas também não desperdiçar a sensibilidade natural do olho infantil e que, por vezes, pode ser apagada. (NUNES; RAMOS, 2016, p. 13).

Além disso, percebemos uma falta de preparação por parte de alguns professores não apenas como mediadores de leitura, mas como leitores propriamente, uma vez que muitos deles não obtiveram formação acadêmica que proporcionasse uma prática de incentivo à leitura e nem uma história de leitura anterior a esse universo.

As reflexões até aqui apresentadas, embora não sejam foco deste capítulo, têm a intenção de abrir um parêntese para a urgência em de-

envolver trabalhos com as escolas e os docentes que realmente possam contribuir para o apreço pela leitura, pois entendemos que a formação leitora do professor está diretamente ligada ao bom desempenho das práticas de leitura em sala de aula, fazendo com que seja realmente o centro dos projetos pedagógicos, tornando-se algo prazeroso para toda a escola e fonte de conhecimento. Assim aconteceu com a contação de história da obra *As aventuras de Bambolina* – objeto deste capítulo – na perspectiva de colaborar para a formação leitora dos estudantes, bem como colocar em prática uma metodologia significativa que supere um modelo mecânico de trabalho com a leitura literária, como sinalizam Girotto e Souza (2010):

A ideia é ensinar as crianças a pensar e a aprender rotinas que incorporem as estratégias de compreensão, isto é, ensinar estratégias “modelando-as” na sala; guiando os alunos na prática (individualmente, em grupos grandes e pequenos e em pares); proporcionando amplos blocos de tempo para lerem independentemente e praticarem a leitura, usando e aplicando as estratégias inerentes a esse processo de elaboração da compreensão. (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 56).

Diante do exposto, observamos dentro do projeto desenvolvido na Escola Lucia Giovanna que, a partir do conhecimento das estratégias de leitura, os professores foram percebendo que se faz necessário criar situações adequadas em que a criança possa refletir sobre o texto lido e produzir seu saber. Neste sentido, a compreensão sobre o que se lê é o elemento basilar para a formação de leitores autônomos. Outro fator positivo, nessa formação, é que ela proporcionou ao corpo docente perceber que, mesmo com crianças da Educação Infantil, é preciso pensar e incorporar à rotina da sala de aula atividades de leitura para que as crianças possam adquirir o quanto antes o hábito de ler, a familiaridade com o livro e o gosto pela leitura. Nesta experiência, compreenderam igualmente que a tarefa de formar leitores está além de

pensar o livro que será lido, mas pensar também o objetivo da leitura, a qualidade estética e literária da obra a ser trabalhada, as estratégias exploradas, o gênero adequado, entre outros elementos que fazem parte da prática de mediação da leitura em sala de aula.

Partindo do ponto de vista do professor que observa o desenvolvimento destas atividades e o que elas provocam na rotina dos alunos, podemos dizer que têm contribuído significativamente para o desenvolvimento das crianças como um todo. A começar pelo fato de o livro ser de imagem, tem ensinado às crianças a observarem com mais atenção os detalhes das imagens, lerem expressões, cenários e outros elementos que possam ajudá-las a compreender mais e melhor outras obras apresentadas, ampliando suas habilidades de leitura, o desenvolvimento da oralidade, a ampliação do vocabulário, o conhecimento de mundo, a curiosidade sobre as histórias, a compreensão acerca de questões de temporalidade e da sequência de acontecimentos, entre outras competências que a leitura pode ajudar a criança a adquirir. De todas as competências que estão sendo conquistadas, gostaríamos de destacar o cuidado com o livro, o senso de responsabilidade, o modo correto de manuseá-lo e o gosto de ler uma história para alguém (mesmo que ainda não o façam de modo convencional), não por considerarmos os mais importantes, mas por serem necessários à formação de um leitor.

Então, por meio das formações realizadas com os professores da referida escola, é possível ressaltar que estes puderam ampliar e até mudar suas percepções e conclusões sobre o trabalho com a literatura, haja vista que, antes de aplicarem as atividades em sala de aula, os professores as realizaram durante as formações, que aconteceram previamente às contações e atividades referentes às histórias. As estratégias de leitura trabalhadas com os alunos são consideradas importantes porque fizeram o professor ter clareza de quais métodos possibilitam alcançar o tão comum e almejado objetivo dos projetos de leitura: desenvolver o gosto pela leitura. Ainda afirmam que, após o trabalho

com “a Bambolina”, as crianças apresentaram melhoras na atenção dada às ilustrações e na compreensão de como estas podem contribuir para a compreensão do texto. Para as professoras, a obra trabalhada ajudou a ter uma visão de como o aluno compreende o mundo, do nível de amadurecimento da oralidade e de que elas são capazes de refletir sobre suas próprias ideias e suposições. A seguir, apresentamos alguns registros das formações com os professores, a fim de alinhar o trabalho com *As aventuras de Bambolina*:

FIGURA 03 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES /
FIGURA 04 – PRÁTICA DEPOIS DA LEITURA



Fonte: Arquivo da pesquisa.

REFLEXÕES DO TRABALHO COM O LIVRO DE IMAGENS NA ESCOLA LÚCIA GIOVANNA

[...] consideramos que é fundamental estimular a participação da criança em experiências de leitura diversificadas ampliando sua familiaridade com diferentes estilos, temas e gêneros literários, incluindo os livros de imagem.
(BRANDÃO; SANTANA, 2016, p. 4).

conhece, dessa forma, possibilita aprendizados para a sensibilização do olhar, pois é suporte de reflexão e conhecimento sobre a sociedade. (SPENGLER; DEBUS, 2017, p. 217).

Corroborando Brandão e Santana (2016), acreditamos que o incentivo à participação nas mais diversas experiências de leitura é importante, pois colabora na formação do sujeito leitor e a criança aprende através da leitura a lidar com o mundo que a cerca. Neste sentido, a leitura literária tem destaque, pois nela encontramos elementos que favorecem o desenvolvimento humano, despertam a criatividade e aguçam o imaginário, entre outras habilidades já mencionadas.

Entretanto, vale frisar que o trabalho de mediação da leitura, na maioria das vezes, fica ligado a questões pedagógicas da alfabetização que é uma das maiores preocupações no atual cenário da escola pública. Porém, a partir do trabalho com “a Bambolina”, como dissemos anteriormente, os professores perceberam outras intenções através da leitura literária. Esta experiência ganhou maior destaque, primeiramente, porque foi desenvolvida também com as turmas de Educação Infantil, que nem sempre recebem um olhar diferenciado nos projetos de leitura por não estarem dentro da faixa etária daqueles que devem “saber ler”. E, em segundo, pelo trabalho ter sido feito com um livro de imagem, ou seja, sem o código escrito. A princípio, este tipo de obra provocou algumas dúvidas – Como ler se não tem palavras? Pode-se construir livremente um texto para as imagens? Principalmente para aqueles que ainda não têm familiaridade com esse tipo de obra.

Entretanto, o projeto com as turmas de Educação Infantil na Escola Lucia Giovanna tem mostrado que a leitura do livro de imagem é dinâmica e que se faz necessário que o leitor, ou seja, a criança construa uma relação de observação e atenção; e a professora, enquanto mediadora, tenha consciência da necessidade de um planejamento que permita à criança observar as imagens durante a leitura, bem como possa ser ouvida e tenha tempo para apreciação do texto, pois:

As narrativas dos livros de imagem ampliam as habilidades de leitura, especialmente a leitura das imagens quando introduzem o leitor em um universo imagético muito próximo ao mundo que a criança leitora

Como percebemos, o livro de imagem é um instrumento de grande ajuda na construção das vivências infantis e da linguagem, bem como um elemento rico para leitura. Assim, acreditamos que a leitura destas obras não deve ser pensada apenas sobre o conteúdo que trazem, mas igualmente pela qualidade estética.

Realizando uma análise mais ampla sobre o projeto com “a Bambolina”, percebemos que livros de imagem com valor estético despertam interesse, proporcionam à criança um olhar mais atento ao que veem a sua volta, favorecendo o desenvolvimento de um leitor que entende, reflete e aprecia o que lê. Identificamos também que as próprias crianças fizeram perceber elementos da história antes despercebidos pelos professores, daí a importância de dar oportunidade para os pequenos expor suas ideias, o que foi feito com as turmas pesquisadas.

Como explicamos na seção anterior, o livro trabalhado junto com a boneca era levado para a casa do aluno e, quando retornavam à sala de aula, a criança era convidada a contar sobre sua experiência com “a Bambolina” ao que muitos, mais que relatar como tinha ocorrido, sentavam-se diante dos colegas e iniciavam a contação da história. A esse respeito, foi notado um avanço significativo na oralidade das crianças, pois algumas descreviam as cenas que estavam nas imagens, mas a maioria contava a história fazendo uso, inclusive, de refrãos para iniciar a contação e expressões de abertura e encerramento que ouviram nas práticas de leitura realizadas no período.

Na leitura das crianças, observamos que, além de contarem a história, eles acrescentavam algumas opiniões sobre o texto de acordo com as imagens, observavam aspectos como a expressão facial dos personagens e elaboravam inferências; faziam sua narrativa virando

as páginas carinhosamente e atentos a cada cena, como se estivessem “lendo” um texto escrito; em outros momentos, imitavam a professora mostrando as páginas lidas à turma.

Outro elemento relevante foi a atenção dada pela turma enquanto espectadora. Embora já tivessem participado da contação da história feita pela mediadora e tivessem levado o livro para casa, eles continuavam atentos à narrativa realizada pelo colega de sala e pediam silêncio quando um ou outro intervinha com conversas paralelas à contação.

A partir dessas observações, percebemos que, partindo das estratégias trabalhadas, algumas crianças já realizavam com autonomia e de modo automático processos como pré-leitura e confrontavam suas hipóteses comparando as ideias que tinham antes da leitura com aquelas que vão aparecendo durante a leitura. A partir de *As Aventuras de Bambolina*, o interesse pela leitura aumentou na turma. As crianças passaram a se interessar mais pelos momentos de leitura e pelo acervo disposto na sala, usando-o com mais zelo. Outro fator positivo é que as crianças progrediram em relação às inferências nas ilustrações. Os alunos observam com mais atenção detalhes do cenário em torno dos personagens a fim de inferir o que está por vir nas próximas páginas do texto.

Prosseguindo com as atividades do projeto, as crianças foram motivadas a falar sobre como tinha sido estar com “a Bambolina” em casa, a opinião da família e como aconteceu a leitura do livro junto com os familiares. Sabemos, no entanto, que muitos pais tiveram pouco ou quase nenhum acesso a livros, o que restringiu suas experiências de leitura e empreendeu mais expectativa, por parte dos autores do projeto, por bons resultados com “a Bambolina”. Realizar a leitura de um livro em família proporciona dedicação de tempo dos pais com a criança e isso gera uma relação de afeto com a leitura. Como já tratamos aqui, acreditamos que a formação do leitor e o gosto pela leitura são um processo que pode e deve se iniciar bem cedo. Preferencialmente, deve ocorrer no seio familiar, assim a criança aprende

a gostar do livro e tem prazer em participar de momentos de leitura pelo afeto que se desenvolveu em torno desta prática. O trabalho com as famílias das turmas de educação infantil mostrou-se muito significativo, sobretudo, porque foi uma participação livre dos pais.

Sendo assim, é necessário pensarmos e refletirmos, como objeto para futuros estudos, sobre as percepções de alguns familiares que, de modo livre, trouxeram suas observações sobre a vivência acontecida. Como bem sabemos, a literatura aborda os mais diversos temas, mesmo aqueles considerados tabus para serem tratados com o público infantil. *As aventuras de Bambolina* traz um elemento diverso que, no ponto de vista de alguns, pode ser considerado polêmico. No texto, a boneca Bambolina pertence a uma criança do sexo masculino, o qual no desenrolar da história recebe outra boneca como presente, a qual vem substituir Bambolina. Este fato foi motivo de incômodo e até de rejeição por parte de alguns pais, que condicionaram a aceitação e autorização de a criança participar da atividade apenas com o livro, mas sem a boneca. Outros descreveram a obra como “complicada e inadequada à faixa etária”, tendo em vista que no desenrolar da história as crianças iriam se deparar com fatos como crianças que vivem na rua, abandono e “abuso de autoridade” (grifos da mãe), em menção à cena em que Bambolina é presa pelos policiais. A partir de detalhes como esses, percebemos o modo como a literatura impacta de acordo com o público e o quanto a escola precisa envolver os familiares em suas atividades, sobretudo para ter um apoio e incentivo por parte da família ao mundo da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o livro de imagens na Escola Lúcia Giovanna vem repercutindo muito. As crianças demonstraram uma alegria imensa em relação ao trabalho com o texto literário e, sobretudo, construí-

ram sentidos a partir da leitura de uma obra que, embora não tenha o texto verbal, proporciona aos pequenos um verdadeiro passeio pelo universo da imaginação, de modo que conseguem, inclusive, identificar aspectos que aos professores passaram despercebidos. Quanto aos docentes, eles vêm apresentando um excelente desempenho frente o trabalho com a literatura no ensino infantil e anos iniciais, repensando suas práticas docentes por meio das estratégias de leitura, trabalhadas durante as formações, que acontecem antes mesmo de o texto literário ser trabalhado com os alunos.

Assim, verifica-se que é possível trabalhar literatura nos anos iniciais e que, sabendo o professor escolher um bom material, ele será o mediador de um processo de formação de leitores críticos. Nas práticas realizadas na Escola Lúcia Giovanna, por exemplo, ficou claro que a utilização do livro de imagens como suporte pedagógico foi capaz de fomentar, nas crianças, o desejo por novas leituras de modo que *As aventuras de Bambolina* serviu como porta para outras leituras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. O.; GIROTTTO, C. G. S. Quando isto vira aquilo: (Re)visões sobre os conceitos de criança e de educação infantil, reflexões a partir de atividades literárias na infância. *In*: SOUZA, R. J.; GIROTTTO, C. G. S. **Práticas pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância**. Tubarão: Copiart, 2017.

CAMARGO, Luis. **A ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

DALVI, M. A.; QUADROS, M. C.; SILVA, K. A. A. M. A leitura em voz alta na educação infantil: o que e como ler. *In*: GIROTTTO,

C. G. S.; SOUZA, R. J. **Literatura e Educação infantil: para ler, contar e encantar**. v. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

GIROTTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. de. **Ler e compreender estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

IACOCCA, M. **As aventuras de Bambolina**. São Paulo: Ática, 2006.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

ZILBERMAM, L. M. R. **A formação da leitura no Brasil**. Ática: São Paulo, 2003.

RIBEIRO, T. A. S. S.; SOUZA, R. J. É um livro: indagações possíveis sobre os suportes de leitura da contemporaneidade. *In*: SOUZA, R. J.; PINHEIRO, H. **Literatura infantil e formação de leitores: estratégias de leitura**. Campina Grande: UFCG, 2015.

RAMOS, F. B.; NUNES, M. F. Ler imagem também é ler literatura. **Revista Interletras**. v. 5. n. 23, mar./set. 2016.

SANTANA, F. A.; BRANDÃO, A. C. P. Como crianças pequenas leem livros de imagem? **Revista Inter-Ação**. Goiânia, v. 41, n. 1, p. 165-188, jan./abr. 2016.

SPENGLER, M. L. P.; DEBUS, E. S. D. De “aprendicimos” sobre o livro de imagem: o professor em formação. **Revista Literatura em Debate**, v. 11, n. 21, p. 2014-228, jul./dez. 2017.

UM EMBUSTEIRO: PEDRO MALASARTES ENTRA NA ESCOLA ESPALHANDO CULTURA POPULAR

Silvana Ferreira de Souza Balsan
Renata Junqueira de Souza

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Nunca antes na história da sociedade, houve tanta necessidade do ser humano de se apropriar de sua língua para se comunicar. Se observarmos à nossa volta, constataremos que, ao praticarmos nossas atividades cotidianas, nos deparamos com circunstâncias diversas que nos proporcionam diferentes situações de leitura, pois encontramos embalagens de produtos que precisamos ler e entender, uma vez que possuem informações que podem prejudicar nossa saúde se não as lermos com atenção. Ainda somos bombardeados o dia todo por meio de *outdoors* ou anúncios na televisão que tentam nos convencer de que temos que consumir cada vez mais para que sejamos felizes; além da necessidade de ler o “espaço” no

qual moramos, seja por meio de endereços, placas, nomes de linhas de ônibus, metrô, etc.

Assim sendo, a sociedade hodierna evoluiu muito e exigiu de cada um de nós demandas específicas para ler e escrever neste momento histórico, social e cultural do qual fazemos parte, uma vez que:

Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como *a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente*. (BRASIL, 1997, p. 25, grifo nosso)

Por este motivo, a sociedade em geral volveu seu olhar para a escola, porque é ela a instituição que tem a função de garantir e propagar a educação formal, incluindo o ensino da leitura. Entretanto, a instituição escolar muitas vezes ainda não consegue proporcionar aos alunos práticas educativas de leitura e escrita que os ensinem a ler e a escrever efetivamente, pois ela enfatiza o aspecto de decodificação do texto, o que impede o processo de compreensão leitora dos estudantes, pois:

[...] apesar do reconhecimento espontâneo da afirmação ler é entender um texto, a escola contradiz, com certa frequência, tal afirmação ao basear o ensino da leitura em uma série de atividades que se supõe que mostrarão aos meninos e às meninas como se lê, mas nas quais, paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 29).

Tal contradição desenvolveu-se ao longo da história nas instituições escolares em virtude das concepções de leitura adotadas, nas quais discutiu-se muito sobre a importância da decodificação e dos modelos adotados pelos docentes para alfabetizar.

Todavia, adotamos uma abordagem na qual o ato da leitura requer que o leitor obtenha sentido no texto, a partir de sua visão de mundo, de maneira que a leitura só é possível quando o sujeito tem um conhecimento prévio desse mundo (LEFFA, 1996). Por conseguinte, compreendemos que o processo de leitura do mundo começa antes de se entrar na escola, pois, segundo o autor, “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1984, p. 11).

O autor citado definiu que o processo de ler é fruto de um contexto social ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1984, p. 11-12). E concordamos com Paulo Freire (1984) quando este afirma que a leitura se constrói a partir do mundo no qual o sujeito está inserido, uma vez que o ato de ler é um processo de compreensão da realidade embasado nas várias linguagens e símbolos que cercam o indivíduo.

Ainda compreendemos a leitura como um processo que começa no texto e perpassa o leitor, que constrói o seu significado a partir dos conhecimentos prévios trazidos dele e poderá não somente ler a palavra, mas fazer uma leitura do mundo associando linguagem e realidade, tornando-se este um leitor crítico e autônomo.

Desta forma, enfatizamos que a aprendizagem é mais significativa quanto mais a informação nova se relacionar com as informações preexistentes, tendo como princípio norteador o interesse do aluno, que se vê qualificado como sujeito que constrói seu conhecimento e, nesta perspectiva, interessa-se em aprender e regular seu próprio

desenvolvimento como leitor (JOBÉ; SAKARY, 1999; SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004).

Logo, devemos valorizar as experiências e relações construídas pela criança antes de adentrar o ambiente escolar, pois ela acumula saberes que estão de acordo com o grupo social do qual faz parte, da época, da cultura e da sociedade na qual o estudante está inserido. Desse modo, o ato de ler passa a ser uma experiência individual e flexível, porque dependerá do leitor, daquilo que ele viveu e das condições nas quais a leitura é produzida, resultando em distintas formas de compreensão, uma vez que entendemos que o leitor é:

[...] um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com os seus próprios esquemas mentais e a partir de seu conhecimento de mundo. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31).

Quando salientamos a formação de um leitor, nos referimos àquele sujeito que sabe selecionar, indicar e justificar a eleição de uma obra, porque:

[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Logo, nós acordamos com Solé (1998) sobre a necessidade de a escola tornar-se um lugar no qual os alunos desenvolvam e utilizem os procedimentos mentais que precisam ser trabalhados em sala de

aula: a previsão ou antecipação, a inferência, a verificação e a seleção. Conforme os pressupostos teóricos de Isabel Solé (1998), Frank Smith (1999, 2003) e Mary Kato (1999), segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, “uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê” (BRASIL, 1997, p. 53), e as estratégias referidas são:

Estratégias de *seleção* possibilitam ao leitor ler se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de *antecipação* permitem supor o que ainda está por vir; de *inferência* permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de *verificação* tornam possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias. (BRASIL, 1997, p. 53, grifo nosso).

Nesse sentido, reafirmamos que ler é um processo de atribuir significado ao texto e esse significado depende de um leitor que irá construí-lo por meio dos conhecimentos prévios trazidos por ele, das estratégias que utiliza e do contexto no qual está inserido.

A partir de tudo que dissemos anteriormente, destacamos que, para a execução deste artigo, empregou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, que se caracteriza por usar como fontes para pesquisa o material já existente, constituído principalmente por livros e artigos científicos, isto é:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas

publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

Para a investigação, tornou-se necessário consultarmos diversos estudos que discutissem as características e os conceitos de leitura, que abordassem o gênero conto de esperteza. A partir dos construtos teóricos com os quais tivemos contato, produziu-se o presente artigo visando discutir com os leitores novas possibilidades de trabalho com a linguagem na sala de aula. Ressaltamos então que, para que possamos modificar práticas de ensino de linguagem instituídas historicamente, devemos propor outras práticas de ensino de linguagem através da construção de um modelo de unidade pedagógica.

REPENSANDO O ENSINO DE LINGUAGEM: DEBATES SOBRE DIÁLOGO, ESTRATÉGIAS DE LEITURA E GÊNERO TEXTUAL

Conforme Vygotsky (1993, 1998a, 1998b), o desenvolvimento humano é uma ação que ocorre do nascimento até a morte do indivíduo, e os processos humanos têm sua gênese nas relações com o outro e com a cultura, logo o desenvolvimento de uma pessoa ocorre porque ela está inserida em ambientes culturalmente e socialmente regulados.

O autor (1998a, p. 27) afirma ainda que um dos “[...] instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem”, que influencia a organização e o desenvolvimento dos processos de pensamentos e por meio da “[...] constante mediação dos adultos, os processos psicológicos instrumentais mais complexos” (VYGOTSKY, 1998a, p. 28) são estruturados nas crianças.

Nesse sentido, concebemos a linguagem como um fenômeno social e constatamos que o papel do docente é desvelar aos alunos a

existência de diferentes variantes da linguagem, que são resultantes das características de cada sujeito e do meio no qual eles estão inseridos, para que os estudantes se apropriem desse conhecimento e possam utilizar a linguagem adequada de acordo com a situação social que estejam vivenciando.

A escola então se torna um espaço de conhecimento compartilhado no qual os discentes sejam considerados indivíduos capazes de construir ideias a partir da interação com os outros sujeitos de aprendizagem e assim refletir acerca da leitura e da escrita, pois dessa forma os estudantes irão “[...] utilizar autonomamente estratégias de leitura — decifrar, antecipar, inferir e verificar — e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto: planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação” (BRASIL, 1997, p. 80).

De acordo com Délia Lerner (2002), as práticas da leitura e escrita têm o objetivo de formar alunos praticantes da cultura leitora e escritora, assim sendo, é responsabilidade da escola oferecer um ensino de qualidade que permita que os estudantes se apropriem do mundo da cultura escrita e a pratiquem no contexto social, pois:

O necessário é fazer da escola um ambiente onde a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidade que é necessário assumir. (LERNER, 2002, p. 18).

Além disso, todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, de repertório textual e de suporte da atividade intertextual. Dessa forma, “[...] a diversidade textual

que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno” (BRASIL, 1997, p. 28).

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela; e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros. (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 10).

Desde o início da escolarização infantil, o ensino deve se relacionar aos diferentes gêneros de acordo com as situações didáticas propostas pelos docentes por meio de projetos ou de sequências didáticas (LERNER, 2002), relacionando-os com os gêneros a que pertencem.

Os gêneros se constituem histórica e culturalmente de acordo com o contexto no qual estão inseridos, uma vez que eles se estruturam através dos conhecimentos sociais que desenham os propósitos da comunicação, por isso “[...] existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como as práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição [...]” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 101).

Depois de discorrermos sobre as concepções que fundamentam os construtos teóricos, o próximo tópico abordará um exemplo de situações de ensino respaldada nos conceitos destacados até o momento.

PEDRO MALASARTES: ESPERTEZA EM DOSE DUPLA!

Neste artigo, selecionamos duas versões distintas para proporcionar o contato das crianças com a personagem, sendo a primeira uma

história em quadrinhos e a segunda um conto, que se caracteriza por ser uma narrativa curta, que se constituiu através de:

[...] uma voz que narra uma história a partir de um certo ângulo de visão (ou foco narrativo) e vai encaixando as sequências (e fabulação, cuja *ação* é vivida por *personagens*; está situada em determinado *espaço*, dura determinado *tempo* e se comunica através de determinado espaço, dura determinado tempo e se comunica através de determinada *linguagem* ou *discurso*, pretendendo ser lida ou ouvida por determinado *leitor/ouvinte*. (COELHO, 2000, p. 92, grifo do autor).

Entre os contos existentes, optamos por aqueles cujo enredo se organiza em torno de um personagem, que pode ser humano ou animal e que utiliza sua esperteza para lograr o oponente e sair vitorioso. Tais histórias possuem diversos nomes como: contos de artimanha, de astúcia e/ou esperteza. De acordo com Zilberman (2005), em todas essas narrativas, o protagonista, que é visto como frágil ou menor, acaba suplantando o maior, valendo-se da sagacidade para demonstrar que, apesar de seu exterior à primeira vista o rebaixar, o protagonista acaba se sobrepondo aos outros. Assim sendo, essas narrativas sugerem:

[...] que não se subestime os pequenos, sejam pobres, homens do campo, ou crianças, figura que o roceiro igualmente metaforiza. Desse modo, a narrativa, de um lado, mantém as características do gênero de onde provêm, exibindo as oposições entre o pobre e o rico, e entre o opressor e o oprimido, oposições que se resolvem quando o menor derrota o maior [...]. (ZILBERMAN, 2005, p. 96).

Essas histórias originaram-se dos contos folclóricos e expandiram-se oralmente de geração para geração, principalmente por mu-

lheres (avós, mães, etc.) que os memorizavam e contavam para as pessoas, adaptando-os para diferentes públicos. Seleccionamos para esta proposta as narrativas de Pedro Malasartes (das Malasartes ou ainda Malasarte e Malazarte), que chegou ao Brasil trazido na bagagem dos portugueses e espanhóis. Pedro Malasartes caracteriza-se por ser um homem pobre que utiliza de sua astúcia para conseguir ludibriar outras personagens que o esnobam, gerando situações cômicas.

Nossa proposta inicia-se com a história em quadrinhos intitulada de “Chico Malasarte e o urubu falante”, de Mauricio de Sousa (ANEXO A), pois este texto traz em seu interior as experiências de vida e de leitura de quem as escreveu, formando uma rede que envolve o leitor e prende sua atenção, pois “[...] as produções humanas, embora aparentemente desconexas, encontram-se em constante inter-relação. Na verdade, constrói-se uma grande rede, com o trabalho de indivíduos e grupos onde os fios são formados pelos bens culturais” (PAULINO; WALTY; CURY, 1995, p. 12). Neste sentido, a história em quadrinhos apresenta em seu enredo elementos da história original, que se inicia quando o pai de Malasarte morre e deixa para os filhos uma casa, cabendo a porta da casa ao pobre rapaz, que decide viajar e levá-la nas costas. No meio do caminho, encontra um urubu que sobe na madeira e vai com o jovem. Após andar muito, encontra uma casa com uma mulher muito gulosa, que não queria repartir a comida com ele.

Podemos iniciar a atividade com o título da história e, ao colocá-lo na lousa, o docente pode questionar os estudantes visando avaliar os conhecimentos prévios que possuem em relação ao texto e para que façam inferências entre o Malasarte original e o Chico. Após anotar as respostas das crianças na lousa, o docente em seguida coloca o nome do autor e uma imagem da personagem principal para que as crianças façam inferências a partir da relação existente entre a personagem original e o Chico Bento, de Mauricio de Sousa.

Optamos pela história em quadrinhos (HQ) de Sousa por trazer em seu interior muitos exemplos da variação linguística adotada pela

personagem Chico Bento. Segundo Sirio Possenti (2006), é primordial que a escola exponha ao estudante, sempre que possível, o maior número de experiências com a diversidade de textos e falas para que os alunos possam elaborar seu conhecimento linguístico e aprimorar sua forma de falar e escrever, adequando-as à situação social vivida no momento em que a fala e a escrita foram produzidas.

FIGURA 1 – CHICO BENTO/CHICO MALASARTE



Fonte: Souza (2005).

Ao possibilitar a introdução de diversas variantes linguísticas, o docente pode propor a reflexão sobre o uso destas variantes em cada contexto social, inclusive apresentar a norma culta como uma variante e, por meio da relação entre todos os envolvidos, discutir essa variante e sua importância, sem enfatizá-la como a única.

Outro fator importante nessa versão do conto consiste no fato de que os estudantes tenham contato com narrativas em quadrinhos, pois elas trazem “[...] uma história contada por uma sucessão de

imagens” (VERGUEIRO, 2006, p. 9) e constituem um sistema narrativo “[...] composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude” (VERGUEIRO, 2006, p. 31).

A partir da HQ, o professor pode ler para os alunos, discutir a sequência do enredo, as características, o tempo e o espaço da narrativa. Assim sendo, o docente poderá fazer a leitura e interpretação escrita e oral do texto, além de possibilitar o contato com um gênero de que os estudantes gostam muito.

Em seguida, indicamos a história “Malasartes e o urubu mágico”, de Augusto Pessôa, na qual os alunos terão contato com a variedade padrão da língua. O docente pode fazer a leitura da obra, depois comparar as duas versões lidas pelos educandos e elaborar com os discentes uma tabela com as diferenças entre os enredos. No decorrer do trabalho, o educador pode solicitar a produção de texto e/ou a análise linguística de trechos para discutir com os estudantes as diferenças entre as linguagens empregadas pelos autores.

Ressaltamos que, para essas atividades sugeridas, podem ser acrescentadas outras situações que os docentes acharem necessárias para atender as necessidades dos discentes com os quais ele trabalha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de encerrarmos o presente texto, discutiremos alguns pontos que consideramos relevantes: o primeiro refere-se à mudança de concepção de ensino de linguagem. Destacamos que o professor pode ser a chave da mudança de sua prática, desde que ele conceba seus alunos como seres ativos e históricos, por isso os conhecimentos e as particularidades apresentados enriquecerão as atividades em sala de aula.

Um segundo ponto é ir além da teoria e trazer para o ambiente escolar outros gêneros textuais que valorizem a cultura popular e que permitam aos discentes se identificarem e usarem para entender que cada pessoa altera a linguagem de acordo com as situações que está vivenciando. E, por último, possibilitar aos estudantes vivenciar momentos de aprendizagem que não se caracterizem pela fragmentação do conhecimento, mas sim em situações interligadas que não se caracterizem pelo estudo da gramática normativa apenas.

Dessa forma, destacamos que é a partir da interação entre as crianças e o professor, em sua função mediadora, que o ensino da língua partirá de uma situação real, proposta para um grupo social, histórico e culturalmente constituído, no qual todos os envolvidos terão espaço e voz para ouvir e serem ouvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**—1ª a 4ª séries. Brasília, MEC/SEF, 1997.

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

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1999.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 6. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

KLEIN, L. R.; CAVAZOTTI, M. A. **Prática Educativa da Língua Portuguesa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

KLEIMAN, Aa. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDONÇA, F. W. **As diferentes linguagens da linguagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., [s.d].

PAULINO, G.; WALTY, I.; CURY, M. Z. **Intertextualidades**: teoria e prática. Belo Horizonte: Lê, 1995.

PESSÔA, A. **Malasartes**: histórias de um camarada chamado Pedro. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 15. reimp. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SOUSA, M. **Chico Bento**: histórias da vó Dita. n. 48. Editora Globo, nov. 2005.

VERGUEIRO, W. Uso das HQS no ensino. *In*: VERGUEIRO, W. (org.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo, Ícone, 1998a.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

ZILBERMAN, R. Como e por que ler a literatura infantil brasileira. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.





O CLÁSSICO E A LITERATURA DE MASSAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA

Egberto Guillermo Lima Vital
Márcia Tavares

INTRODUÇÃO

Pensar na leitura realizada em sala de aula é adentrar um terreno arenoso e movediço, isso porque nos deparamos com diversos entraves que vão desde a exigência de se cumprir um currículo que compreenda a disciplina de Língua Portuguesa até a falta de identificação dos alunos em relação aos textos propostos para leitura na escola.

Ainda é muito difícil encontrar adolescentes que vejam na escola o espaço ideal para que uma leitura prazerosa seja realizada, muito disso pode ser um reflexo das concepções de ensino meramente historiográfico de literatura, que ainda estão no entorno do espaço escolar e que privilegiam cronologismos, biografias de autores, contextua-

lizações históricas e a análise de fragmentos de obras, que acabam distanciando o aluno do vislumbre estético da obra.

Vivenciamos um momento em que a leitura feita fora do espaço escolar é mais atrativa e dialoga com mais proximidade com a realidade desses jovens leitores que, por mais que pensemos o contrário, leem e leem muito.

O cânone escolar hoje compete com uma infinidade de produções literárias que estão no entorno dos nossos jovens e que, amparadas pelos veículos midiáticos de informação, fazem parte do convívio diário de leitores de sagas e fantasias que se apropriam dos mais diversos universos ficcionais para atender ao gosto desse público específico. O mercado editorial encontrou um nicho frutífero para se fazer proliferar.

Algumas antigas práticas de leitura e seleção de textos ainda estão fazendo com que a escola fique para trás nessa corrida e perca o seu lugar enquanto espaço de formação de leitores. Tal movimento se dá, pressupomos, pela incipiente divulgação de metodologias que pensem o lugar da literatura de massas na escola.

Marcia Abreu (2006) atenta para a presença marcante desse tipo de produção na sociedade contemporânea e sobre como ela atinge uma quantidade massiva de leitores que encontram nela uma forma de preencher os espaços vazios deixados pela ausência de leitura.

Nesse percurso, a leitura dos clássicos vai perdendo força e a presença desses textos se torna cada vez menos marcante na vida dos nossos adolescentes, uma vez que eles encontram nas produções contemporâneas textos que atendem aos seus horizontes de expectativas, porém muitas vezes ficam na superfície de leituras e temas repetitivos, privando-se da ampliação dos seus repertórios de leitura, afinal, o mercado está preocupado em vender apenas aquilo que vai agradar àquele leitor numa primeira leitura.

O problema não reside no crescimento ao acesso destes textos, que, pelo contrário, têm desempenhado um importante papel na

manutenção das práticas de leitura em contextos em que se anunciava a morte do livro, o que preocupa é como a escola irá coexistir com essas dinâmicas e como ela irá encontrar estratégias de apresentar o clássico a esses alunos.

Não podemos negar aos nossos alunos o direito de fazerem suas próprias escolhas literárias, também não é legítimo que seus gostos pessoais sejam menosprezados por uma perspectiva de valoração do texto literário, mas é importante lembrarmos que não é honesto negar-lhes o direito de conhecer textos mais sofisticados que irão lhes permitir aguçar o senso crítico e a sua forma de perceber o mundo que está no seu entorno.

Nessa perspectiva, propusemos pensar em metodologias que encontrassem um ponto de interseção entre a literatura que agrada e conversa mais intimamente com esse público e a literatura que a escola deve e/ou deseja apresentar-lhes, propondo um diálogo que criasse um ponto de encontro entre o massivo e clássico na escola.

Desse modo, tivemos como objetivo geral investigar a recepção de textos que estão no escopo da literatura de massas em consonância com os clássicos que compõem o cânone escolar. Para tanto, elaboramos uma antologia que compendia contos de J. K. Rowling e Guimarães Rosa que podem conversar entre si por meio da fantasia contemporânea. Compuseram este corpus os contos “Os irmãos Dagobé” e “A menina de lá”, do autor brasileiro; e os contos “A fonte da sorte” e “O conto dos três irmãos”, da escritora britânica.

No que tange aos objetivos específicos, propusemos descrever a partir da estética da recepção, de Jaus; do método recepcional, de Bordini e Aguiar; e dos estudos acerca do letramento literário, de Rildo Cosson, que efeito a leitura dialógica dos contos citados pode causar na formação leitora de alunos de uma escola pública estadual do município de Esperança-PB, e como a literatura de massas pode servir de fio condutor para que, a partir da mediação, o professor possa

apresentar os textos clássicos aos seus alunos a partir de uma recepção que os cativa por meio da troca de experiências.

Assim, como percurso teórico, nos baseamos no conceito de “horizontes de expectativa”, que estão ancorados nos estudos da estética de recepção, de Jauss, e nos postulados do método recepcional, de Bordini e Aguiar, para formular uma sequência expandida, tal qual elaborada por Cosson, para realizarmos um percurso de atividades que viabilizassem o que estávamos por propor nos objetivos desta intervenção.

DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO JUVENIL

Estar aberto às mais diversas possibilidades de leitura às quais seus alunos estão expostos é de grande valia para que o professor de Língua Portuguesa possa desenvolver práticas que façam da inserção da leitura literária em sala de aula o meio pelo qual ela possa viabilizar o letramento literário desses sujeitos. Para Colomer (2003), os produtos editoriais estão seguindo uma linha específica de produção, que se aloca em um nicho muito importante para a formação literária de crianças e adolescentes. Essas produções estão no escopo de uma outra literatura que surgiu e ganhou força na transição do século XX para o século XXI, criando fenômenos de leitura que têm nas publicações de ficção, da aventura e da fantasia o nascedouro de um ciclo no mercado editorial voltado para esse público, viabilizando um frutífero *background* para a formação de novos leitores.

A autora ainda atesta que, “no estado atual da pesquisa sobre literatura infantil e juvenil, parece incontestável que os estudos sobre os textos, ou sobre sua utilização educativa, tenham que ser acompanhados por parte de seus destinatários” (COLOMER, 2003, p. 386), tomando o leitor e a sua recepção do texto como eixo central das pesquisas em torno da leitura, dos fenômenos que a promovem e do

seu ensino, uma vez que “a relação entre os textos e os leitores é a origem e o centro de uma das linhas que parecem mais promissoras do progresso futuro desse campo” (COLOMER, 2003, p. 386): a formação do leitor literário.

Notadamente, “o letramento literário se efetiva quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos” (ZILBERMAN, 2012, p. 130), os quais são determinados pelas escolhas feitas a partir desse emaranhado de referenciais ficcionais, que faz surgir o interesse pela leitura de textos que se identificam com essas outras formas com as quais o leitor conviveu ainda no processo de aquisição dos hábitos de leitura.

Para Cosson e Paulino (2009, p. 67), o letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, assim sendo, o letramento literário não deve ser definido apenas como o “estudo das práticas sociais de leitura do texto literário ou, como tem se tornado ponto comum, os usos sociais ou públicos da leitura de escrita literária”, como pensa Zaponne (2008, p. 53).

Se levarmos em consideração que “ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto” (LAJOLO, 2009, p. 101) e que o ato de ler é “um processo que, qualquer que seja o ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto” (COSSON, 2014, p. 41), compreenderemos, então, que o letramento literário passa por um longo caminho em que a aquisição da leitura ultrapassa a aquisição de estratégias técnicas, não é um processo que se inicia e acaba na escolarização ou na alfabetização, tampouco ele se conclui quando o sujeito aprende a ler ou lê o seu primeiro livro.

Se pensarmos nas leituras literárias propostas em sala de aula, sobretudo no Ensino Médio, nos deparamos com indicações de obras que privilegiam um cânone baseado em textos que, de certa forma, se distanciam ainda do contexto social, histórico e cultural do leitor atualmente.

Em uma pesquisa realizada no ano de 2015, com professores das redes pública e privada do município de Esperança, na Paraíba, Vital e Duarte (2015) atestaram, após a aplicação de questionários, que 72% dos professores entrevistados diziam trabalhar com a leitura literária em sala de aula, porém apenas 36% sabiam informar se seu aluno era um leitor assíduo. Podemos entender pelos dados apontados na pesquisa que a maioria dos professores entrevistados não busca conhecer a realidade leitora dos seus alunos.

No entanto, mesmo com as inovações no Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) 2013/15, que traz para as bibliotecas públicas escolares publicações mais contemporâneas e que estão no convívio desse público leitor, Vital e Duarte (2015) perceberam em sua pesquisa que os professores de Língua Portuguesa ainda estão presos a propostas de leituras dos mesmos textos que sempre edificaram as bibliotecas escolares e as salas de aula como leituras obrigatórias.

Porém, se “ler é produzir sentido por meio de um diálogo, uma conversa” (COSSON, 2014, p. 35), em muitos aspectos a escola se distancia disso. Não estamos falando de um diálogo que se coloque apenas entre o espaço do leitor e do autor, mas de uma interação que entenda o outro por meio de suas experiências em um conjunto social que reflète aspectos diversos que compõem sua história e suas vivências enquanto sujeito.

A leitura é individual, mas é social também, ela é dialógica, o leitor constrói sentidos a partir das experiências vivenciadas através do texto lido e das trocas com o meio que o circunda. Ela é, segundo Colomer (2007, p. 31), um veículo capaz “de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolúvelmente à construção da sociabilidade”, daí a sua característica dialógica, “e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem” (COLOMER, 2007, p. 31).

O principal passo para o efetivo vislumbre estético de uma obra literária pode ser justamente isso, a identificação, todavia, formar

um leitor de literatura na escola pressupõe lidar com um leitor que se identifique com o que lê e que seja encarado como sujeito de suas escolhas, uma vez que “as pesquisas atuais em didática da literatura [...] mostram que é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura” (ROUXEL, 2013, p. 31).

Não estamos com isso defendendo a ideia de que a leitura dos clássicos canônicos seja esquecida, pelo contrário, enquanto professores devemos ter em mente que essas leituras são necessárias para a formação desses sujeitos enquanto leitores, pois seria leviano negarmos aos nossos alunos o acesso à leitura de obras mais sofisticadas. Dalvi (2013, p. 74) atenta que o estudante deve ser incentivado a ter contato com essas formas mais complexas de textos, no entanto frisa que a ideia de sofisticação não deve ser confundida com elitização.

A autora ainda atenta para a ideia de que o aluno deve, sim, ter acesso à literatura que está no entorno da escola, aos textos mais marginalizados e que possam estar no escopo até das literaturas midiáticas, porém, atrelado a isso, ele deve ter acesso aos clássicos, uma vez que a escola pode ser o espaço em que um leitor irá ampliar seus repertórios de leitura, refinar seu olhar crítico e apurar seu nível de exigência.

“A literatura é a porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria [...] permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de cada um. Tudo o que lemos nos marca” (LAJOLO, 2010, p. 44-45), porém, de certo modo, a escola se colocou entre o aluno e a leitura. Não queremos dizer aqui que a escola impõe determinadas leituras, porém, por cumprir um papel formador na vida do aluno, a escola acaba por sistematizar demais o que deve ser lido em sala de aula, distanciando do professor o papel de intermediador.

É fundamental que o professor atente para o processo de identificação do leitor com o texto para que aconteça o letramento literário

em sala de aula, visando à identificação do aluno com o que ele está lendo, partindo das vivências do grupo com o universo literário e da identificação com os universos ficcionais aos quais eles estão expostos. Assim explorar as leituras dos alunos pode ser a melhor forma de levá-los à identificação com outras leituras que, até então, estavam distantes de sua realidade.

Essa mediação pode ser feita de forma que leve o aluno a perceber os diálogos existentes entre as obras que lê e as obras que o professor busca sugerir para leitura, como iremos propor com o relato das experiências feitas na intervenção que serviu de objeto de análise para este trabalho. É um processo demorado e que demanda troca e interação entre aluno e professor para que a leitura em sala de aula não se torne uma imposição para a obtenção de notas, mas que prime pelo vislumbre estético do texto literário.

É “a leitura literária *não obrigatória*, que fazemos por vontade própria, que promove antes de tudo uma identificação e é geralmente vivida subjetivamente pelos leitores” (REZENDE, 2013 p. 108. grifo nosso). Como leitor é aquele que consegue vivenciar o que lê, deve-se despertar no aluno um leitor que busca, como afirma Umberto Eco (2000, p. 17), “ler de mil maneiras”, que se utiliza do texto como um “receptáculo de suas próprias paixões” para, assim, vivenciar a leitura como algo que o completa.

DA EXPERIÊNCIA LEITORA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Intencionando desenhar caminhos que se tornassem fios condutores para a realização do letramento literário como uma prática social, que pode fazer com que a leitura parta de dentro para fora da escola e, partindo do pressuposto da necessidade de se buscar diferentes estratégias para o ensino de leitura neste espaço, de forma que pudesse atrair o aluno para uma efetiva vivência com o texto literário,

proporcionando-lhe prazer e identificação com o texto que é lido nas aulas de Língua Portuguesa, a nossa pesquisa se desdobrou a partir de uma abordagem descritivo-interpretativa de caráter quali-quantitativo, que buscou, por meio da observação e da intervenção, resolver problemas e encontrar caminhos que pudessem trazer melhorias às práticas de leitura feitas no espaço escolar.

Desta feita, intencionou-se refletir acerca dos problemas encontrados no que tange às práticas de leitura em sala de aula e sua mediação. Descrevendo, assim, a qualidade do objeto de forma que a reflexão traga algum tipo de acréscimo ao fim do estudo. Após análise detalhada dos fatos que envolvem tal objeto, buscaram-se conclusões que encontrassem no letramento literário uma forma mais efetiva de se promover a prática da leitura dentro da escola, bem como a legitimação do vislumbre estético da obra literária por meio dos alunos, com a finalidade de, por meio de sua realidade leitora, apresentar obras do cânone literário nacional através da leitura dos *best-sellers* tão presentes no convívio desses alunos.

Para a realização desta pesquisa, fez-se necessário, em primeiro lugar, delimitar em que tipo de turma o trabalho seria realizado. Neste caso, a pesquisa se desenvolveu em uma turma da primeira série do Ensino Médio da E.E.E.F.M. Monsenhor José da Silva Coutinho, localizada na zona urbana do município de Esperança/PB. A escola possuía, na época, aproximadamente 700 alunos e funcionava nos três turnos, contemplando as modalidades do ensino regular e educação de jovens e adultos (EJA). A turma em que foi realizada a intervenção contava com 30 alunos, com faixa-etária em média de 15 anos, dos quais apenas 24 aceitaram participar das atividades, que foram realizadas nas aulas de Língua Portuguesa no turno matutino, contando com dois encontros semanais de uma hora cada.

Feito isso, utilizamos o questionário de sondagem para fazer a seleção das obras a serem lidas ao longo das intervenções que viriam a ser realizadas no período de 05 a 30 de maio de 2016, somando um

total de 12 encontros. O questionário, por sua vez, com 7 questões discursivas e 1 de múltipla escolha, tinha por finalidade traçar o perfil leitor da turma.

Delimitou-se, então, após os dados coletados, quais obras literárias seriam lidas em sala de aula, tomando como ponto de partida as respostas dadas pelos alunos às questões propostas na sondagem. Desse modo, chegou-se à conclusão de que os textos “A menina de lá” e “Os irmãos Dagobé”, de João Guimarães Rosa (2005); e “A fonte da sorte” e “O conto dos Três Irmãos”, de J. K. Rowling (2008) seriam instrumentos interessantes para a abordagem da pesquisa com a referida turma.

Nesse sentido, apropriamo-nos da perspectiva do letramento literário, proposta por Cosson (2014), bem como de suas estratégias metodológicas, que se desdobram por meio da proposta de dois tipos de sequência, sendo a sequência básica mais eficaz para o ensino fundamental; e a expandida mais funcional para o ensino médio, dialogando diretamente com as proposituras do método recepcional, uma vez que ambos os procedimentos buscam criar um método que possa “efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural e transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 86).

A proposta era, então, partir de uma obra que contemplasse um universo da fantasia já conhecido por aqueles alunos, uma obra que realmente atendesse aos seus horizontes de expectativas, por isso se deu a escolha do universo ficcional de J. K. Rowling, que já conta com a empatia de crianças e adolescentes, dado o fenômeno Harry Potter (1997-2007), ficando assim mais instigante a inserção da leitura por meio dos seus textos, para, então, apresentar aos alunos um outro (e novo para eles) universo ficcional que pudesse dialogar de alguma forma com aquilo a que eles já estavam acostumados. A proposta

nesse momento foi se utilizar dos contos de Guimarães Rosa para romper com aqueles horizontes de expectativa e ampliar o repertório de leitura daqueles meninos e meninas.

A leitura das obras não foi feita para obtenção de notas, nem por obrigatoriedade, ela foi induzida de forma a levar o aluno a se interessar pelos textos, procurando convergências entre as obras lidas anteriormente por eles e a busca pela identificação de traços que estivessem próximos de sua realidade individual, dessa forma, buscou-se fazer da leitura uma prática prazerosa e frutífera.

Após essas etapas, foi pretendido que os alunos escrevessem suas próprias produções literárias, por meio de contos, de forma que pudessem desenvolver o conhecimento literário adquirido pelas obras, de forma a investigar como essa leitura foi recebida por eles e como a leitura de um texto da literatura de massas pode auxiliar o professor a promover a melhor recepção de um texto do cânone literário em sala de aula, tornando-se, assim, uma estratégia que pode proporcionar o letramento literário em sala de aula, visando a uma otimização das práticas de leitura e à formação de leitores literários dentro do universo escolar. Munidos dos dados coletados com o questionário de sondagem, chegou o momento de darmos início efetivamente à nossa prática: a proposta seria explorar com aqueles alunos um universo da literatura que estivesse às voltas daquele que eles costumavam ler e experienciar fora da sala de aula.

Decidimos, então, explorar textos ambientados em espaços em que a fantasia e a aventura dialogassem com um realismo maravilhoso, para tanto, delimitamos que trabalharíamos com dois horizontes de expectativa distintos e com autores que fossem, à primeira vista, díspares.

Selecionamos, então, dois contos de Guimarães Rosa e dois de J. K. Rowling, intencionando fazer um diálogo entres os dois autores na sala de aula, com a hipótese de que esse tipo de leitura dialógica poderia provocar nos nossos alunos a curiosidade sobre os autores e

seus textos, bem como dilatar seus horizontes de expectativa, tornando-os curiosos sobre outros gêneros, textos e autores.

Desta feita, desenvolvemos uma sequência expandida que fora dividida em oito etapas, que compreendiam: i. motivação; ii. introdução; iii. primeira leitura; iv. primeira interpretação; v. segunda leitura; vi. segunda interpretação; vii. contextualização; viii expansão. Cada etapa seria realizada em um encontro, no entanto, por conta das demandas da escola e do tempo delimitado para os horários, algumas das etapas precisaram ser feitas em dois encontros consecutivos, o que não prejudicou o andamento das atividades, mas tornou o nosso tempo de intervenção mais extenso.

Anne Rouxel (2013) aponta o fato de que esses leitores convivem com uma literatura que os faz confrontar com as mais diversas questões que estão no âmago existencial do ser humano. Eles passam a conviver desde muito novos com textos que os defrontam com as mais diversas experiências com que o ser humano pode conviver, pois ela os faz vivenciar catarticamente experiências como o amor, o ódio, o sofrimento, o medo, as angústias, as frustrações, etc.

Para a teórica, a experiência fictícia pode fazer com o que a leitura em sala de aula também possa explorar essa experiência humana por meio dos mecanismos simbólicos que o professor pode explorar ao trabalhar com textos dessa natureza, em uma via em que a apreensão sensível e o imaginário podem fazer parte da construção do pensamento, da formação de uma identidade.

Michele Petit (2008), seguindo uma linha de pensamento semelhante, vai discutir que essa experiência pode se dar a partir do reconhecimento nas experiências do outro, em que o movimento de troca se realiza por meio da experiência coletiva, quando um sujeito caminha em direção ao outro, descentrando-se de si e respondendo, a partir da resposta que é dada, aos impulsos que o diálogo pode promover, pois o sujeito se faz existir a partir do contato com as vicissitudes do outro.

A leitura em sala de aula, quando promovida seguindo esse movimento de identificação do eu no outro, pode fazer com que a experiência literária ganhe outras dimensões. Os alunos sentem-se acolhidos a dividir experiências, a perceber no que o colega tem a dizer sobre aquele texto algo que possa contribuir para sua própria experiência com o texto.

O professor aparece, nesse sentido, como o outro, com quem o aluno terá o contato e dividirá, como iguais, experiências e percepções que farão parte do construto desses leitores. Ele se torna uma figura que trará ideia de segurança para falar sobre literatura na sala e para confrontar o que se pensa com aquilo que outro pensa, em um movimento de reciprocidade em que o produto final pode ser o vislumbre estético daquilo que foi lido. A recepção do texto extrapola aqueles horizontes de expectativas e os recria, ressignifica, amplia e abre para novas possibilidades.

Isso nos fez pensar no quanto a estrutura educacional traz entraves para o professor na hora de realizar uma atividade de leitura desta natureza. É de bom alvitre lembrar que o professor responsável por esta disciplina deve arcar com as responsabilidades de um currículo que exige dele ministrar aulas que atendam às demandas do ensino de gramática, análise linguística, literatura e produção textual, além de estar sempre atento para preparar os alunos para processos seletivos, como o ENEM e concursos.

O professor e a escola estão presos a um currículo que dificulta a exploração da leitura e da produção textual no espaço da sala de aula, uma vez que deve atender à necessidade de expor os conteúdos que são pré-requisitos na grade curricular de sua disciplina, logo, ele deve articular o tempo que tem para cada aula, dividindo cada bloco temático, o que faz com que geralmente os estudos gramaticais e linguísticos ocupem maior tempo de suas aulas durante a semana, uma vez que ele não pode negligenciá-los, e a menor parte do tempo fica dividida entre a literatura e a produção textual.

Então, nos deparamos com uma realidade que pode refletir, para nossa pesquisa, um dos sintomas da pouca presença da leitura literária em sala de aula, ou pelo menos nos torna evidente porque determinados gêneros literários não são lidos em sua completude na escola, pois ficaria, até certo ponto, inviável trabalhar uma sequência com um romance a ser lido na íntegra.

Por tanto, mesmo entendendo que às vezes a escola se coloca entre o leitor e a literatura, percebemos que existe uma outra face da situação que nos revela que a escola ainda sente dificuldade de adaptar o currículo que lhe é exigido pelos documentos e órgãos oficiais à leitura literária em sala de aula.

Estávamos diante de um problema estrutural, que não impossibilitou a realização da sequência proposta, mas criou um certo entrave na participação efetiva de todos os alunos envolvidos, o que pode ser entendido como um reflexo do dia a dia do professor numa escola.

A ideia de atender aos horizontes de expectativa desses alunos, trabalhando com um texto que está dentro do escopo do que eles costumam vivenciar fora da escola, ajudou para que eles se sentissem cativados, para que eles percebessem que a escola e o professor podem dialogar com o que eles gostam e que é possível gostar de uma leitura indicada pelo professor nas suas aulas, pois eles sabem que aquele professor irá dar a oportunidade de eles se colocarem criticamente sobre o texto lido, sem impor uma forma de ler ou de perceber o texto.

Nesse sentido, a aula de Língua Portuguesa ganha outra dimensão, pois o professor não irá ensinar o aluno a reproduzir o que dizer sobre um texto ou um autor, mas fará com que ele se coloque enquanto sujeito de sua leitura, dará subsídios para o aluno se apropriar do texto literário e conversar com o autor e com os vazios que o texto deixa para ser preenchido.

Ao conversarmos sobre os autores e sobre como seus textos podiam dialogar, atentamos para o fato de que eles poderiam encontrar

na escola um ambiente para conhecer novas histórias e também apresentar outras para seus colegas e professores.

Tivemos a oportunidade de lhes mostrar que nem sempre a leitura feita na escola vai ser chata ou enfadonha, que ela pode acontecer de maneira divertida e agradável e que os textos que eles gostam de ler também podem fazer parte daquele espaço. Vimos que é possível traçar um diálogo entre a literatura de massas e o clássico, e que esse percurso pode ser muito produtivo para criar fios condutores que levem os alunos a perceberem que a sala de aula também é um local onde a leitura pode ser realizada de forma prazerosa. É uma tarefa fácil entregar para o aluno aquilo que ele está acostumado a ler, o difícil é mostrar o que ele pode acessar e o material suficiente para aquilo que, para ele, em outro momento, era estrangeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os desafios do professor de Língua Portuguesa no contexto escolar: ter de lidar com um currículo que lhe exige se desdobrar em inúmeros papéis para conseguir encontrar um método que o faça contemplar as necessidades da escola, da turma e da grade curricular, muitas vezes até combinando tudo isso a uma jornada dupla, em algumas ocasiões até tripla, para poder dar conta das suas demandas profissionais e pessoais.

Nesse emaranhado de responsabilidades, pensar o lugar da leitura e da literatura em suas práticas em sala de aula se torna uma tarefa hercúlea, pois está envolto em entraves que dificultam o planejamento de metodologias que façam da sua sala de aula um espaço convidativo para a leitura.

No entanto, inúmeras são as possibilidades de se pensar o exercício de leitura literária no contexto da escola, e está no convívio e

na escuta dos seus próprios alunos o veículo pelo qual ele pode fazer com que a literatura esteja presente em suas práticas de ensino.

Diálogo, mediação e identificação, estas foram as palavras que nortearam as propostas metodológicas que propusemos nesta pesquisa: promover o diálogo entre o que é lido fora da escola e o que se pretende ler dentro de seus muros; mediar a leitura; auxiliar o seu aluno a ir descobrindo as nuances do texto literário, fazendo-o perceber que há um emaranhado de possibilidades de leituras em seu entorno que podem dialogar com o que ele gosta de ler; mostrar a literatura e dar acesso a ela; promover a identificação através da troca de experiências; fazer com que o aluno se perceba como leitor e que perceba no professor a figura que pode levá-lo a descobrir novos horizontes.

Perceber que o seu aluno não repudia o clássico, mas que só não o conhece, não teve acesso a ele, porque nunca foi dada a ele a chance de se deparar com aquele tipo de texto e encontrar nele elos com seus gostos pessoais, possibilita promover essa conversa.

Com este experimento, conseguimos responder aos questionamentos de nossa hipótese: é possível, sim, promover o diálogo entre uma obra literária de massas e um texto clássico e, com isso, fazer com que o aluno possa perceber naquele texto que, em determinado momento era incessível para ele, o mesmo prazer encontrado naqueles que atendem aos seus gostos pessoais.

Partindo dos seus horizontes de expectativa, tivemos a oportunidade de traçar propostas metodológicas que viabilizassem a prática de leitura em sala de aula, atingindo nossas metas de ampliar seus horizontes de expectativas, fazendo-os perceber o lugar da leitura no espaço escolar.

Constatamos que não é necessário apresentar teorias, discutir contextos históricos, fragmentar textos ou nos respaldar em aspectos biográficos de um autor para se discutir literatura em sala de aula, isso pode partir diretamente do texto e do convívio com ele, basta o professor assumir o papel de um mediador e praticar a sua capaci-

dade de escuta. A leitura em sala de aula pode acontecer como um fenômeno que se realiza por meio da conversa.

Nesta perspectiva, desenvolvemos uma metodologia que encontrou um ponto de interseção entre a literatura que agrada e conversa mais intimamente com os jovens da contemporaneidade e a literatura que a escola deve e/ou deseja apresentar-lhes, promovendo um diálogo que criou um ponto de encontro entre o massivo e clássico na escola.

Desse modo, a partir da investigação da recepção dos textos propostos para leitura, alcançamos as metas dos nossos objetivos específicos e pudemos descrever, a partir da estética da recepção, de Jauss; do método recepcional, de Bordini e Aguiar; e dos estudos acerca do letramento literário, de Rildo Cosson, que efeito a leitura dialógica entre textos massivos e clássicos pode causar na formação leitora de alunos de uma escola pública; e como a literatura de massas pode servir de fio condutor para que, a partir da mediação, o professor possa apresentar os textos clássicos aos seus alunos, partindo de um método de recepção que os cativa por meio da troca de experiências.

Esta pesquisa nos confirmou o papel humanizador da literatura, o quanto ela é necessária na formação do homem e como a experiência literária pode ser libertadora e construtiva na vida de um indivíduo.

Repensamos, nesse período de intervenção, algumas certezas que tínhamos sobre o papel do professor nesse processo, sobre o lugar que ele ocupa e as inúmeras dificuldades com que tem de se defrontar ao pensar suas práticas de ensino. Este trabalho nos fez rever que culpar o professor ou a escola pela ausência da literatura na vida de seus alunos é cair em discursos falaciosos e que em nada contribuem para a transformação dos contextos que estão no seu entorno, pois percebemos que a leitura na escola é parte de um construto em que o fomento da evolução do ser deve estar no centro de todas essas discussões.

Quando desenhávamos as propostas para essa intervenção, nos inquietava a ideia de fazer conversar num mesmo espaço J. K. Rowling e Guimarães Rosa, amedrontava-nos a ideia de que aqueles alunos do

1º Ano B, da Escola Monsenhor José da Silva Coutinho, poderiam simplesmente repudiá-lo, pois estávamos arriscando dar-lhes o que eles queriam para depois presenteá-los com o diferente, com o que lhes era estrangeiro.

Mas seguimos na proposta e fomos conquistando aos poucos – o professor não deve ter medo de arriscar, sempre há tempo de reparar o erro, caso ele surja no meio do caminho –, partimos dos seus horizontes de expectativas, mergulhamos num oceano cheio de feras marinhas, sereias, tritões e krakens, atravessamos florestas encantadas com ninfas, duendes, elfos, zéfiros e fadas, precisamos enfrentar gigantes, cêrberos, *trolls* e feiticeiros malignos, ousamos enganar a morte, atravessar uma ponte enfeitiçada para adentrar em um sertão cheio de segredos e mistérios, fomos além da Serra do Mim, em um lugar chamado Temor de Deus, e descobrimos que nunca foi preciso nos banhar em água de uma fonte miraculosa para fazer nossos sonhos serem possíveis.

Encontramos todos os dias aqueles meninos e meninas que estavam carentes de serem percebidos, eram Harrys, Hermiones e Ronys, perdidos em uma Hogwarts real, esperando que aquelas escadas os levassem para a entrada de sua sala comunal ou que, numa mudança abrupta e inesperada, lhes colocassem diante da porta de uma sala guardada por um cão de três cabeças, que protege um alçapão onde está a pedra filosofal.

Às vezes, o professor precisa vestir uma capa da invisibilidade para passar por esse processo, sem ser percebido por seus fantasmas ou pelos dementadores que aparecem em sua estrada para tentar desmotivá-lo, para no fim, quando sua tarefa estiver cumprida, entregar a capa para seus pupilos e vê-los seguir multiplicando a sua sementeira.

Como afirma Botelho (2017), ensinar literatura requer jogar em um tabuleiro de recusa e sedução. Assumir o desafio de ser um mediador de leitura requer abertura e desprendimento, faz-se necessário abalar algumas certezas e convicções para tornar possível o que parecia quase improvável.

E nesse jogo, conseguimos fazer com que Rosa e Rowling se encontrassem naquela sala de aula e segurassem a mão daqueles meninos para lhes apresentar uma odisséia que sempre se reiniciará a cada viagem literária.

É preciso fazer com que Dorothy calce os sapatinhos de rubi, deixe o Kansas um pouco para trás, para descobrir o que está além do arco-íris. Alice precisou atravessar o espelho e entrar na toca do coelho para descobrir o caminho de volta para casa, mas nessas viagens nenhuma das duas voltou sendo a mesma pessoa, elas precisaram esvaziar um pouco a bagagem para voltar com ela cheia de coisas novas.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CALEFFE, L. G.; MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2006.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades / Ouro sobre azul, 2004.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, T. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DALVI, M. A. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas**. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo; Parábola. 2013. p. 67-98.

ECO, U. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p. 83-132.

ISER, W. A interação entre o texto e o leitor. In: ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. v. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

JAUSS, H. R. **Estética da recepção: colocações gerais**. In: LIMA, L. C. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p. 43-60.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: JAUSS, H. R. **A leitura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JUNG, M. N. **Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social**. In: BAGNO, M. *et al.* **Práticas de letramento no**

ensino: leitura, escrita e discurso. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009. p. 79-104.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 14-61.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1994.

MACHADO, A. Fim do livro? **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, ago. 1994.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, R. (org.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global. 2009. p. 61-79.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSA, J. G. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROWLING, J. K. **Os contos de Beedle o Bardo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

UNGARETTI, C.; FRAGOSO, S. Design gráfico para e-books e livros impressos: proposta de método de projeto simultâneo para explorar a complementaridade dos suportes. **Educação Gráfica**, Bauru, v. 16, n. 3, 2012.

VITAL, E. G. L.; DUARTE, V. B. da C.. A leitura de best-seller em sala de aula: o que pensam os professores?. *In*: IX SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E LITERATURA. Universidade Federal de Campina Grande, 2015, **Anais Eletrônicos** [...]. Disponível em: <http://www.selimel.com.br/>. Acesso em: 27 mar. 2019.

ZAPPONE, M. H.Y. Modelos de letramento literário e ensino de literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA TELA: PAPEL DA ESCOLA NA ERA DIGIT@L?

Lucas Emanuel Vilarinho Miranda¹

INTRODUÇÃO

A quem cabe o papel de oportunizar literatura infantil e juvenil a crianças e jovens? A partir de uma experiência prática com alunos de uma escola da zona periférica de Teresina, no Piauí, discute-se aqui essa questão. Para trilhar por essa discussão, será utilizado o método monográfico, que considera o estudo de caso uma possibilidade de ponto de partida para uma discussão mais aberta.

Nesse sentido, Gil (2008, p. 18) explica que o referido método “parte do princípio de que o estudo de um caso em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de

[1]. Mestre em Letras, Estudos Literários (UFPI), graduado em Letras Português pela (UESPI). professor da rede privada de ensino (Ensino Fundamental III e Ensino Médio), corretor de textos, pesquisador da Capes – integrante do grupo de pesquisa Literatura, Leitura e Ensino.

todos os casos semelhantes”. Assim se buscará, por meio da discussão presente, suscitar caminhos de soluções ao imbróglio da inacessibilidade da literatura eletrônica na tela aos alunos da periferia.

Para fomentar a discussão de forma holística, tendo como participantes os alunos, utilizou-se a ferramenta questionário como meio para conseguir dados que pudessem fomentar o diálogo. Os alunos, uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, foram os sujeitos da pesquisa. Quanto à referida ferramenta, trata-se daquela que melhor atende aos objetivos da pesquisa, pois traz as impressões dos alunos. Assim, o questionário pode ser entendido como uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”, consoante Marconi e Lakatos (1996, p. 88).

O trabalho parte de uma discussão constante entre as respostas obtidas com a pesquisa, considerando o ponto de vista do aluno, em diálogo com a literatura teórica pertinente à discussão. Para isso, o trabalho conta com o aporte teórico que traz discussões de Mello, Spalding e Kayna (2016), Ramos (2013), Miranda (2018), Santaella (2012), Stierle (2002), Amorim (2008), Feba (2012), bem como o documento que norteia a educação no Brasil, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018). Por meio dessa discussão, são apontados caminhos que podem nortear a atuação da escola no atual contexto quanto à sua responsabilidade em oferecer aos alunos o contato com a literatura infantil e juvenil digital na contemporaneidade.

LITERATURA NA TELA, O QUE PENSAM OS ALUNOS?

É importante sempre dar voz a quem é alvo do estudo. Muitas vezes múltiplos profissionais discutem um tema na educação, ou em qualquer área social, mas não há a voz daquele que realmente é o cerne da questão. Todavia, neste estudo, o aluno, o leitor, o infante, o juvenil, assume o protagonismo, inclusive de fala.

Algumas impressões dos estudantes saltaram aos olhos durante a pesquisa e a elas será dada a visibilidade necessária para suscitar a discussão presente. Assim sendo, os alunos trouxeram algumas concepções já conhecidas, mas que pela voz deles assumem um tom diferente. Ao longo das oito questões a que foram expostos no questionário, os alunos puderam expressar suas opiniões acerca da literatura na tela. Frente à situação de escrita, destaca-se que foi realizada uma atividade diferenciada na escola, com o título: A Educação na Era 4.0, idealizada pelo docente de Língua Portuguesa, com o fito de apresentar a Literatura na Tela aos alunos.

A fim de não se restringir a uma discussão isolada, o projeto foi estendido para as demais áreas do conhecimento, e diversos professores aderiram utilizando aplicativos como ponto de partida para a reflexão e para a discussão de determinado conteúdo. Os professores de Geografia utilizaram *apps* de geolocalização; os docentes de Matemática oportunizaram aos alunos o contato com *apps* que envolvem as operações básicas e o raciocínio lógico; na área da Educação Física, foram utilizados os *apps* de exercícios físicos específicos para o fim que desejam os praticantes; mas, por fim, destaca-se a disciplina de Língua Portuguesa, que utilizou o aplicativo Crianças,² bem como o site do referido *app*, e ainda o site do conhecido escritor Sérgio Capparelli.³ Foi também apresentado aos alunos o site Casa do Bruxo,⁴ e o Instagram

[2]. Projeto transmídia que reconta em aplicativo, por meio de vídeos, músicas, imagens, a poesia de Manoel de Barros e Mário Quintana. Disponível em: <http://www.criancas.com.br/>. Acesso em: 31 ago. 2019.

[3]. Site com diversas possibilidades de literatura hipermidiática, hiperliteratura e literatura eletrônica. Disponível em: <http://www.capparelli.com.br/>. Acesso em: 31 ago. 2019.

[4]. Voltado ao público juvenil, conta com textos na íntegra. Um site de poesias completo, com diversos nomes da literatura da narrativa e poesia, bem como canções. Há ainda um acervo de *e-books* disponível. Disponível em: <http://www.casadobruxo.com.br/>. Acesso em: 31 ago. 2019.

Leia para uma Criança,⁵ do projeto Itaú Cultural. Continuamente as possibilidades de inserir os alunos em ambientes digitais têm surgido gratuitamente, mas ainda assim tem-se observado a dificuldade que as escolas possuem em viabilizar o contato com essas possibilidades, em especial com a literatura eletrônica infantil e juvenil.

É fundamental esclarecer que todos os *apps* e sites citados são gratuitos e podem ser acessados e baixados gratuitamente, o que possibilitou o contato da escola em um primeiro momento, mas não limitado somente àquele contato, pois os estudantes puderam revistar e navegar, de forma cada vez mais profunda, nesse novo nicho de literatura. Todavia, frente ao exposto, é preciso considerar o que seja essa literatura na tela, a literatura digital, consoante o Manifesto da Literatura Digital.⁶ Trata-se do novo formato de fazer literatura. Assim:

A literatura digital é aquela obra literária feita especialmente para mídias digitais, impossível de ser publicada em papel; busca criar uma nova experiência de leitura para o usuário; requer um novo tipo de texto e de autor; Por literatura, entende-se a arte da palavra; portanto, um projeto de literatura digital deve conter texto. Não ser um projeto de literatura digital não é ser melhor ou pior, apenas outra coisa, como video-arte; [...] A literatura digital é um novo gênero literário, não substituindo os gêneros da literatura tradicional em papel ou *e-book*; [...] pode ser multimídia, hipertextual, colaborativa, etc, mas não é necessário que todos os recursos sejam usados simultaneamente; [...] pode ser encarada como uma

ferramenta para incentivar a leitura em ambientes digitais. Não queremos que um usuário largue um livro para ler literatura digital, e sim que ele largue por 10 minutos seus joguinhos ou redes sociais e leia um projeto de literatura digital; livro digital não é livro digitalizado – confundi-los seria mesmo que filmar uma peça de teatro e chamar isso de cinema; é uma atividade lúdica, mas não é um jogo, pois num jogo o “objetivo principal é antes de mais nada e principalmente a vitória” (vide *Homo Ludens*, de Huizinga); (MELLO; SPALDING; KAYNA, 2016, p. 1).

Ao considerar as especificidades do novo formato de texto, bem como de seu contexto de criação, publicação e leitura, tem-se um novo nicho a ser estudado, o ambiente cultural digital, e é nesse nicho que a escola está inserida e deve inserir os alunos.

Em se tratando das questões, as impressões dos alunos em muito nortearam as discussões que se farão aqui em relação ao papel da escola. Em um primeiro questionamento, foram indagados: “Você já tinha tido contato com aplicativos ou sites de leituras? Poesias? Se sim, quais?”. A maioria dos alunos respondeu não ter conhecido, que não tinha contato com aplicativos de leitura de literatura. Em um total de 33 alunos, 30 apontaram que não conheciam livros em plataformas digitais.

Entre as respostas que mais chamaram a atenção, destaca-se: “Não porque eu não tenho celular”. Parte-se, então, do princípio da questão financeira como imbróglia ao acesso. Ainda destaca-se: “Não, tinha visto o Wikipédia sobre mitologia grega, nórdica, que é um site de leitura”. Observa-se assim que apenas contatos pontuais e por meio de pesquisas da escola são os que foram possibilitados em relação à leitura.

Todavia, é importante apontar os três alunos que demonstraram já ter contato com a literatura no meio digital, a saber os que disseram: “Sim, poeminha do contra, seu Lunga”; “Bom, tenho o

[5]. Projeto do Banco Itaú, a iniciativa do Itaú Cultural disponibiliza gratuitamente literatura infantil; em um primeiro momento, 50 milhões de livros distribuídos, 12 mil livros em braille e 10 livros digitais para serem lidos em suportes eletrônicos, em especial a versão dos livros no aplicativo de rede social Instagram.

[6]. MANIFESTO da Literatura Digital, 2016. Disponível em: <http://www.literaturadigital.com.br/?pg=25012>. Acesso em: 31 ago. 2019.

aplicativo da Bíblia, que vem todos os capítulos *pra* você ler”; “Sim, eu sempre gostei de ler, então baixei alguns aplicativos para ler histórias em quadrinhos”. Há de se pontuar que, na era da leitura ubíqua, na qual reside o leitor ubíquo, de Santaella (2012), é esperado que o público infantil e o juvenil tenham acesso às leituras de literatura em ambientes virtuais.

Em relação à experiência que tiveram na escola, ponto de partida para a discussão eu aqui está proposta, indagamos aos alunos: *Como foi sua experiência com o site de Sérgio Capparelli? O que mais chama atenção?*

Os alunos puderam destacar inúmeros aspectos, e os que mais foram citados se referiram à criatividade dos poemas, pois havia uma leitura interessante e visual, com jogos, músicas, desenhos, as diversas formas dos poemas, as rimas, e todos estes aspectos ligados ao conhecimento, à educação, ao ensino e aos estudos, ou seja, não estão ali de forma gratuita, apenas como uma diversão ou jogo qualquer. Essas impressões dos alunos expõem como estão antenados à questão estética e ao valor desses textos em plataformas digitais. Os aspectos imagéticos saltam aos olhos dos leitores, que apontam a multiplicidade semiótica da hiperliteratura como atrativo.

Destacamos a importância da recepção dos alunos quanto ao que foi apresentado, nesse sentido é fulcral apontar um recorte teórico que evidencie o processo de recepção e todo o contexto que o circunscreve, o qual corresponde ao que se deu na aula gatilho para este trabalho.

O conceito de recepção pode se referir a muitas atividades do “receptor”. [...] A recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade das reações por ela provocadas – que incluem tanto o fechamento de um livro, como o ato de decorá-lo, de copiá-lo, de apresentá-lo, de escrever uma crítica ou ainda o de pegar um papelão, transformá-lo em viseira e montar a cavalo... [...] descrever o

ato da recepção significa, de imediato, diferenciar seus vários passos e aprender sua construção hierárquica. À medida que se apresenta a hierarquia destes passos, possibilitados pelo próprio texto, torna-se apreensível um potencial de recepção, que no caso concreto se atualiza sempre de modo parcial, mas que constitui o horizonte para uma recepção sempre mais abrangente. (STIERLE, 2002, p. 121).

A percepção dos alunos é o ponto de partida, pois seu horizonte de expectativa em relação à nova literatura, ao novo meio, é o condutor das novas significações e novos caminhos que a escola pode seguir para a construção de indivíduos habilidosos no ambiente digital, em especial em relação à leitura de literatura infantil e juvenil digital.

Em consonância com a temática, os alunos também foram questionados sobre aspectos inerentes, especificamente à aula em que tiveram contato com a literatura no meio eletrônico. Isso é fundamental, tendo em vista que, em diálogo posterior à referida aula, muitos alunos destacaram que aquela teria sido a primeira vez de contato com a literatura eletrônica. *De quais poemas ou histórias você lembra da aula no laboratório de informática?*

De 33 alunos, 28 citaram a poesia eletrônica “Chá”, de Sergio Capparelli, em seu site de literatura eletrônica. Também foram repetidamente citadas as poesias “Navio, Pipa e Xadrez”, do supracitado escritor. Os alunos destacaram muitos aspectos que lhes chamaram atenção demasiadamente, como as poesias musicais e os jogos.

A impressão dos alunos deixa clara sua tendência ao novo e à experimentação com as novas formas de ver o livro (novo), de interagir com ele, é nesse sentido que os poemas citados se encaixam, pois são especialmente organizados no formato de literatura eletrônica, produzidos para ter a significação devida nesse espaço, e fora dele não repercutir da mesma forma, pois outro suporte não comporta a estética nele possibilitado.

Esse novo pode, se bem estruturado, ser reconhecido como estrutura artística e, por conseguinte, ressoar positivamente na nova obra que o apresenta. Mas, para isso, é necessário que a experiência estética dos leitores esteja aguçada, ou aberta para o novo, para as mudanças de recepção.

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. (JAUSS, 2002, p. 69).

Nos sites observados pelos alunos, em especial o de Sérgio Capparelli, o horizonte de expectativas literário e concernente ao ambiente digital das obras analisadas permanece correspondente ao público pueril e juvenil, porém com estética e formato adaptados a um novo público infantil, um público imersivo virtual, ou ubíquo.

Nesse sentido, o receptor necessariamente precisa ter conhecimento prévio sobre o assunto ou tema, pois necessita de material de preenchimento para completar as lacunas do texto, e então cumprir o processo de recepção da obra por meio da fruição, que só virá mediante absorção do conteúdo.

É válido compreender a visão dos alunos sobre todo o processo que envolve o aluno, assim foram indagados acerca da conexão com a internet: *Você considera a internet um importante meio de conhecimento e educação? Explique.*

Na visão da grande maioria dos alunos, a internet funciona como uma possibilitadora de melhoramento dos estudos, que facilita a pesquisa e viabiliza o crescimento do conhecimento. Os alunos destacaram ainda em suas respostas que essa conexão é importante para “pesquisas, conhecimento, estudos, mais fácil, redes sociais”, mas que

não é tudo sempre tão belo, tendo em vista que possui alguns percalços; assim detalham que há “pontos negativos, jogos, fazer baboseiras, não sabem utilizar, fazer besteira e o que não presta”.

Destaca-se assim que existe objetividade na visão de grande parte dos alunos acerca dos benefícios e malefícios que podem advir do uso da internet e que, mesmo sendo um importante recurso, há muitos imbróglis a serem mitigados no tocante a essa temática.

Na atualidade do séc. XXI, o leitor se vê frente à grande revolução tecnológica da informação, do conhecimento e da literatura. Portanto, têm sido requeridas, desse leitor, competências diferenciadas e adaptáveis aos novos formatos do livro e suas extensões imagéticas, não em detrimento do livro impresso, físico, mas com possibilidades outras de composição e recepção. Essa revolução está diretamente ligada à realidade do leitor contemporâneo.

A produção da obra literária recente tem acompanhado a evolução tecnológica contemporânea. Por conseguinte, tem ocorrido uma similaridade e coerência entre a produção e a recepção das obras, isso tendo por base a noção estética e o formato de leitura digital, que tem sido uma constante na atual produção, em especial, a de literatura infantil. É nessa vertente que a escola entra como mediadora da interação com essas novas tendências e realidades.

De forma direta e simples, os alunos foram instigados a fazer uma inferência rápida sobre a preferência e o valor entre a internet e os livros, bem como os perigos da internet. *A internet é melhor que os livros? Tudo que está nela é positivo para a escola? Explique.*

As respostas dos alunos foram diversas e em muito nos possibilitaram discussões relevantes sobre o tema. Para os alunos, as nuances são muitas, nesse sentido algumas respostas saltaram aos olhos, como: “Não. Para mim, a internet nunca vai ser melhor que os livros”. Foi possível enxergar, de início, que um terço dos alunos se mostrou favorável aos livros, mas destacando as suas singularidades, a exemplo o fator da conexão. Nesse sentido, a aluna respondeu: “Não, não, a

internet precisa de dados móveis, já o livro, é só pegar e procurar”, fazendo uma inferência sobre as noções mais basilares de acesso à informação entre livro e internet. Nas significações, foram destacados ainda outros pontos específicos, uma pequena parte dos alunos destacou que os livros são melhores, mais interessantes, pois o livro é mais explicado. Mas não há aqui, muito menos no diálogo com os alunos, o intento de criar um fosso entre a visão que se tem entre a conexão via internet e os livros, ou mesmo criar um juízo de valor sem contextualização. Antes, todas as questões tiveram a chance de ser esclarecidas mediante discussão sobre as impressões da aula e um tira-dúvidas sobre ela.

Por conseguinte, muitos alunos de igual modo também foram favoráveis ao uso da internet, mas o que ficou explícito foi a sua não relação com a literatura, tendo em vista que esta não foi considerada, para eles, integrante da internet, observemos: “Sim, por um lado. Não porque tem gente que só usa *pra* fazer coisas ruins”. Para o aluno, as questões pessoais de acesso resumem a internet, por isso a importância de, dia após dia, um esclarecimento e orientação na escola sobre o acesso. Grande parte do corpo discente destacou que a internet é melhor devido a ter mais “coisas” que o livro. Especificamente: “Sim, porque a internet tem mais vantagens que os livros. É mais rápido *pra* achar as coisas”. Ainda que não seja uma visão diretiva e objetiva especificamente a algum elemento, a consonância das ideias norteia o entendimento que tivemos acerca da impressão dos alunos. Destacam ainda: “Muitas coisas na internet não tem nos livros”. O que se pode ir inferindo é que o acesso aos dois suportes pode não estar sendo adequado a ponto de os alunos não encontrarem no livro a real noção informativa que este possui.

Em consideração aos aspectos mencionados pelos alunos, destaca-se a postura de uma aluna, que pontuou: “Nenhum é melhor, ambos podem ajudar, é só saber usar”. O cerne da questão se volta a esse entendimento, a colaboração, a construção coletiva do conheci-

mento, seja por quais recursos e suportes forem. Mas na contramão, a visão do agora em muito pode ser reproduzida pelo aluno, quando diz: “Não, o celular é melhor que o livro”. Como então lidar com essas questões? Como orientar o aluno? Como criar metodologias e possibilidades de contato que viabilizem a percepção do valor do livro e que desenvolvam o gostar dos livros?

Entendemos que a prática da leitura, em diversos momentos, de variadas formas, com a maior frequência possível, em sala, fora dela, nos espaços outros da escola, em casa (direcionada pelos docentes), seja onde for, essa constante leitura irá possibilitar a mudança de percepção. O melhor e mais eficiente efeito de propaganda do livro é o próprio livro, a leitura, o contexto, a narrativa, a poesia. Permitir aos alunos o encantamento é fundamental, e é nesse espaço de responsabilidade na apresentação desse livro aos alunos que a escola deve estar. Não podemos nos furtar da ideia de que, seja no ambiente escolar, ou outro, na tela, ou na página, é papel da escola ser a ponte entre o livro, em especial da literatura infantil e juvenil na tela, e o leitor, pois se não for essa instituição, quem garantirá o acesso desse conhecimento a todos? A todos e a ninguém, tendo em vista que não são todas as famílias que podem fazê-lo. Nessa mesma perspectiva, destaca-se:

A escola contemporânea tem entendido o valor da literatura frente ao importante valor da leitura. Os recursos e suportes atuais têm mudado os formatos de leitura; logo, entendê-los e mediá-los da forma adequada é papel da escola, que tem criado cada vez mais estratégias para incentivar a leitura. (MIRANDA, 2018, p. 240).

Desse modo, é importante compreender também a visão dos alunos quanto ao que a escola pode e deve fazer, tendo em vista que esta é o local em que as pessoas mais capacitadas podem possibilitar o contato com esse novo arcabouço de informações e saberes.

Frente à discussão fomentada, a escola foi posta em questão no seu fazer de atividades, e os alunos puderam pontuar como ela tem promovido a eles experiências com o meio digital. *Em sua opinião, a escola utiliza com frequência as tecnologias, ajudando os alunos a serem cada vez mais participantes do mundo digital?*

As respostas, em uníssono, foram positivas quanto à escola, sendo que entre os aspectos mais mencionados pelos alunos se destacaram as atividades extracurriculares, o acesso ao sistema pelo qual os alunos e as famílias têm acesso e podem acompanhar as notas dos alunos, o uso dos computadores e ainda a “ajuda aos alunos a serem cada vez mais participantes do mundo digital”. Essa participação se refere aos momentos de uso das tecnologias da escola, como as salas de vídeo, os laboratórios de informática e, ainda em sala, os recursos midiáticos que a escola também possibilita.

Um posicionamento, todavia, foi instigante a essa discussão, nele a aluna explica suas impressões sobre o uso da tecnologia na escola: “Não podemos dizer que frequentemente, mas sim, ajudam os alunos a participar da tecnologia, acho que deveriam ir além, pois a cada dia que passa o mundo vai atualizando mais e mais”. Há então a percepção de que é necessário mais, de que o incessante avanço da comunidade coletiva requer um indivíduo mais conectado. Vai ficando claramente delineado o sujeito leitor ubíquo, constante, imerso e participativo no fluxo da informação digital (SANTAELLA, 2012).

Assim sendo, observa-se a necessidade da escola em estar constantemente possibilitando aquilo que outra instituição não poderá fazer em relação à educação e inserção dos alunos no meio digital, pontuando, evidentemente, práticas de leitura e formação intelectual.

A escola tem compreendido que as mídias e as tecnologias estão aí postas como possibilidades de ampliação do trabalho com a leitura. A questão tempo\ espaço é valorada pela nova visão de leitura escolar. Nela, há uma apreciação dos mais diversos aspectos

da leitura contemporânea, a saber, a imagem, a materialidade e as possibilidades do livro contemporâneo. O “futuro” já é presente na leitura, desse modo, o formato de ler e conduzir o processo de leitura está bastante ampliado nas possibilidades estéticas do hoje, seja pela tecnologia, ou pelas rupturas com o comum. (MIRANDA, 2018, p. 241).

É sabido, no entanto, que não são simples as situações a se fazer o que é imprescindível, pois faltam, em muitas escolas, recursos, formação de professores e mesmo possibilidades físicas para realizar todo o processo de apresentação e experiência com o ambiente digital que contém literatura.

Consoante a BNCC, é nesse íterim de dificuldades que se circunscreve a realidade da atuação da escola na necessidade de formação dos alunos quanto às habilidades com o meio digital. Assim:

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BNCC, 2018, p. 59).

Não basta mostrar, é necessário conduzir, orientar, formar o posicionamento crítico, estimulá-lo, isso por meio de ações que sejam reais de contato com o ambiente digital. Não apenas a teoria, mas a execução que possibilita visualização e experimentação efetiva.

Ao considerarmos que a literatura infantil e juvenil na tela deve ser uma responsabilidade da escola, os alunos foram questionados quanto ao acesso a suportes eletrônicos em casa, tendo em vista que, sem esse acesso, é impossível que haja o contato com essa nova literatura, tão múltipla, a literatura eletrônica, ou mesmo hiperliteratura.

Eis a questão: *Em sua casa, você tem contato com microcomputadores, notebooks ou outros suportes eletrônicos? Você sabe utilizar bem esses aparelhos?* Mediante as respostas do corpo discente, o que fica evidente é que não houve parcela significativa dos sujeitos que apontasse o bom desempenho no uso dos suportes, destaca-se que pouco mais da metade dos alunos descreveu ter acesso, mas que há necessidade visível de serem ensinados quanto ao uso. Uma resposta foi significativa nesse sentido, ao destacar: “*Hum, eu nem sei usar esses eletrônicos, esse notebook*”. O destaque a essa devolutiva de diálogo circunscreve-se ao fato de que são adolescentes de 11, 12 e 13 anos que não possuem o contato, orientado, com o grande fluxo tecnológico que rege a contemporaneidade.

No referente então a essa negativa dos alunos quanto à sua capacidade nessa utilização e manuseio, é válido destacar que, na literatura eletrônica, não haverá possibilidade de êxito desse discente que não tem domínio das habilidades digitais, pois é um novo livro, com uma abordagem que só se realiza no ambiente digital, por meio das habilidades digitais. Nesse ínterim, é fulcral que a escola situe o leitor, o aluno, no contexto cultural devido para que ele possa participar ativamente desse contexto.

Cabe então a relação com a literatura eletrônica, que está posta no meio contemporâneo, mas que ainda é nova e que carece de muitas inferências para se realizar. Nessa abordagem, é necessária a formação

de indivíduos hábeis para lidar com essa nova formatação tão múltipla. Assim, consoante Ramos (2013, p. 21):

Ao mesmo tempo, e porque a literatura eletrônica é normalmente criada e executada em um contexto de rede e meios de comunicação digital programáveis, ela também é movida por motores da cultura contemporânea, especialmente jogos de computador, filmes, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica. Nesse sentido, a literatura eletrônica é um “monstro esperançoso” (como os geneticistas chamam as mutações adaptativas), composto por partes extraídas de diversas tradições e que nem sempre se posicionam juntas de forma organizada. (RAMOS, 2013, p. 21).

Nesse sentido, pensamos em criar metodologias nas aulas que venham inserir os alunos nesse contexto diverso, a ponto de saber lidar com esse monstro esperançoso. Para isso foi criado o referido projeto, que utiliza *apps* e traz o aluno para o ambiente digital.

Assim, é válido pontuar que, durante a aula de Literatura Juvenil Eletrônica no laboratório de informática, todos os alunos precisaram de intervenção do professor para conseguirem acessar os sites, mesmo que em um projetor *datashow* tudo estivesse sendo guiado. No entanto, um terço dos alunos disse ter acesso e saber manusear bem os suportes eletrônicos, alguns, com ressalvas: “Sim. Bom, em minha opinião, eu sei usar sim, para fazer pesquisas, falar com os amigos, jogar, entre outros”.

A presente pesquisa foi contemplada com a resposta assertiva de um aluno, que pontuou ter sim o acesso, o conhecimento, “mas não aplicativos de leitura”, o que demonstra o pronto nevrálgico da questão: é possível que haja acesso ao suporte, ao meio eletrônico, mas há acesso à literatura infantil e juvenil eletrônica em casa? Se não há, a quem cabe essa apresentação? Em nossa singela, mas convicta consciência, à escola, não a outro. Destacamos que os demais, famílias,

instituições outras, paralelas ao ensino, podem e devem contribuir com esse fortalecimento do saber dos alunos, mas não cabe especificamente a outro órgão a responsabilidade desse acesso. Nesse sentido, a BNCC destaca que à escola cabe a responsabilidade de fomentar as habilidades digitais, em especial a de leitura digital, tendo em vista ser uma forma de protagonismo juvenil pela interação com as novas formas do livro. Assim, a quinta competência da BNCC (2018, p. 4) determina que o ensino na contemporaneidade visa que o aluno venha:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Fica implícito que não há como a escola ausentar-se do processo de fomentar as habilidades digitais dos alunos. Nesse contexto, insere-se a literatura eletrônica, que exige diversas habilidades do leitor para interagir. Essa formação do indivíduo hábil contribui para a formação do leitor de literatura eletrônica, tendo em vista que esse leitor carece de saberes técnicos de manuseio e interação com o meio digital.

Chegamos ao fim e ponto essencial da pesquisa, quando os alunos foram indagados sobre como a escola pode contribuir com a habilidade de leitura nos meios eletrônicos, em especial da literatura. Assim perguntou-se: *Em sua opinião, como a escola pode contribuir para melhorar a habilidade digital dos alunos?* Os alunos foram objetivos em apontar algumas possibilidades, entre elas:

Usando aplicativos educativos em sala de aula.
Com computadores, notebook.
Tendo aulas de computação.
Ter mais tecnologias para os alunos, ter computador,

notebook para cada aluno.
Ensinando os alunos a conduzirem os aparelhos eletrônicos.
Comprando aparelhos eletrônicos e tendo aulas de informática.
Tendo aplicativos educativos.⁷

Fica evidente que muito do que os discentes compreendem se refere a questões mais basilares de técnica, acesso, manuseio, para, por conseguinte, implicar situações de contato com a literatura eletrônica. Os alunos solicitam que haja cada vez mais o ensino das técnicas digitais por meio da interação com os diversos suportes eletrônicos. Nesse sentido, esperam poder estar munidos de capacidades de acesso para assim poderem interagir com o conteúdo que é apresentado nos ambientes digitais.

Igualmente, percebe-se que é necessário demasiado planejamento de metodologias e esforço para que os alunos sejam expostos à realidade digital e que, por fim, sejam inseridos na cultura digital de forma integrada e não apenas como sujeitos passivos, sem nenhum protagonismo. Mediante tais impressões, o MEC, por meio da BNCC, já estabeleceu a relevância de mudanças no ensino que possibilitem a inserção do alunado.

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais

[7]. Respostas dos alunos, em formato de citação, a fim de situar o leitor frente aos múltiplos horizontes de expectativas dos discentes quanto ao que esperam da escola em relação à sua formação quanto às habilidades digitais na contemporaneidade.

como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BNCC, 2018, p. 59).

A participação juvenil nos ambientes digitais, e na interação com a nova cultura digital, é ponto de fundamento para as novas projeções do ensino, pois é preciso considerar tais aspectos a fim de que os alunos não se percam no fluxo contemporâneo de produção de conhecimentos e de comunicação e interação com o meio. Desse modo, consideramos basilar neste trabalho a afirmação de Feba (2012, p. 2) que destaca: “Atualmente, está diante do leitor uma resolução: o computador”. Nessa acepção, é fundamental que haja o encontro com as noções contemporâneas a fim de oferecer um ensino em paralelo à realidade.

Encontram-se então no cerne da discussão as possibilidades múltiplas advindas do contato com a tecnologia, bem como a mediação adequada da escola em relação a esse contato com as referidas possibilidades. A escola assim passa a ser lugar de significativa e incontestável responsabilidade na mudança dos paradigmas quanto à percepção dos alunos sobre os ambientes digitais e à sua interação com eles.

Nesse processo, destaca-se a atuação fundamental e fulcral do docente, que deve estar em constante sintonia com as inovações e com as novas publicações a fim de possibilitar o encontro de seus alunos com esses novos meios e possibilidades. Assim:

Os professores, além de utilizarem as mídias em sala de aula, podem conduzir os alunos a sites de leitura

de literatura digital, podem ensinar aos alunos como participar do processo de digitalização das informações e produção de conhecimento no meio digital, podem instruir os alunos a participarem do processo de escroleitura, podem criar oportunidades de letramento literário digital em forma de minicursos escolares de literatura digital, e ainda promover debates, discussões, mesas-redondas com professores e alunos sobre essa temática. Essas atitudes podem ser guiadas por pesquisas vigentes nas universidades. (MIRANDA, 2018, p. 250).

O docente, bem como sua formação, é responsabilidade da escola. Ela deve estar em constante avanço para a formação continuada de seus professores, gestores e demais componentes do processo de ensino, posto que a atuação de cada um deles implique o melhoramento ou não do ensino, e assim o êxito escolar dos alunos.

Entretanto, fica evidente que o docente não deve se ausentar de estudos contínuos em relação à formação das habilidades de leitura de seus alunos em ambientes digitais. Em específico aqui, destacamos os professores de educação infantil e de língua portuguesa, que colaboram em conjunto para a formação da prática leitora dos alunos, inclusive em ambientes digitais. Não somente esses possuem essa responsabilidade, mas todos, referindo-se à gestão, aos demais professores, à família, enfim a participação coletiva deve fomentar e possibilitar êxito ao ensino.

CONCLUSÕES

Fica claro para nós, enquanto escola (pois é necessário sentir-se escola), que existe um papel a ser exercido, bem como medidas a serem adotadas quanto ao contato com a literatura infantil e juvenil eletrônica, sendo que esta deve ser proporcionada aos alunos. Isso

pode acontecer por meio da ação planejada da escola em conjunto com os docentes a fim de proporcionar aos alunos o melhor possível quanto à experimentação com ambientes digitais, que podem ser a ponte para o contato com a literatura.

Frente à discussão, acreditamos que a escola, por meio da gestão, bem como pela ação dos docentes, possui a clara missão de possibilitar aos alunos o acesso à literatura infantil e juvenil digital no ambiente escolar. Todavia, para que isso aconteça, são necessárias múltiplas ações em conjunto dos componentes desse processo, em especial, o governo, com a disponibilização de recursos e formação; a escola, com a visualização e ação da gestão frente aos docentes; e os docentes na ação continuada de formar-se e possibilitar aos alunos o que necessitam.

Nesse sentido, entende-se que é fundamental pensar que há a necessidade de um leitor com capacidades perceptivas mais aguçadas virtualmente, visto que tal questão tem sido um foco constante de discussões. Nesse sentido, é sabido então que há a necessidade da formação desse novo tipo de leitor, e é a escola que tem tal responsabilidade, por meio da atuação do professor, que na escola é um importante indivíduo para o processo de crescimento das capacidades de leitura dos alunos frente ao novo contexto de leitura que está surgindo. Compreende-se, pois, que a escola tem se achado em meio a um fogo cruzado em relação à disputa de atenção com as mídias, com os meios digitais, os suportes. Todavia, uma estratégia nesses tempos é não lutar contra e sim utilizar-se do que pode lhe fortalecer, no que parece ser o problema.

Utilizar as mídias e os novos suportes como ponto de partida para a leitura de literatura pode ser uma opção para a promoção desse gênero e para a formação de leitores. A escola, a sociedade e a família, de forma geral, devem estar cada vez mais abertas para as adaptações que tragam o meio digital, as mídias, os diversos suportes para a colaboração com a leitura, e não para sua exclusão.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. R. L. de. Os mecanismos de leitura e hipertextos eletrônicos. *In*: LIMA, M. A.; ALVES FILHO, F.; CARVALHO, M. do S. F. de. (orgs.). **Olho espriados: linguagem e literatura ao sol**. Teresina: Ed. do Autor. 2008.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2018.

FEBA, B. L. T. **Os caminhos do leitor na leitura hipertextual**. Ave Palavra. Edição Especial. Alto Araguaia, MT, 2012. Disponível em: <http://www2.unemat.br/avep/alavra/EDICOES/Esp0812/artigos/feba.pdf>. Acesso em: 31 ago. 19.

MIRANDA, L. E. V.; CARVALHO, D. B. A. de. Professor, como vai a literatura infanto-juvenil digit@l na escola? **Textura Canoas**, v. 20, n. 43, p. 239-260, maio/ago. 2018.

MIRANDA, L. E. V. **Tecelina de Gláucia de Souza**: narrativa entre o impresso e o digital. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, 2018.

RAMOS, T. C. **A literatura brasileira na internet**: implicações do digital na narrativa. Recife: O autor, 2013. p. 118. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal de Pernambuco, CAC, Letras, 2013.

SANTAELLA, L. **O leitor ubíquo e suas consequências para a educação**. 2012. Coleção Angrinho. p. 27-44. Disponível em: http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf. Acesso em: 31ago. 19.

FORMATO *15x21 cm*
TIPOLOGIA *Adobe Garmond Pro*
Nº DE PÁG. *283*

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCCG

