

Anais da

IV JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LITERATURA E EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Letras
Linha de pesquisa: Leituras Literárias



Coordenação Geral:
Prof. Dra. Daniela M. Segabinazi

João Pessoa
Agosto de 2019



IV JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO
I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LITERATURA E EDUCAÇÃO



Coordenação Geral
Prof. Dra. Daniela Maria Segabinazi

Coordenação Adjunta
Prof. Dra Alyere Silva Farias
Prof. Dra Fabiana Ferreira da Costa

Anais

IV JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO

I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LITERATURA E EDUCAÇÃO

Literatura:
aproximações entre a Educação Básica e o Ensino Superior

Editora da UFPB
João Pessoa
2019



IV JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO

I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LITERATURA E EDUCAÇÃO



Reitora
Vice-Reitora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



Diretora
Supervisão de Administração
Supervisão de Editoração
Supervisão de Produção

EDITORA DA UFPB

IZABEL FRANÇA DE LIMA
GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

COMISSÃO CIENTÍFICA

Alyere Silva Farias (UFPB)
Ana Crélia Penha Dias (UFRJ)
Benedito Antunes (UNESP)
Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos (UFPB)
Cláudio José de Almeida Mello (UNICENTRO)
Daniela M. Segabinazi (UFPB)
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (UFPB)
Fabiana Ferreira da Costa (UFPB)
Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)
Gabriela Rodella de Oliveira (UFSB)
Girlene Marques Formiga (IFPB)
José Hélder Pinheiro Alves (UFCG)
Josete Marinho de Lucena (UFPB)
Morgana de Medeiros Farias (UFPB)
Maria Amélia Salgueiro Dalvi (UFES)
Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira (UFPB)
Neide Luzia de Rezende (USP)
Renata Junqueira de Souza (UNESP)
Socorro de Fátima P. Barbosa (UFPB)
Vima Lia Rossi de Martin (USP)



IV JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO
I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LITERATURA E EDUCAÇÃO



**ORGANIZADORAS
DOS ANAIS**

Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (UFPB)
Girlene Marques Formiga (IFPB)
Josete Marinho de Lucena (UFPB)

EDIÇÃO

Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (UFPB)
Ellem Kyara Pessoa dos Santos (UFPB)
Josete Marinho de Lucena (UFPB)

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade Federal da Paraíba.
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA)

Jornada de Literatura e Educação - Simpósio Internacional de Literatura e Educação (4. : 2019 : João Pessoa, PB).

Anais da IV Jornada de Literatura e Educação e I Simpósio Internacional de Literatura e Educação. Organizadoras Eliana Vasconcelos da Silva Esvael, Girlene Marques Formiga, Josete Marinho de Lucena. – João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

252 p.: il.
ISBN: 978-85-237-1481-9

1. Literatura. 2. Leitura literária. 3. Ensino de literatura. 4. Educação. I. Título. II. Esvael, Eliana Vasconcelos da Silva. III. Formiga, Girlene Marques. IV. Lucena, Josete Marinho de.

BS-CCHLA

CDU 82

Os artigos e suas revisões são de responsabilidade dos autores.

EDITORA DA UFPB Cidade Universitária,ampus I –s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147



IV JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO
I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LITERATURA E EDUCAÇÃO



REALIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
LINHA DE PESQUISA: LEITURAS LITERÁRIAS (PPGL - UFPB)

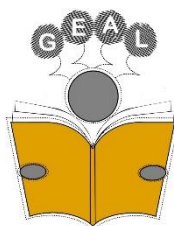
CO-ORGANIZAÇÃO:

Programa de Pós Graduação em Letras/Programa de Pós Graduação
em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/PPGL - UFES)
Universidade Federal Sul da Bahia (UFSB)

INSTITUIÇÕES PARCEIRAS:

Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)
Universidade de Passo Fundo (UPF)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

APOIO





IV JORNADA DELITERATURA E EDUCAÇÃO
I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LITERATURA E EDUCAÇÃO



COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenação Geral

Daniela Maria Segabinazi

Coordenação Adjunta

Alyere Silva Farias
Fabiana Ferreira da Costa

Comissão Científica (Avaliação dos Resumos e Textos para Anais)

Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael
Josete Marinho de Lucena
Girlene Marques Formiga
Morgana de Medeiros Farias

Comissão de Tesouraria

Daniela Maria Segabinazi,
Fabiana Ferreira da Costa
Alessandra Gomes Coutinho Ferreira

Comissão de Logística

Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos
Isabel Marinho da Costa
Cristina Rothier Duarte
Siomara Regina Cavalcanti

Comissão de Secretaria

Isabel Marinho da Costa
Alan Leite Moreira
Beatriz Pereira de Almieda
Cristiane Marinho da Costa
Iransy André Lima de Souza
Josiane Barbosa de Souza

Comissão de Divulgação

Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos
Emily Gonçalves de Medeiros
Girlene Marques Formiga
Hildenia Onias de Sousa
Larissa Brito dos Santos
Maria Betânia Peixoto Monteiro
Thárcila Ellen Aires Bezerra

Comissão de Organização Cultural

Alyere Silva Farias
Rinah de Araújo Souto



IV JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO
I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LITERATURA E EDUCAÇÃO



APRESENTAÇÃO

Este caderno reúne trabalhos completos apresentados durante os quatro fóruns de discussões do **I Simpósio Internacional de Literatura e Educação** e a IV edição da **Jornada de Literatura e Educação** que, pela primeira vez, ocorreu no Nordeste do Brasil, mais precisamente no Campus I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período de 27 a 28 de agosto de 2019, com o tema *Literatura: aproximações entre ensinos básico e superior*.

A realização do evento na região Nordeste é significativa pela oportunidade de trocas de experiência entre pesquisadores de diversas universidades do Sul e Sudeste do país e de países como Estados Unidos da América e Canadá. Essa abrangência internacional propiciou expandir a discussão sobre a interface Literatura e Educação, com temas acerca do lugar da literatura na escola e seu ensino, como também e a formação do leitor na contemporaneidade, tendo como palco a Educação literária no ensino básico e superior.

Agradecemos aos participantes que contribuíram, enviando seus trabalhos para partilharmos e ampliarmos as discussões sobre Educação Literária construídas durante o evento.

A Comissão Organizadora



SUMÁRIO

1. **NOVOS TEMPOS, NOVAS LEITURAS: METODOLOGIA DO ENSINO DE LITERATURA NA FORMAÇÃO INICIAL A FAVOR DA PROMOÇÃO DO LEITOR REAL** Adriana Araújo Costeira de Andrade, Alessandra Gomes Coutinho, Girlene Formiga Marques e Maria Betânia Peixoto Monteiro da Rocha 12
2. **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS: CAMINHOS NA FORMAÇÃO LEITORA DO SURDO** Alessandra de Melo Araújo e Márcia Tavares 24
3. **CADÊ A LEITURA? AÇÕES E DIÁLOGOS ENTRE DIREITO E LITERATURA** Amanda Luna e Duína Porto 34
4. **MINIBIBLIOTECA DE LITERATURAS HISPÂNICAS: UM GUIA DE LEITURA PARA O GRADUANDO EM LETRAS (PORTUGUÊS E ESPANHOL) DA FACULDADE INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES DA UFVJM** Antonia Javiera Cabrera Muñoz 43
5. **O APLICATIVO *CRIANCEIRAS* NO CONTATO COM LEITORES REAIS: UMA PROPOSTA PRÁTICA** Beatriz Pereira de Almeida e Daniela Maria Segabinazi 56
6. **A PERFORMANCE LITERÁRIA EM HISTÓRIAS INFANTIS: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES** Ellen Karoline Félix de Souza e Maria José Cavlcanti de Andrade..... 68
7. **ERA UMA VEZ DOCENTES QUE ESTUDAVAM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES** Emmanuelle Ferreira Coutinho e Renata Junqueira de Souza 77
8. **LEITOR(ES): A RELAÇÃO ENTRE OS ESTUDANTES DE LETRAS DA UFRJ E A LEITURA LITERÁRIA** Flávia Pereira Ramalho e Ana Crélia Penha Dias..... 90

9. VIGENCIA Y MODERNIDAD EN LA CELESTINA. UN ESTUDIO ATEMPORAL EN FERNANDO DE ROJAS Gilbéria Felipe Alves Diniz e Juan Ignacio Jurado Centurión Lopéz...	101
10. LEITURA LITERÁRIA E LIVRO DIDÁTICO: APONTAMENTOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE Hildenia Onias de Sousa Gilbéria e Daniela Maria Sebaginazi	106
11. LOOPING RECURSIVO COMO EFEITO ESTÉTICO NO CONTO “UMA HISTÓRIA DE BORBOLETAS”, DE CAIO FERNANDO ABREU Irene Bandeira e Carmen Sevilla G. dos Santos.....	118
12. A PROGRESSÃO DAS CAPAS DAS ADAPTAÇÕES DE PETER PAN DE J. M. BARRIE NO BRASIL PÓS MONTEIRO LOBATO: DO ADVENTO DISNEY À CONTEMPORANEIDADE Joaes Cabral de Lima e Daniela Maria Seganinazi	127
13. FRANCISCA JÚLIA – A MUSA INVISÍVEL: CONSIDERAÇÕES PARA A SALA DE AULA Josivânia da Cruz Vilela e Marcelo Medeiros da Silva	147
14. LIVROS DE LITERATURA E O PENSAMENTO CRIATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL Kívia Pereira de Medeiros Faria e Marly Amarilha.....	160
15. A RECEPÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS SOBRE FUTEBOL NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES PARA UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO Laís Santos Castro e Marcelo Medeiros da Silva.....	170
16. PERSPECTIVAS TEXTUAIS EM LOOPING NO CONTO “O PÁSSARO TRANSPARENTE”, DE OSMAN LINS Larissa Brito dos Santos e Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos	182
17. A LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: ROMPENDO O PRECONCEITO Manoilly Dantas de Oliveira e Marly Amarilha.....	195
18. OS VAZIOS NO CONTO “CASA TOMADA”, DE JULIO CORTÁZAR Matheus Marques de Medeiros e Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos	207
19. DA PROSA AOS VERSOS: ADAPTAÇÃO DO CONTO MACHADIANO A CARTOMANTE PARA CORDEL E A FORMAÇÃO DE LEITORES Renata Lopes da Silva e Francine Fernandes Weiss Ricieri	214
20. LENDO ISABEL MINHÓS MARTINS PARA OS PEQUENOS: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA Risoneide Ribeiro do Nascimento e Márcia Tavares Silva	226

21. POR QUE LER POESIAS PARA BEBÊS? Simone Leite da Silva Peixoto e Marly Amarilha	236
22. ROTEIRO DIDÁTICO-METAPROCEDIMENTAL: UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA Thárcila Ellen Aires Bezerra e Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos.....	244

Textos Completos

1. NOVOS TEMPOS, NOVAS LEITURAS: METODOLOGIA DO ENSINO DE LITERATURA NA FORMAÇÃO INICIAL A FAVOR DA PROMOÇÃO DO LEITOR REAL

Adriana Araújo Costeira de Andrade
Alessandra Gomes Coutinho Ferreira (IFPB)
Girlene Marques Formiga (IFPB)
Maria Betânia Peixoto Monteiro da Rocha (IFPB/UFPB)

RESUMO: Constatou-se, na Licenciatura em Letras do Instituto Federal da Paraíba, que os alunos apresentavam, para trabalhos de conclusão de curso, projetos de intervenção em sala de aula, em sua maioria, subsidiados pela teoria da recepção. Ciente de que o componente curricular Metodologia do Ensino da Literatura, ofertado na matriz do curso, é a força motriz para a escolha de formas de abordagens do texto literário nos ensinos fundamental e médio, foi proposto um estudo visando a examinar os aspectos metodológicos aludidos no material didático básico que compõem as aulas do referido componente. No primeiro momento, foram realizadas discussões sobre as concepções de ensino de literatura, oriundas do projeto político-pedagógico do curso, de documentos definidores de diretrizes nacionais e de orientações curriculares vigentes no país, bem como de referenciais teórico-metodológicos que versavam sobre leitura literária e ensino de literatura, tais como Rouxel (2013), Jouve (2013), Bordini e Aguiar (1993) e Cosson (2014). Em seguida, foi empreendida análise do material didático, produzido por especialistas na área a partir da identidade do curso ofertada na modalidade EaD. Os resultados apontaram para a possibilidade de apresentar uma visão mais ampliada acerca das metodologias do ensino da literatura, de modo a considerar as múltiplas dimensões envolvidas na experiência leitora, a exemplo da leitura subjetiva proposta por Rouxel (2013), implementada na França no início deste século. O estudo tem suscitado questões importantes, favoráveis a respostas no transcurso da pesquisa e a contribuições, a um só tempo, para o ensino da literatura e a promoção do leitor.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Formação docente; Metodologia do ensino de literatura; Leitura literária.

Introdução

O curso Licenciatura em Letras na modalidade EaD, do Instituto Federal da Paraíba, apresenta, em seu planejamento, para fins de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientação de propostas para intervenção em sala de aula. Em se tratando das escolhas de temas atinentes à Literatura, a recomendação é, notadamente, desenvolver pesquisas voltadas aos aspectos metodológicos com textos literários. A partir da constatação de que maioria dos trabalhos apresentados para a conclusão de curso, desde a sua implementação no ano de 2012, se configuravam, majoritariamente, como projetos de intervenção em sala de aula, subsidiados pela teoria da recepção, mas recorrentemente aos métodos de ensino de literatura, a partir das formulações de Bordini e Aguiar (1988), e das propostas de elaboração de sequências didáticas e das sugestões de círculos de leitura, defendidas por Cosson (2006 e 2014), surgiu a

necessidade de investigar as causas dessa escolha.

Ciente de que o componente curricular Metodologia do Ensino da Literatura - MEL, ofertado na matriz do curso, é a força motriz para a seleção de formas de abordagens do texto literário nos ensinos fundamental e médio, foi proposto um estudo visando examinar os aspectos metodológicos aludidos no material didático básico, que compõem as aulas do referido componente.

Neste sentido, foi elaborado um projeto de pesquisa em 2018, coordenado por pesquisadores do IFPB com integrantes da UFPB, sob o título “Ensino de Literatura e Formação docente e de leitores”, cujo objetivo geral se propunha a identificar e analisar a concepção de Ensino de Literatura e as abordagens metodológicas do texto literário dispostas no componente curricular MEL, do Curso de Licenciatura em Letras a distância do IFPB, tendo em vista a formação docente e leitora dos futuros profissionais da área.

Os objetivos específicos, então delineados, foram estruturados da seguinte forma: a) proceder à análise do material didático do curso, relativo à abordagem literária ministrado no componente curricular MEL, examinando se a formação proposta é capaz de oferecer caminhos para que, uma vez em sala de aula, o professor formado em Letras pelo IFPB assuma de forma eficaz seu papel de mediador para formação de leitores; b) estudar os direcionamentos do processo de formação de professores no Curso de Letras com vistas à formação de leitores competentes de gêneros literários; e c) promover a interação entre o ensino e a pesquisa no curso de Letras do IFPB e, conseqüentemente, sua aplicabilidade no universo de atuação profissional.

Do ponto de vista metodológico, o desenvolvimento do estudo realizado optou pela pesquisa de natureza qualitativa capaz de responder às indagações feitas, uma vez que se pretendia investigar a própria prática com a finalidade de refleti-la e intervir de modo a melhorá-la. Partindo do pressuposto de que esse tipo de pesquisa leva em conta a relação entre o sujeito e o objeto por meio da qual busca fazer uma exposição e esclarecimento dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos (LUDWING, 2014), entendeu-se que esta viabilizaria a análise das práticas cotidianas.

Para o atendimento aos objetivos propostos pela investigação, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo-interpretativo que serviu à efetivação do exame do material didático de MEL, especificamente o utilizado como referência básica na formação docente inicial do IFPB, conforme propõe a configuração do curso

ofertado na modalidade EaD. O componente apresenta uma carga horária de 60 horas, das quais 45 são teóricas e 15 são práticas, ministradas em 14 aulas no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, com a seguinte ementa prevista: “[...] análise de concepções de teorias que fundamentam propostas pedagógicas para o ensino de Literatura e suas abordagens metodológicas.” (IFPB, 2019, p. 212).

Com a utilização desses mecanismos de pesquisa buscava-se compreender como a leitura literária estava sendo apresentada ao graduando de Letras com vistas a influenciar na formação de novos leitores como uma atividade significativa. Os resultados obtidos com a pesquisa deveriam afirmar ou não a eficácia do material didático de Letras do IFPB como instrumento de formação do cursista.

A pesquisa foi desenvolvida por pesquisadores que integram duas instituições públicas no estado da Paraíba, IFPB e UFPB, de maneira a ampliar as discussões em torno do objeto estudado. Em uma primeira fase, o grupo realizou leituras do PPC do Curso de Letras do IFPB bem como de documentos que definiam as diretrizes e orientações curriculares no país. Além disso, foram feitas pesquisas e leituras de referenciais teórico-metodológicos que versavam sobre leitura literária e ensino de literatura. Em um segundo momento, a equipe iniciou a análise das aulas de MEL, que forneceu as informações necessárias para a elaboração do relatório final.

A pesquisa realizada concluiu que o material didático básico do componente curricular MEL apresenta alternativas para a formação docente em literatura e maneiras de atuações práticas de leituras com o foco no ensino básico. Os autores organizadores do material subdividiram as unidades de acordo com os gêneros literários. Dessa forma, a primeira unidade é constituída pela lírica; a segunda unidade é composta pela épica; e a terceira unidade, pelo drama. Constam diluídas nessas unidades aulas que tratam da literatura de cordel e da afro-brasileira.

Diante do resultado, mesmo confirmando que o material básico para a disciplina de MEL correspondia aos objetivos do componente curricular, observou-se a necessidade de estender discussões em torno das perspectivas diferentes da abordagem do texto literário que pudesse contemplar um novo cenário de investigações e práticas no campo da formação do aluno leitor de textos literários, bem como do professor mediador de leitura.

Diante da necessidade explicitada, um novo projeto de pesquisa foi proposto no ano de 2019, intitulado “Ensino de Literatura: implicações metodológicas na formação docente”, que percorreu o mesmo caminho metodológico traçado na etapa iniciada em

2018, tendo como *corpus* a leitura subjetiva, tal como discutida por Rouxel (2013) e Jouve (2013). A escolha da leitura subjetiva como procedimento de leitura do texto literário a ser tratado no material complementar do componente curricular MEL, se deu por seu aspecto inovador, no sentido de inclusão das expressões do leitor, fundamentais para a sua formação e que têm sido desconsideradas no contexto escolar e universitário não só no Brasil.

Rouxel (2018), no artigo “Lecture subjective: implication émotionnelle et cognitive du sujet lecteur” (leitura subjetiva: implicação emocional e cognitiva do sujeito leitor), publicado na revista de literatura e de linguística, “Eutonomia”, coloca que há uma tradição escolar e universitária ainda em curso, que suspeita da subjetividade, pois acredita que ela seja a fonte de erros, contrassensos e delírios interpretativos. Em suas palavras: “à une tradition scolaire et universitaire – encore vivante – qui suspectait la subjectivité d’être à la source des erreurs, des contresens (...)” (ROUXEL, 2018, p. 236). A afirmação de Rouxel mostra, a um só tempo, que a leitura subjetiva é inovadora e (talvez por isso) encontra resistência nas escolas e universidades.

Quanto à estrutura, por se tratar de uma investigação ocorrida em duas etapas, uma iniciada em 2018, e já concluída, e outra ainda em andamento, apresentaremos a fundamentação teórica e os resultados da seguinte forma: na primeira seção, intitulada “Percurso para a exposição de uma nova metodologia do ensino da literatura”, faremos uma breve fundamentação teórica sobre a necessidade de um método para o ensino da literatura na escola. Em seguida, na seção “Síntese analítica”, traremos as análises mais significativas do material básico do componente MEL. Em seguida, em “Razões para a subjetividade”, apresentaremos os resultados parciais da segunda etapa.

Percurso para a exposição de uma nova metodologia do ensino da literatura

De acordo com as investigações feitas por Duarte (2019), os estudos especializados no ensino da literatura têm se preocupado muito com o afastamento leitor-livro literário, como se pode constatar pelo número elevado de pesquisas voltadas para a metodologia do ensino de literatura, com o intuito de formar leitores. A autora lembra que muitos desses estudos são conhecidos desde a formação inicial no curso de Letras: Bordini e Aguiar (1993), destacando-se o método recepcional especialmente; Cosson (2014a), com suas sequências básica e expandida do letramento literário; Souza (2010) e Solé (1998), ambas com estratégias de leitura.

Duarte (2019) afirma que para entender o propósito da metodologia é preciso perceber que ela não possui um fim em si mesma. A metodologia é vista dessa forma por Aguiar e Bordini (1993, p. 41), quando afirmam que é uma “sistematização dos procedimentos didáticos” cujo meio é empregado para se alcançar os objetivos, ou seja, “[a] educação literária do aluno”.

Aguiar e Bordini (1993) defendem ainda que o professor pode criar situações de aprendizagem a partir das necessidades e desejos do grupo, levando em conta, ainda, as particularidades do que deseja ser trabalhado em sala de aula. Nessa situação, o professor tem a possibilidade de lançar mão de métodos variados, que, de certa forma, imobilizam a força autoritária do sistema educacional, responsável por impor alvos preestabelecidos e imutáveis.

Síntese analítica

Diante da breve exposição sobre aspectos a serem considerados para o tratamento do texto literário em sala de aula, acrescentamos o resultado sobre a primeira aula do componente MEL. Agrupamos as aulas por temas, de modo que apresentaremos na seguinte sequência: aula 1 (trata sobre os métodos do ensino da literatura), aulas 2 e 3 (falam sobre poesia no Ensino Fundamental e Médio), aula 4 (concentra-se na obra de Drummond), aulas 5 e 8 (tratam do gênero conto no Ensino Fundamental e Médio), aulas 6 e 9 (discutem a abordagem da crônica no Ensino Fundamental e Médio), aulas 7 e 10 (tratam da abordagem do romance juvenil no Ensino Fundamental e Médio), aula 11 (dedica-se a literatura de cordel), aula 12 (foca na abordagem da literatura afro-brasileira), aula 13 (traz a literatura dramática no Ensino Fundamental) e, por fim, a aula 14 (fala sobre a literatura dramática no Ensino Médio).

Assim, a aula 1 faz um apanhado das formas de abordagem do texto literário, fornecendo sugestões que poderão ser adaptadas pelo aluno EaD em suas atividades na sala de aula. No momento de apresentação da disciplina, é dito que a literatura não será tratada como pretexto para as atividades de língua portuguesa, sendo assim, são apresentados os métodos de abordagem, que levam em conta o receptor e o seu contexto. Nessa primeira fase da aula, notamos, pois, que os autores, embora definam o que vem a ser método, tomam o termo como sinônimo de metodologia. Tal relação de igualdade permanece em todas as aulas do material.

O material da aula traz como objetivos: 1) apresentar metodologias de

abordagem do texto literário na sala de aula do ensino fundamental e médio; 2) estudar diferentes métodos de abordagem do texto literário na sala de aula; e 3) compreender a necessidade de metodologias para o ensino de Literatura na escola. Em relação a eles, observamos que são cumpridos, muito embora haja uma preferência por formas de abordagem que valorizam o ato da recepção (e não o texto, o leitor, ou o contexto de produção), o que para nós é um ponto positivo. No material é dada ênfase aos métodos Receptional e Criativo e aos processos compreendidos como Sequência Didática e Círculos de Leitura, o que colocamos como possível resposta ao dado que motivou a pesquisa: os trabalhos apresentados para a conclusão de curso se configuravam, majoritariamente, como projetos de intervenção em sala de aula, subsidiados pela teoria da recepção.

Dando prosseguimento a análise, os objetivos da aprendizagem da aula 2, consistem em: 1) proporcionar uma vivência criativa com uma das formas da poesia lírica; e 2) estimular a interdisciplinaridade entre poesia e outras linguagens. Buscando cumprir os objetivos apresentados, a aula prioriza a leitura literária e acentua o papel do professor como mediador. A metodologia apresentada pela aula, parte da leitura para, posteriormente, discutir a estrutura do haicai. Assim, sugere que o professor mediador, utilizando a abordagem temática, com o objetivo de estimular a percepção lírica e o propósito de deleite, proponha a leitura e releitura de uma antologia com diferentes formas líricas, entre elas de haicais.

Além da abordagem temática, ainda focando na leitura literária, a aula propõe também o método criativo. A aula 3, por sua vez, é mais específica em relação ao método, e propõe o receptional para efetuar os estudos da poesia contemporânea com os alunos do Ensino Médio.

A aula 4, do material básico, segue estudando a poesia e concentra-se na obra de Carlos Drummond de Andrade, mediante objetivos traçados: 1) estudar uma das primeiras e mais significativas obras da poesia brasileira moderna; 2) estudar o livro *Alguma poesia* e situá-lo no contexto da poesia brasileira moderna; e 3) compreender algumas características da poesia de Carlos Drummond de Andrade a partir da leitura de seu primeiro livro. Convém destacar que a aula começa com uma crítica sobre a possibilidade de engessamento da classificação da poesia brasileira moderna.

De modo geral, entendemos que as aulas de MEL direcionadas para o ensino do poema no Ensino Fundamental e no Ensino Médio atendem aos objetivos apresentados pelas aulas. A problemática que encontramos trata da denominação de

poesia como gênero literário, ou mais claramente, da ausência de clareza dos conceitos poema/poesia como categoria literária.

A quinta aula da disciplina MEL consiste na abordagem do gênero conto no Ensino Fundamental. Os objetivos da aprendizagem são: 1) reconhecer o gênero conto como uma das formas narrativas do gênero épico; 2) compreender o gênero conto e seu estudo, no ensino fundamental, a partir do método recepcional; e 3) estimular a leitura de contos e de diversos autores de literatura juvenil. Para que esses objetivos sejam atingidos, os autores da aula apresentam três percursos de leituras de contos que possam atender às expectativas de leitura dos alunos do ensino fundamental e uma lista com título de textos literários.

A oitava aula da disciplina Metodologia do ensino da Literatura consiste na abordagem do gênero conto no Ensino Médio. Os objetivos da aprendizagem são: 1) estudar o gênero conto no Ensino Médio, considerando a proposta do método recepcional como alternativa metodológica para as aulas de literatura; 2) discutir o gênero conto e suas possibilidades dialógicas com outros modos discursivos; 3) enriquecer o horizonte de expectativas a partir das leituras e sugestões de contos literários.

Os objetivos da aula 6 e 9 são semelhantes, havendo diferença apenas quanto à etapa escolar em que serão aplicadas as propostas. Um desses objetivos é sugerir procedimentos metodológicos para trabalhar a crônica no Ensino Fundamental e médio. Quanto a esse objetivo, tanto a aula 6 quanto a 9 propõem trabalhar com a sequência expandida proposta por Rildo Cosson (2014a). Quanto ao objetivo trazer à tona o fazer literário de Stanislaw Ponte Preta (Ensino Fundamental) e Rubem Braga (Ensino Médio) o objetivo é alcançado.

A aula 7, que trata da abordagem do romance juvenil no Ensino Fundamental, tem como objetivos: 1) estudar o gênero romance na literatura juvenil brasileira contemporânea; 2) conhecer autores e obras da literatura juvenil brasileira contemporânea; e 3) compreender e estimular a leitura de romances no Ensino Fundamental a partir de círculos de leituras. Diante de tais objetivos, é possível dizer que todos os três são atendidos.

Assim como em todo o material, o início da aula 10 traz os objetivos de aprendizagem em destaque, quais sejam: 1) discutir o romance brasileiro contemporâneo a partir de aspectos da pós-modernidade e da diversidade de estilos literários; 2) aprofundar o estudo do romance contemporâneo ao analisar e conhecer a

obra de Milton Hatoum; e 3) compreender e refletir sobre a abordagem metodológica da sequência expandida como possibilidade de discussão do texto, contexto e seu intertexto com outros gêneros discursivos.

Com a proposição da sequência didática, é possível perceber algumas marcas da contemporaneidade, mas essas marcas não são explicitadas de modo que facilite a conexão entre as obras e os aspectos citados no início do material. Os demais objetivos são atendidos ao longo do material.

Em relação à aula 11, o seu título desperta a atenção “Literatura de cordel: temas, formas e métodos de abordagem”, pois sugere certa desconexão em relação à proposta da disciplina, considerando o planejamento e a sistematização das aulas através dos gêneros literários. São os objetivos da aprendizagem da aula 11: 1) conhecer aspectos da história da Literatura de folhetos no Brasil; e 2) analisar folhetos importantes da Literatura de cordel brasileira e estudar formas de abordagem do folheto no contexto escolar.

Pode-se perceber que os autores do material didático manifestam o interesse em uma abordagem do texto literário que tenha como pressuposto a leitura literária e com os folhetos de cordel não é diferente. A poesia dos folhetos deve ser lida em sala de aula não só visando ao tema, mas também à forma como o texto poético foi produzido.

Quanto à aula 12, denominada de “Abordagem da literatura afro-brasileira”, os autores formulam alguns objetivos a serem alcançados por meio das propostas apresentadas no decorrer dos seus escritos. Em síntese, os objetivos resumem-se em: 1) estudar as produções afro-brasileiras e seus respectivos autores; 2) propor atividades para serem realizadas em sala de aula; e 3) promover um diálogo entre a literatura afro-brasileira e outras expressões artísticas

Após apresentar os objetivos, os autores da aula dividem o material em dois momentos: “Começando a história (configurando-se como uma apresentação que abarca aspectos teóricos a respeito da definição do que seria essa literatura afro-brasileira, assim como a realização de um mapeamento inicial sobre os conhecimentos prévios que os discentes possuem acerca da referida literatura); e “Tecendo conhecimentos” (uma apresentação dos autores escolhidos, das respectivas obras selecionadas, assim como a formulação das propostas de atividades que poderão ser levadas para a sala de aula). Percebemos que, inicialmente, os autores da aula não mencionam qual a faixa etária dos alunos que deverão receber essas intervenções, essa

sugestão só é apresentada no final do material. De maneira geral, constatamos que há um entrelaçamento entre a construção teórica dos objetivos formulados no início do material com a sua execução no decorrer dos escritos.

A aula 13, “A Literatura Dramática no Ensino Fundamental: do texto ao jogo”, propõe os seguintes objetivos de aprendizagem: 1) apresentar estratégias de leitura, por meio da conotação de história, para ler textos dramáticos no Ensino Fundamental; 2) diferenciar o jogo dramático do teatral; e 3) propor sugestões metodológicas para ler e jogar com a peça “Eu chovo, tu choves, ele chove...”, de Sylvia Orthof.

Entendendo a metodologia de ensino como “o conjunto de procedimentos e técnicas de que se pode lançar” (p. 16), os objetivos de aprendizagem da aula 13 esboçam uniformidade, visto que seguem um caminho cognitivo ascendente. Inicialmente, o professor formador ambientará os estudantes do ensino fundamental ao texto dramático, através de leituras e estratégias que oferecerão meios para o entendimento das histórias dramáticas. Posteriormente, conhecerão a diversidade dramática a partir dos conceitos e diferenças entre o texto escrito e o jogo dramático e teatral. Por fim, os alunos serão expostos ao texto dramático para que possam atuar de modo mais ativo frente à obra.

Por fim, a aula 14 deverá ser dirigida ao público do Ensino Médio. Assim, o estudante do curso de Letras observará diferenças nas escolhas metodológicas e literárias. O próprio título “A Literatura Dramática no Ensino Médio” já remete a uma temática menos específica se comparada ao título da aula anterior. São objetivos dessa aula: 1) analisar, brevemente, “O Santo e a Porca”, de Ariano Suassuna, comparando às peças “A Aululária”, de Plauto, e “O Avarento, de Molière”; 2) Sugerir propostas metodológicas para ler a peça “O Santo e a Porca”.

Ao analisarmos as aulas 13 e 14, verificamos que os textos propostos cumprem o objetivo de conduzir as produções textuais do gênero dramático ao universo do aluno do Ensino Fundamental e Médio. Com isso, o conhecimento cultural do estudante é desenvolvido por meio de textos e atividades que estimulam o interesse pessoal pelo gênero, pela leitura e, eventualmente, pela escrita (apesar de não apresentarem propostas de produção textual). Ademais, o universo criativo é expandido e aprimorado, tornando os estudantes mais críticos.

Razões para a subjetividade

Vincent Jouve (2013, p. 53) propõe colocar a dimensão subjetiva da leitura “no

coração dos cursos de literatura”, já que, para ele, do ponto de vista pedagógico, é mais fácil “fazer com que um aluno se interesse por um objetivo que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si” (JOUVE, 2013, p. 53-54).

Os textos que temos percorrido sobre leitura subjetiva recorrem com frequência ao afirmado por Jouve, quando defende o conhecimento do mundo a partir de um conhecimento de si. Rouxel (2013) sugere, inclusive, que a “utilização” dos textos, pelo leitor, para si mesmo, deve ser um procedimento a ser buscado com urgência, pois assim, além de promover o reencontro do aluno consigo e com seus sonhos, também é possível promover o reencontro com o gosto pela leitura.

Tanto Rouxel (2013) quanto Jouve (2013) compreendem o processo de leitura como interação entre o leitor e o texto, ponto de vista ancorado nas teorias do efeito estético, no entanto dão um passo adiante ao perceberem que resulta dessa interação o texto do leitor, que deve ser considerado e compartilhado.

Apesar de ambos os especialistas abrirem passagem para o leitor como um corpo de expressão das leituras realizadas, um e outro se coloca favorável à valorização, à ampliação dos saberes próprios (e solicitados) pela materialidade do texto. Diz Rouxel, logo após defender a utilização do texto por parte dos alunos (resultado de uma leitura afetiva), que é preciso reconhecer outros saberes, que não apenas os genéricos. Para ela, os conhecimentos literários ensinados em sala de aula e os saberes genéricos e históricos “podem desempenhar, juntos, um papel regulador entre as duas posturas face ao texto, favorecendo abordagens interpretativas sem descartar investimento pessoal” (ROUXEL, 2013, p. 21). Jouve (2013, p. 55), por sua vez, e para não correr o risco de parecer leviano em relação à literatura, afirma: “a implicação do leitor é necessária quando requerida estruturalmente pelo texto”.

A dimensão subjetiva da leitura, embora não seja uma percepção contemporânea, só agora está sendo percebida como possibilidade de recolocação do sujeito enquanto produtor de fala e, nessa condição, pode ser apresentada como metodologia do ensino de literatura na formação inicial a favor da promoção do leitor real

Considerações finais

Como demonstramos, o material básico de MEL corresponde às expectativas do componente curricular, embora tenhamos reconhecido a ênfase dada aos métodos

Recepcional e Criativo de Bordini e Aguiar (1988) e aos processos compreendidos como Sequência Didática e Círculos de Leitura de Roldo Cosson (2014b). Embora reconheçamos que outros dados precisem ser levantados, como os resultantes de entrevista aos cursistas, apontamos a preferência detectada a partir da análise do material – cujos resultados foram aqui apresentados resumidamente – como impulsionadora das escolhas realizadas pelos alunos do curso de Letras do IFPB, em seus projetos de intervenção em sala de aula.

Diante da necessidade de ampliar o repertório do aluno em formação docente, passamos a investir numa pesquisa bibliográfica, com o objetivo de compor um panorama atual dos estudos sobre a leitura subjetiva. Embora trate-se de uma investigação em curso, podemos confirmar uma sólida defesa da leitura subjetiva como caminho para uma formação do leitor literário, no entanto, ainda não conseguimos apontar os limites – se é que existem – entre o que é próprio da interação texto-leitor.

Referências

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

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

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

DUARTE, Cristina Rothier. **Da teoria à prática: estudo da formação inicial do licenciando em Letras do IFPB para o ensino do poema nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2019. 50f. TCC (Licenciatura em Letras). Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras a Distância do Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância**. João Pessoa, 2017. Disponível em:

<https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/43/documentos/Projeto_Pedag%C3%B3gico_do_Curso_de_Licenciatura_em_Letras_2017.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

JOUVE, Vincent. A leitura como um retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide

Luiza de (Orgs). **Leitura Subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo, Alameda, 2013b.

LUDWING, Antonio C. Will. **Métodos de Pesquisa de Educação**. Educação em Revista, Marília, v.14, n.2, p.7-32, Jul.-Dez., 2014.

ROUXEL, Annie. Lecture subjective: implication émotionnelle et cognitive du sujet lecteur. In **Revista Eutomia**, v. 1, n. 22, p. 235-252, 2018.

_____. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In _____; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza de (Orgs). **Leitura Subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo, Alameda, 2013b.

SEGABINAZI, Daniela Maria; LACERDA, Andrea Maria de Araújo; e ALVES, José Helder Pinheiro. Metodologia do Ensino da literatura. Aulas 01-14, (pdf). INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). João Pessoa, 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Renata (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS: CAMINHOS NA FORMAÇÃO LEITORA DO SURDO

Alexsandra de Melo Araújo (PPGLE - UFCG)

Márcia Tavares (PPGLE – UFCG)

RESUMO: A internet tem sido um canal de acesso rápido a informações em tempo real. Os códigos digitais que transitam através da rede mundial de computadores, impactam diretamente nas novas formas textuais. Os vídeos, na Língua Brasileira de Sinais (Libras), tem ganhado destaque no meio digital devido a facilidade de acesso, trazendo um novo formato de ampliação para o texto literário. Uma das maneiras que promovem esse contato com obras literárias é a contação de histórias em Libras. Temos como objetivo geral, analisar vídeos de contação de histórias em Libras, voltados a formação do leitor surdo. Como objetivos específicos, analisar os aspectos multimodais e semióticos utilizados para contação de histórias em Libras, verificar como se apresenta o livro físico dentro dos vídeos selecionados e refletir sobre as contribuições que os vídeos de contação de histórias em Libras podem trazer para formação leitora do surdo. Essa pesquisa apoia-se em abordagens relevantes para a construção do leitor surdo, a saber: Colomer (2017), que trata de literatura. Girardello (2014) e Sisto (2012), que abordam a contação de histórias, Jouve (2002) que aborda a leitura, Santaella (2012), que trata dos aspectos semióticos, entre outros. A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois procura entender os fenômenos sociais, as experiências individuais e as relações humanas envolvidas nesse trabalho. De natureza descritiva, porque favorece a análise, o registro e a interpretação de dados físicos sem a interferência do pesquisador. A pesquisa se encontra na coleta de dados, buscando compreender os processos de significação que constituem o desenvolvimento leitor dos surdos a partir de vídeos de contação de histórias em Libras

Palavras-chave: Meio digital; Vídeos; Libras; Contação de histórias.

Introdução

Na educação infantil, que vai até os cinco anos de idade, é frequente o contato dos alunos com os contos de fadas, clássicos adaptados das narrativas orais adultas para o público infantil. Contos cheios de príncipes, princesas, bruxas e magia. Também são oferecidas narrativas contemporâneas, que nos remetem a novos estilos de vida, de formação familiar, ou mesmo de conflitos que permeiam a infância.

Mesmo tendo essa variedade de narrativas, essas obras vêm sendo subutilizadas, pois não costumam ser exploradas no ambiente escolar e especialmente fora dele. Para Silva e Arena (2012), a criança deve ter contato com a literatura na escola durante sua infância, de forma provocadora e intencional, despertando nela a necessidade criadora, de ler e ter prazer numa relação dialógica com a leitura. Motivada, a criança irá em busca de novas leituras fora do ambiente escolar, alargando

suas experiências literárias e de mundo.

É na educação infantil que a leitura deverá ser apresentada, pois é nessa fase de muitas descobertas que elas realizam suas primeiras experiências. É visualizando e experimentando que a criança vai despertando para tudo aquilo que os rodeiam e vão internalizando seus gostos. Esse processo é igual para criança surda e ouvinte. Nessa fase, a contação de histórias através de imagens é muito significativa para formação leitora desses indivíduos, pois os mesmos ainda não conhecem o código linguístico. Assim, conseguem vivenciar experiências literárias constituídas através do imaginário presentes nas imagens. “As gravuras favorecem, sobretudo, as crianças pequenas, permitem que elas observem detalhes e contribuem para organização de seu pensamento.” (COELHO, 1999, P.39).

A literatura é composta por imagens e palavras que são demasiadamente significativas. Zilberman (2012, p. 42) afirma que “o mundo representado pelo texto literário corresponde a uma imagem esquemática, contendo inúmeros pontos de indeterminação”. Nesse processo, o leitor vai realizando suas inferências e construindo significados para obra lida e, ao mesmo tempo, apropriando-se das impressões e experiências antes desconhecidas em sua vida pessoal.

Nesse cenário, literatura é herança articulada à cultura, à comunidade e à língua. Também tem relação com o conhecimento, imaginação, despertando para os significados encontrados no texto literário. Nesse sentido, vale salientar a importância da leitura de textos literários para os surdos.

A leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e a sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que aliada à inteligência, oferece alternativas de ação (ZILBERMAN, 2012, p. 148).

Para que os surdos possam ser pessoas críticas, com pensamentos divergentes, atuantes em nossa sociedade enquanto cidadãos, capazes de exercer influência junto a uma sociedade ouvinte, faz-se necessário uma nova postura da escola, da família e da sociedade. É preciso que sejam consideradas as suas potencialidades, a sua identidade, a sua língua e sua cultura. A contação de histórias é um meio dos surdos terem contato com uma grande diversidade de obras literárias. Para tanto, os vídeos de contação em Libras são um meio de acesso a textos literários para esses indivíduos.

Algumas adaptações literárias foram realizadas a exemplo de Tibi e Joca

(BISOL, 2001), O Feijãozinho Surdo (KUCHENBECKER, 2009), Casal Feliz (COUTO, 2010) e As estrelas de Natal (KLEIN E STROBEL, 2015), como as adaptadas dos clássicos da literatura infantil como Cinderela Surda (HESSEL, 2003), Rapunzel Surda (SILVEIRA, 2017), dentre outros. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), lançou vídeos com vários contos como do Patinho feio, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, dentre outros. E a TV INES traz a contação de histórias em Libras. Em 2017, a professora Carolina Hessel abre um canal do *You Tube*, Mãos aventureiras, para a contação de histórias em Libras de vários títulos da literatura infantil.

Nesse cenário, entende-se que a leitura literária é uma prática social que propicia a capacidade de ler, refletir, pensar, emocionar-se e despertar a sensibilidade para compreensão de mundo e, ainda, pode estar diretamente relacionada a outros aspectos da inclusão, como o desenvolvimento social e afetivo entre surdos e ouvintes. A leitura literária, é caracterizada pela subjetividade e pelo imaginário podendo ser considerada um dos pontos favoráveis a formação de leitores.

Dentro desse processo, a Libras ocupa um lugar de destaque, pois é a língua materna dos surdos e é através dela que poderá ocorrer a interação entre eles, seus colegas ouvintes e professores. É, ainda, a língua mediadora na construção de sentidos no processo de leitura para esses alunos.

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal (STROBEL 2008, p. 44).

A partir dessas considerações, temos como objetivo geral, analisar vídeos de contação de histórias em Libras, voltados a formação do leitor surdo. Como objetivos específicos, analisar os aspectos multimodais e semióticos utilizados para contação de histórias em Libras, verificar como se apresenta o livro físico dentro dos vídeos selecionados e refletir sobre as contribuições que os vídeos de contação de histórias em Libras podem trazer para formação leitora do surdo.

Essa pesquisa apoia-se em abordagens relevantes para a construção do leitor surdo, a saber: Colomer (2017), que tratam de literatura. Girardello (2014) e Sisto (2012), que abordam a contação de histórias, Jouve (2002) que aborda a leitura, Santaella (2012), que trata dos aspectos semióticos, entre outros. Diante do exposto,

essa pesquisa se justifica pela relevância na formação social de leitores surdos. Pois os mesmos, ainda se encontram em desvantagem diante das relações de saberes existentes na escola, no seio familiar e na sociedade. Os resultados desse trabalho, assim, poderão contribuir para a compreensão dos processos de significação que constituem a formação leitora dos surdos a partir da contação de histórias em Libras. Por fim, a pesquisa poderá abrir caminhos para novos estudos acadêmicos que abordam essa temática. Tendo em vista, que a grande maioria das pesquisas realizadas abordam questões linguísticas, existindo assim uma lacuna na formação literária do surdo.

A leitura na educação dos surdos

O pensamento, propicia a reflexão, a criatividade, a percepção do que está ao nosso redor, possibilitando a construção de uma base de conhecimentos. Esses conhecimentos serão acionados a cada nova experiência, e o indivíduo passa a realizar uma leitura de mundo. Nessa fase o visual é de extrema importância, pois através do olhar, o cérebro vai fazendo seus registros numa teia de conhecimentos variados. Esses conhecimentos são selecionados e ativados quando se é apresentado um novo desafio. Tudo isso ocorre de forma natural, tanto nas crianças surdas quanto nas ouvintes. Pode-se afirmar que a leitura é uma habilidade inerente a qualquer criança, muito antes de serem apresentados a elas os códigos linguísticos. Para Freire (1989, p.7) “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.”

A leitura é um ato complexo que necessita de variantes para que se concretize. Como um processo, é necessário decifrar signos ativando várias funções de nosso cérebro. Para que se possa realizar as inferências, antecipar fatos, realizar uma estruturação, e finalmente interpretar. No início, apenas decodificamos e não estabelecemos sentido a leitura, pois ainda não temos condições de contextualizar as palavras ora decodificadas. Se faz necessário, um contato com textos diversificados que possibilitem o questionamento por parte das crianças para que essas construam os significados.

Com o decorrer do aprendizado torna-se natural e mecânica a decodificação. Com mais experiência o leitor vai atribuindo sentido ao texto e realizando uma leitura significativa. Mas para os surdos esse processo se estabelece de uma forma diferente,

pois eles não podem associar a letra ao som. Quadros (1997, p. 46) afirma que,

as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais.

Para que o surdo possa desenvolver seu processo de aquisição de leitura e escrita, se faz necessário o domínio da língua de sinais. É através da Libras que eles vão aprender palavras, frases, parágrafos até chegar ao texto em condições de contextualizar e interpretar. Sem essa base, os surdos passam a simular uma aprendizagem, mascarando uma inclusão inexistente.

Esse fato, muitas vezes é percebido quando nos deparamos com uma leitura não condizente com a série a qual o surdo pertence. Isso ocorre, pela falta de exposição a língua de sinais e muitas vezes pela falta de conhecimento dessa língua pelos envolvidos na educação dos mesmos, em especial no ensino regular. Mas é perceptível, que nas escolas especiais a língua materna desses indivíduos fica em segundo plano, segundo Fernandes (2006, p.4), “Já nas escolas especiais, embora assumam teoricamente a opção pelo bilinguismo, percebe-se que não há ações efetivas para que a língua de sinais se torne, de fato, a principal língua do currículo, e a única discussão que realmente prevalece é aquela que potencializa o ensino/aprendizagem do português”. Nesse contexto, de uma educação oralista, em que se valoriza a língua majoritária, deixa o surdo em desvantagem devido as dificuldades de leitura e escrita, tornando-o um estrangeiro em seu próprio país.

Contação de histórias para ouvintes e surdos

A contação de histórias envolve vários aspectos necessários para que transcenda o texto e passe a fazer parte de um momento único e mágico para o ouvinte e o narrador. Para tanto, a narração precisa despertar a curiosidade, a imaginação envolvendo o ouvinte em seu enredo. O contador de histórias é nesse instante o autor da magia, é ele que trará para si a atenção de seus espectadores e os levará a um outro espaço. Tierno (2010, p.22) afirma que,

A narrativa de uma história, portanto, pressupõe a criação de uma relação de encontro. Encontro definido aqui como espaço metafórico em que narrador e ouvinte habitam ao mesmo tempo. Não é o lugar do narrador, não é o lugar do ouvinte. É

um terceiro lugar, um lugar ainda vazio, que será habitado pela primeira vez, por ambos, no instante presente da história narrada.

Assim, a imaginação é naturalmente aflorada, levando os envolvidos a um outro estágio de vivência. Nesse processo em que se misturam vários sentimentos e emoções a voz é o instrumento mais utilizado. Percebe-se que mesmo em diferentes contações que utilizam outros instrumentos, como imagens, livros, flanelógrafos, ou mesmo uma performance a voz está presente. O ouvinte se deleita quando há mudança na entonação, ou a voz de vários personagens. “Não há como ignorar esse quê de performático do contar histórias. Ainda que o foco maior seja apenas a voz e o texto, projetados no espaço, para atingir uma plateia. A utilização apenas desses dois elementos, voz e texto, por si só já bastaria para caracterizar o cênico e o dramático.” (SISTO, 2007 p.39).

Para o surdo a contação tem outro viés, a voz não é considerada. A sinalização é um dos principais recursos, junto a outros elementos que tornam a contação tão encantadora quanto o é para o ouvinte. O uso de expressões corporais e faciais, sinais manuais e não manuais, uso de classificadores, dão a contação a entonação, a emoção, o drama necessário ao enredo. Como na contação para ouvintes, recursos como o livro, imagens, flanelógrafos, também, constituem parte da narração sinalizada.

Para um “CONTADOR DE HISTÓRIA” é imprescindível manter o equilíbrio entre seu “ESQUEMA E SUA IMAGEM CORPORAL”, porque ambos envolvem sua sensibilidade postural; mantém uma conexão com a capacidade de localização; compreendem a imagem visual do corpo, que se conecta fisiológica e psicologicamente. (CAVALLARI, 2010, p.33)

Os cuidados na contação de histórias para os surdos são os mesmos para os ouvintes. O contador deve ter conhecimento da língua, saber a estrutura da narrativa, buscar os instrumentos necessários a cada tipo de texto, realizar uma conversa prévia para contextualizar a história, saber lidar com as interrupções e acima de tudo gostar de contar histórias. Esses são elementos que tornam a contação de histórias para surdos dinâmica, envolvente e comunicativa, numa relação de empatia. Na contação de histórias os surdos superam os limites da sinalização e como os ouvintes ativam o imaginário, fazem inferências e constroem significados.

Mas duvido que uma história bem contada não produza ecos no ouvinte! Ecos que se prolongam para além do momento do narrado. Essas marcas, visíveis e invisíveis, nem sempre se

pode perceber no calor da hora. Quem ouve uma história quer sempre ser atingido, de alguma forma, quer ser atingido. Quem conta, quer igualmente experimentar o poder da palavra (não sejamos hipócritas!), o poder do encantamento, e o poder do vice-versa: marcar e ser marcado! Estamos falando de uma arte que se faz, num momento específico, irrepetível, e de uma arte do que fica, para o depois do acabado! Contar, então, é também a arte da reverberação! (SISTO, 2007, p. 40)

Igualmente para o ouvinte, assim é para o surdo. A contação de histórias transpassa o aqui e agora e se reflete num aprendizado de vida, de trocas de experiências, de afetividade, de auto estima. Alarga a visão de mundo e estimula o desenvolvimento da linguagem.

Percurso metodológico

Considerando que o ambiente digital é um espaço de práticas sociais e que a contação de histórias para crianças surdas também se enquadram nesse contexto. A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois procura entender os fenômenos sociais, as experiências individuais e as relações humanas envolvidas nesse trabalho, como afirma Fontana (2018, p.60)

a abordagem qualitativa não emprega instrumentos estatísticos como base para a análise. Ela é utilizada quando se busca descrever a complexidade de determinado problema – não envolvendo manipulação de variáveis ou estudos experimentais. Ela contrapõe-se à abordagem quantitativa uma vez que busca levar em consideração todos os componentes de uma situação e suas interações e influências recíprocas considerando uma visão/perspectiva holística.

De natureza descritiva, porque favorece a análise, o registro e a interpretação de dados físicos sem a interferência do pesquisador, pois:

têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. (GIL, 2002, p.42)

A coleta de dados se deu inicialmente pela pesquisa bibliográfica com a finalidade de analisar a literatura disponível sobre o tema, seguindo os seguintes passos: levantamento bibliográfico preliminar, buscas das fontes no BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Banco de Teses CAPES; leitura e análise do material.

A coleta de dados passou por uma triagem em que se introduziu no campo de busca do *You Tube* a expressão “Histórias em Libras”, o que resultou em uma diversidade de temas dentre os quais destacamos: vídeos da disciplina de história, contação em Libras para cumprimento de disciplina, tutoriais de contação de histórias, história da educação dos surdos, animações em libras, reportagens, narrações em ambientes abertos, dentre outros. Diante da multiplicidade dos vídeos, utilizamos o filtro para delimitar nosso *corpus*. Optamos por aqueles que estavam hospedados em canais com maior número de inscritos.

Outro fator que direcionou a escolha nessa etapa, foi o maior número de visualizações dos vídeos que compõem os canais selecionados e que possuem contação de histórias em Libras baseados em obras literárias direcionados ao público infantil. Dessa maneira, selecionamos vídeos de dois canais, a saber: “TV INES” e “Mãos Aventureiras”. Do total de vídeos, recortamos 30% como representativos do canal, considerando os vídeos em que a contação de histórias parte de uma obra literária voltada ao público infantil e que tenham sido os mais visualizados. São eles:

Quadro 1- Obras, autor e visualizações canal TV INES Fonte: Autoria própria

OBRAS	AUTOR	VISUALIZAÇÕES
<i>Camilão o comilão</i>	Ana Maria Machado	9.565
<i>A primavera da lagarta II</i>	Ruth Rocha	1.547
<i>A primavera da lagarta I</i>	Ruth Rocha	1.201
<i>Mãe</i>	Guto Lins	913
<i>O gato Viriato</i>	Roger Mello	772
<i>Os dedos</i>	Júlio Emílio Brás	674
<i>Pedroca, o menino que sabia voar</i>	Karolina Cordeiro	651
<i>O aniversário da Margarida I</i>	Isa Colli	631
<i>O dono da bola</i>	Ruth Rocha	580

Quadro 2- Obras, autor e visualizações do canal Mãos Aventureiras

OBRAS	AUTOR	VISUALIZAÇÕES
<i>Ernest e Celestine perderam Simão</i>	Gabrielle Vincent	43.563
<i>Clara</i>	Ilan Brenman	6.976
<i>O livro dos sentimentos</i>	Todd Parr	3.420
<i>O lobinho bom</i>	Nadia Shireen	3.293
<i>O homem que amava caixas</i>	Stephen Michael King	2.791
<i>O meu pai</i>	Anthony Browne	2.407
<i>O coelhinho que não era da páscoa</i>	Ruth Rocha	2.394
<i>Olívia não quer ser princesa</i>	Ian Falconer	2.358

<i>A casa Assombrada</i>	Kazuno Kohara	2.281
<i>Esta é Silvia</i>	Jeanne Willis	2.042
<i>Luciana em casa da vovó</i>	Fernanda Lopes de Almeida	1.920
<i>A minha mãe</i>	Anthony Browne	1.893

Fonte: Autoria própria

Considerações

Os resultados desse trabalho, assim, poderão contribuir para a compreensão dos processos de significação que constituem a formação leitora dos surdos a partir da contação de histórias em Libras, acessíveis nas redes sociais, apresentadas através de vídeos. Por fim, a pesquisa poderá abrir caminhos para novos estudos acadêmicos que abordam essa temática. Tendo em vista, que a maioria das pesquisas realizadas abordam questões linguísticas, existindo assim uma lacuna na pesquisa sobre a formação literária do surdo.

Referências

- CAVALLARI, Vania Maria. O corpo como linguagem: a imagem corporal do contador de histórias In: TIERNO, Giuliano. (Org.). **A arte de contar histórias**.1. ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**.10. ed.-São Paulo: Ática, 1999.
- FERNANDES, Sueli F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para Curitiba**: SEED,2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez,1989.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SILVA, Greice Ferreira da ARENA, Dagoberto Buim. **O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária**. Alabe 6. [www. Revista alabe.com] 2012.
- SISTO, Celso. **Contar histórias, uma arte maior**. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes & MORAES, Taiza Mara Rauen (orgs.). **Memorial do Proler: Joinville e**

resumos do Seminário de Estudos da Linguagem. Joinville, UNIVILLE, 2007. pp. 39-41.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis. UFSC, 2008.

TIERNO, Giuliano. Pegadas reflexivas acerca da arte de contar histórias: a teia do invisível. In: TIERNO, Giuliano. (Org.). **A arte de contar histórias.** 1. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. In: ZAMBELLO, Aline Vanessa. MAZUCATO, Thiago. (Org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico.** Penápolis: FUNEPE, 2018.

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

3 CADÊ A LEITURA? AÇÕES E DIÁLOGOS ENTRE DIREITO E LITERATURA

Amanda Luna

(UFPB)

Duína Porto(UFPB)

RESUMO: Este trabalho pretende discutir interfaces entre Literatura e Direito a partir da execução do projeto de extensão “Cadê a leitura? Ações e diálogos entre Direito e Literatura”, desenvolvido no Curso de Direito da UFPB (campus Santa Rita), e seus desdobramentos acadêmicos, especialmente quanto ao papel da Literatura na vida discente, sua importância no desenvolvimento da personalidade, exercício da cidadania e formação profissional. Objetiva-se, assim, analisar a contribuição dessas transversalidades para a ampliação dos horizontes educacionais. Apoiando-se na Literatura como instrumento de construção da capacidade crítica interdisciplinar, sobretudo pela relação de obras distópicas com o Estado Democrático de Direito, estimulam-se reflexões jurídicas, políticas, sociais, econômicas e culturais, enriquecendo a compreensão da realidade humana e incrementando o modelo convencional de lecionar o Direito além das letras legais. A criação do acervo de obras literárias dentro da biblioteca jurídica setorial – como resultado parcial do projeto – revela-se passo importante e singular na missão de expandir relações dialógicas entre as duas áreas. A existência da “estante literária” e de eventos criados pelo projeto – o “Bora Ler!” e o “Bora Assistir!” são rodas de leitura e de exibição cinematográfica – fomentam a função social da Biblioteca no ambiente universitário, ampliando oportunidades de leitura e difusão do conhecimento. Essa função social afasta a ideia das bibliotecas apenas como balcões de empréstimos, conectando-as à comunidade acadêmica. O aporte teórico da pesquisa respalda-se na teoria da literatura de Eagleton (2006) ; na função da Literatura e suas práticas na produção de sentidos (COSSON, 2006); e na abordagem de Candido (1995) sobre a Literatura como direito humano e inalienável, e a abordagem da função social das Bibliotecas, por Castrillón (2011); Adota-se o método dialógico-discursivo da análise de dados qualitativos.

Palavras-chaves: Direito e Literatura; Direitos Humanos; Distopias; Educação Superior; Leituras literárias.

1 Introdução

Que papel a Literatura exerce na vida das pessoas e qual sua importância no desenvolvimento da personalidade, no exercício da cidadania e na profissionalização? O que leem os alunos dos cursos de Direito do Departamento de Ciências Jurídicas (DCJ) da Universidade Federal da Paraíba, na cidade de Santa Rita, além do *Vade Mecum*, dos manuais jurídicos e obras clássicas específicas à área, dos famigerados resumos para concursos públicos e dos textos produzidos pelos tribunais? E os futuros universitários, a que leituras se dedicam? Há espaço e estímulo à leitura literária como expansão do conhecimento e do pensamento crítico? O acesso aos livros e à leitura literária têm se revelado suficiente? Essas são algumas reflexões que justificaram a

propositura do projeto de extensão “Cadê a leitura? Ações e diálogos entre Direito e Literatura”, cujos principais aspectos apresentaremos neste trabalho em formato de relato de experiência.

A ideia de desenvolver o projeto surgiu em meio à constatação de que as pessoas parecem ler cada vez menos, ou com menor interesse e compreensão diminuta. A quantidade de informações de diversificados assuntos e a velocidade de transmissão pelos meios virtuais parece não deixar muito tempo/espço a ser dedicado para obras fundamentais da Literatura universal e reflexões mais profundas. A fugacidade da nossa contemporaneidade não dá margem para leituras mais completas: parece não haver tempo, estímulo ou interesse em seguir uma sequência começo-meio-fim. A superficialidade reina em tempos de redes sociais, *whatsapps* e *fake news*.

Nesse sentido, o projeto de extensão tem se dedicado a conceber um acervo bibliográfico literário, cujas obras são selecionadas em virtude de temáticas ligadas à interdisciplinaridade entre Direito e Literatura, funcionando tanto de estímulo para o corpo docente investir nessa interação – introduzindo a Literatura em seus processos de ensino-aprendizagem jurídica e indicando determinados livros nas bibliografias de suas disciplinas constantes do PPC – como também para ampliar o alcance à leitura, haja vista a escassez de bibliotecas públicas em nossa região e o acesso restrito aos livros e à Literatura por apenas pequena parcela da nossa sociedade.

A existência de uma biblioteca jurídica no campus do DCJ que contenha também livros de Literatura é um meio de extensão do conhecimento à comunidade do município de Santa Rita. Além de eventos e ações voltados a estimular e a debater as leituras, também pode funcionar como incentivo para que estudantes do ensino médio, futuros universitários, frequentem o DCJ, familiarizando-se com o ambiente e as discussões que serão travadas, sobretudo, ressignificando a biblioteca do DCJ, evitando que mesma fique circunscrita a um balcão de empréstimos de livros, para se transformar em espaço dialógico sobre a Literatura e o Direito, afetando de forma positiva, assim, as pessoas que terão oportunidade de participar das ações daí decorrentes.

A partir do pressuposto da literatura enquanto Direito humano fundamental e inalienável (CÂNDIDO, 2004), considerada como indispensável para a construção de uma sociedade mais humana e mais justa, o projeto de extensão “Cadê a leitura? Ações e diálogos entre Direito e Literatura”, vinculado ao Departamento de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (DCJ/UFPB), visa promover

oportunidades de leitura literária à comunidade acadêmica do curso de Direito, bem como à comunidade do município de Santa Rita, aproximando a comunidade da Universidade, ao promover o acesso ao conhecimento literário enquanto forma de garantia de equidade social.

O desenvolvimento do projeto tem ocorrido em duas vertentes: (i) mediação de leituras para conectar obras literárias previamente selecionadas com a realidade socioeconômica, cultural e jurídica do Brasil atual e com o cotidiano dos leitores; (ii) ampliação do acervo da biblioteca de Direito do DCJ/UFPB, para incluir um setor específico destinado à Literatura, fomentando, assim, o acesso à leitura e a concretização de processos dialógicos através da transversalidade entre Direito e Literatura.

A criação desse espaço literário e a articulação de estratégias e ações relacionadas à leitura servem ao apuro da capacidade do pensamento crítico dos leitores através de narrativas literárias e de suas conexões com as conjunturas da sociedade contemporânea. Assim, partindo de interfaces entre Literatura e Direito, pretende-se fortalecer uma *cultura literária dos direitos* na universidade, como enaltece a Rede Brasileira de Direito e Literatura – RDL (2019), no intuito de promover a emancipação dos sujeitos, debater sobre princípios, ideias e valores democráticos, estimulando o exercício da cidadania, a efetivação de direitos fundamentais e a construção de uma sociedade mais livre, justa e solidária.

A função social da biblioteca e atuação do profissional bibliotecário

Como visto ao longo da história das bibliotecas, elas assumiram diversos papéis, onde sua função primordial era preservar o patrimônio cultural e os registros para manutenção da memória e acesso às futuras gerações. No final da Idade Média, com o surgimento das bibliotecas universitárias, elas assumem um papel de suporte ao ensino acadêmico. Com a ascensão do conhecimento e da necessidade do ser humano à informação, a Biblioteca precisa ressignificar sua existência e atuar politicamente, transformando-se em Bibliotecas cidadãs, como um instrumento de transformação social, ao garantir o acesso a um direito básico e fundamental na construção do pensamento: a leitura. (MANGAS, 2011).

A bibliotecária colombiana Silvia Castrillón, no livro “O direito de ler e de escrever” (2011), corrobora com a questão do direito à leitura e da função social das bibliotecas, em especial às públicas, posicionando-as como agentes de mudança e

transformação social, como espaço que garanta a efetividade do direito à leitura. Para ela, as bibliotecas têm potência para ir além dos seu fazer técnico, uma vez que já possuem um caráter expressamente democrático, ao receber em seus espaços usuários de todas as idades, raça, condições, sexo e etc., sendo um ambiente que deve promover à inclusão social e a diminuição das desigualdades a partir do seu ofício que é responder suas questões informacionais, mas ir além e proporcionar novas perspectivas aos seus usuários (CASTRILLÓN, 2009).

Essa concepção de Biblioteca como espaço democrático, com uma função social reconhecida e promovida, só é possível quando a leitura é vista como um direito básico de todos os cidadãos, e isso é o ponto de partida para a discussão de acerca do debate que versa sobre a promoção da leitura nas bibliotecas, sobretudo na atual conjuntura social, ponderado por Mangas:

(...) uma sociedade da informação e do conhecimento, como hoje é conhecida a nossa sociedade, implica uma sociedade de leitores. Mas aprender a ler e a escrever é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo e aprender a compreender o seu contexto, não através da manipulação repetitiva ou lúdica das palavras, mas através de um processo dinâmico e dialéctico em que a linguagem e a realidade se articulem. Ou seja, a leitura deve ser uma actividade emancipadora, um instrumento essencial para que os indivíduos se possam reconhecer como cidadãos, isto é, como detentores de direitos e deveres. Dito de outro modo: a leitura deve ser capaz de dotar os indivíduos de uma maior consciência política (MANGAS, 2014, s/p).

Faz-se necessário repensar a posição das Bibliotecas sob um contexto históricossocial, e sua função na promoção da democracia, pensar sob o ponto de vista social da sua primeira função que é se salvaguardar o direito de acesso à cultura escrita, não se deixando levar pelas influências digitais, que permeiam muitas práticas bibliotecárias sob o véu da alfabetização digital, como se os livros e a leitura tivessem sido superados, como bem coloca Castrillón (2011) quando questiona a preocupação das Bibliotecas com a alfabetização digital, como forma de “responder a uma angústia de preencher as lacunas de uma educação, cujo principal propósito na atualidade é a formação para as exigências do mercado de trabalho.” e Fuentes, apud Castrillón (2014) faz uma importante crítica, quando afirma que que “pensar que a recepção massiva de informação e de imagens na era eletrônica pode substituir os valores da língua é expor-se a uma redução progressiva da capacidade de pensar, julgar e imaginar”. Nesse sentido:

Antes que nada, la educación debe permitir la reflexión, el autoconocimiento, y el conocimiento y la aceptación del otro. Debe ser una educación para el diálogo y la comunicación. Una educación

para el descubrimiento de las potencialidades de cada individuo, y que desarrolle estas potencialidades. Una educación que forme y respete la autonomía. Que permita descubrirnos como ciudadanos de un país sin renunciar a ser ciudadanos del mundo. Una educación apasionada por la ciencia y no por eso menos alegre. Una educación que retome sus principios humanísticos. Que coloque al ser humano en el centro de las preocupaciones y que lo trate como sujeto. Y en todo esto la lectura y la escritura tendrán que ser protagonistas (CASTRILLÓN, 2014, s/p)

No campo das ciências que estudam as práticas bibliotecárias no contexto da disseminação do conhecimento e da atuação das bibliotecas na promoção da leitura, existe o conceito de mediação, que ampara e propõe o debate acerca do procedimentos necessários na condução da aprendizagem, compreendendo o bibliotecário como um agente educacional (DUDKIAK, 2003), que deve direcionar seu trabalho a partir de uma relação de troca, baseadas em quatro conceitos fundamentais:

- I intencionalidade (que ocorre quando o bibliotecário educador direciona a interação e o aprendizado);
- II reciprocidade (quando o bibliotecário está envolvido em um processo de aprendizado, ambos aprendem);
- III significado (quando a experiência é significativa para ambos); IX transcendência (quando a experiência vai além da situação de aprendizagem, é extrapolada para a vida do aprendiz (DUDZIAK, 2003, p.33)

Dudziak (2003) ainda pondera que a mediação só ocorre quando o profissional que atua na mediação consegue elevar o status do mediado, através do convencimento da aquisição de autonomia e independência. Destaca ainda que a mediação é a chave para uma nova concepção de biblioteca que seja orientada para os processos de pensamento. Entretanto, dentro da perspectiva das práticas realizadas nas bibliotecas, a mediação, muitas vezes, é compreendida erroneamente como um ato de resposta aos problemas informacionais dos usuários, sendo um conceito confundido com o serviço de referência.

A mediação vai muito além de fornecer uma resposta, ela interfere, e altera a realidade dos envolvidos, é um compromisso com a democracia e um combate às desigualdades sociais, um papel ativo na formação do leitor e na promoção da autonomia do pensamento e na emancipação dos sujeitos.

Metodologia

A metodologia adotada na execução do projeto privilegia a interdisciplinaridade entre Direito e Literatura, introduzindo a Literatura no âmbito do

Curso de Direito, para direcionar a leitura de obras literárias a um diálogo com o mundo jurídico e com as conjunturas da sociedade contemporânea.

As interfaces entre Direito e Literatura permitem o aprendizado de ambos os campos do saber sob abordagens diversas e enriquecedoras, e para a concretização das ações ao longo do ano de vigência do projeto a metodologia assume papel de singular protagonismo, posto que é preciso predefinir os caminhos que serão tomados para obter os resultados esperados.

A construção desses caminhos perpassa pela necessária definição das primeiras obras que serão essenciais para tratar com as interfaces propostas entre Direito e Literatura. Antes da submissão do projeto, a equipe condutora, composta de estudantes, professora e técnicas lotadas na biblioteca, definiu a literatura distópica como temática a ser trabalhada. Assim, obras como “Laranja Mecânica”, de Anthony Burgess, “Fahrenheit 451”, de Ray Bradbury, “Admirável Mundo Novo”, de Aldous Huxley, “O conto da aia”, de Margaret Atwood, e “Não verás país nenhum”, do brasileiro Ignácio de Loyola Brandão, estão entre as eleitas para fazer parte da estante literária da biblioteca do DCJ/UFPB. Pretende-se adquirir as obras que comporão o acervo da biblioteca, cujos números de exemplares ainda serão definidos, através de campanhas de doação e da aquisição pelas vias institucionais da UFPB.

Simultâneo à composição do acervo, um cronograma de leituras foi construído entre os integrantes da equipe e extensionistas, bem como a definição das estratégias que tomadas para a realização de debates, rodas de discussão, palestras, oficinas, filmes e vídeos relacionados às obras, incluindo-se aqui a comunidade de Santa Rita, em especial alunos do ensino médio, a fim de promover a aproximação desses alunos com a Universidade Pública, que para alguns, parece algo inacessível, mas sobretudo, proporcionando à eles experiências estéticas através da literatura.

Todas essas ações propostas seguem modelos dialógicos entre os integrantes da equipe e os leitores interessados, visando a otimizar assim, os propósitos da extensão

Resultados e discussão

Logo após as obras serem predefinidas pelos integrantes do projeto, em consonância com os objetivos a serem alcançados através das narrativas literárias escolhidas, foi realizada uma ação de doação de livros para a biblioteca aberta à toda

comunidade, norteadas por indicações do corpo docente e através de parcerias com instituições como o Sebo Cultural. Fruto dessa ação, foi o recebimento de mais de 60 obras literárias, obras essas que deram início ao acervo literário da Biblioteca Setorial do DCJ. Uma vez os livros de literatura disponibilizados, a Biblioteca possui condições de atender às demandas de leitura da comunidade, partindo então para ações de incentivo à leitura por meio de eventos que visavam debater um título escolhido, utilizando a exibição de filmes e outras produções audiovisuais, bem como o debate orientado sob a perspectiva dialógica multidisciplinar - com a presença de docentes e escritores -, como forma de despertar o interesse da comunidade para as temáticas levantadas nessas discussões, possibilitando a interação da realidade com a ficção.

Sob a justificativa da atuação do Projeto, foi possível, ainda, a indicação de uma lista de títulos literários para aquisição via institucional, sendo essa modalidade de aquisição engessada, uma vez que por critérios de avaliação do Ministério da Educação, o orçamento prioriza a compra de obras que atendam as bibliografias básicas e complementares constantes no PPC dos cursos. A partir da justificativa do projeto, foi possível ampliar o acervo às obras literárias, proporcionando assim a experiência da leitura literária no ambiente universitário.

Bora ler e bora assistir

Através da indicação de liderança comunitária da cidade de Santa Rita foi realizado o contato com uma escola estadual, a EEEFM Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho. Junto aos estudantes do terceiro ano do ensino médio noturno, público da educação de jovens e adultos, têm sido realizadas atividades de apreciação e debate de obras literárias e audiovisuais, apoiadas pela equipe gestora da instituição de educação básica. Apesar de algumas dificuldades de ordem estrutural, como a ausência de espaço para realização de oficinas de leitura planejadas pelo grupo de extensionistas, o contato com os estudantes, ainda que esporádico, tem permitido o intercâmbio de obras e de interpretações sobre elas. Chamou atenção o desconhecimento que muitos estudantes que estão finalizando o ensino básico têm quanto ao funcionamento das Universidades Federais e do ensino superior em geral, como as formas de acesso e a gratuidade dos cursos superiores. Tal situação reforça a importância de projetos de extensão para o diálogo com a comunidade no entorno da universidade.

Considerações finais

A importância da Leitura efetiva de obras de Literatura contextualizadas com a realidade socioeconômica, cultural e jurídica da nossa sociedade, visa aguçar o pensamento crítico da comunidade acadêmica, e sobretudo, promover uma cultura literária dentro, e para além dos muros da Universidade, contribuindo com leituras que os alunos do ensino médio precisam para realização do ENEM, por exemplo.

Outras ações estão sendo planejadas para ao longo do período de execução do Projeto, que tem duração de 12 meses e começou efetivamente em março de 2019. Ainda há muito trabalho a ser realizado e muitos caminhos a serem construídos, mas já pode-se observar que houve um aumento pela procura das obras literárias na Biblioteca e crescente participação nos eventos promovidos pelo Projeto, o que tem sido muito positivo e motivador para continuação das ações.

Referências

ATWOOD, Margaret. **O conto da aia**. São Paulo: Rocco Digital, 2017.

BERNSTS, Luísa Giuliani; TRINDADE, André Karam. O estudo do direito e literatura no Brasil: surgimento, evolução e expansão. **Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura**, vol. 3, n. 1, jan-jun 2017, doi 10.2119/anamps.31.225.257.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. São Paulo: Globo, 2012.

BRANDÃO, Ignácio Loyola de. **Não verás país algum**. São Paulo: Global, 2007.

BURGESS, Anthony. **Laranja mecânica**. São Paulo: Aleph, 2014.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos: o direito à literatura**. 2004. Disponível em: edisciplinas.usp.br. Acesso em: 12 jan 2019.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011. 100p.

_____. ¿Cuál lugar para la lectura y la biblioteca en la sociedad actual?

Enunciación, 19(1),2014. 141-146 Disponível em:

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7392/13822>. Acesso em: 02 Set 2019.

_____. Biblioteca escolar: un modelo legitimista o una propuesta transformadora?

Lectura y vida, La Plata, Argentina, v. 30, n. 4, diciembre, 2009.

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

[file:///C:/Users/Amanda/Downloads/27842-106272-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Amanda/Downloads/27842-106272-1-PB%20(2).pdf)

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo/Cortez Editora, 1982. Disponível em: www.educacaointegral.org.br. Acesso em: 06 fev 2019.

HILÁRIO, Leomir Cardoso. Teoria Crítica e Literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 201-215, out. 2013. ISSN 2175-7917. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18n2p201>>. Acesso em: 02 jul. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-7917.2013v18n2p201>

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. São Paulo: Globo, 2014.

LIMA, Lídia Eugênia Cavalcante; NETTO, Raymundo (orgs.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

REDE BRASILEIRA DE DIREITO E LITERATURA – RDL. Disponível em: www.rdl.org.br. Acesso em: 06 fev 2019.

SOARES, Guilherme Augusto de Vargas. Diálogo entre Direito e Literatura: uma interdisciplinaridade promissora. **Revista Consultor Jurídico**, 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-jul-21/diario-classe-dialogo-entre-direito-literaturainterdisciplinariedade-promissora>. Acesso em: 028 jun. 2019

MANGAS, Sérgio. . Notícia BAD: jornal dos profissionais de informação. Disponível em: <https://www.bad.pt/noticia/2011/08/25/o-papel-politico-da-biblioteca-publica/>. Acesso em: 06 set 2019.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, [S.l.], v. 32, n. 1, may 2003. ISSN 1518-8353. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016/1071>>. Acesso em: 10 sep. 2019.

4 MINIBIBLIOTECA DE LITERATURAS HISPÂNICAS: UM GUIA DE LEITURA PARA O GRADUANDO EM LETRAS (PORTUGUÊS E ESPANHOL) DA FACULDADE INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES DA UFVJM

Antonia Javiera Cabrera Muñoz (UFVJM)

RESUMO: Objetiva-se apresentar o projeto de iniciação científica de mesmo nome que teve início em agosto de 2019, registrado na PRPPG da UFVJM (Campus JK, Diamantina, MG). Trata-se de um projeto da área de Letras (Espanhol), subárea de Literaturas Estrangeiras Modernas, que tem como objetivo levar ao graduando de Letras (Português e Espanhol) da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da UFVJM um guia de leitura de obras literárias em espanhol alicerçado em pesquisa exploratória, bibliográfica e de campo para fins de elaboração de uma minibiblioteca do aluno em língua espanhola. O guia de leitura será digital e ilustrado, e servirá de objeto de estudo e consulta pelos alunos de graduação em Letras (Português e Espanhol) da FIH e por aqueles que estudam as literaturas hispânicas no âmbito da UFVJM. A realização do projeto justifica-se pela escassez de obras literárias em circulação em nossas bibliotecas e laboratórios. Para tratarmos teoricamente os dados coletados da pesquisa, nos apoiaremos em autores que refletiram sobre a recepção e a leitura literária, como Gustave Flaubert, Antoine Albalat, Simone Weil, Tzvetan Todorov, Francisco Rico, Marisa Lajolo e Rodrigo Gurgel, e em autores que tiveram a biblioteca como tema de suas obras, como Federico García Lorca, Gabriela Mistral, Álvaro Lins, Juana de Ibarbourou, Ítalo Calvino e Jorge Luis Borges.

Palavras-chave: Guia de Leitura; Literaturas Hispânicas; Minibiblioteca.

Introdução

Minha atuação como docente de um Curso de Letras (Português e Espanhol) em uma universidade pública iniciou-se em 2010, quando ingressei via concurso público na Universidade Federal de Uberlândia, no Instituto de Letras e Linguística. Entusiasmada, havia me programado para lecionar literaturas hispânicas no curso, uma vez que esse foi o conteúdo dos pontos do certame. Porém, ao ingressar, os professores responsáveis por essa área de estudos tiveram de assumir várias disciplinas de língua espanhola com abordagem crítico-reflexiva e fundamentos linguísticos, o que modificou a expectativa que havia criado em mim acerca do ensino de literatura estrangeira para os alunos. Durante os três anos em que lecionei no Instituto, tive poucas oportunidades de lecionar a literatura, o que me levou a um desestímulo progressivo, pois havia feito meu doutorado em literatura na Universidade Federal de Santa Catarina sobre Nicanor Parra (1914-2018). Em 2013, graças, creio, à ironia do Destino, parti para lecionar no recém-criado Curso de Letras (Português e Espanhol) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, em Diamantina, cidade

histórica do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais. Foi lá que, com a necessidade de professores e com um currículo feito em duas etapas (inicialmente no Bacharelado em Humanidades e depois na Licenciatura em Letras), encontrei finalmente a oportunidade de desenvolver um trabalho estimulante, criativo e promissor, não só com as literaturas hispânicas, mas também com áreas afins, como as artes, a história e a filosofia.

Com perfis diferenciados, pude ensinar as literaturas hispânicas tanto no BHu quanto na Licenciatura divididas em cinco disciplinas temáticas (duas no BHu e três na Licenciatura), em que o escopo é literário, porém com um viés interdisciplinar. O BHu ofertava uma introdução à leitura literária na disciplina de Espanhol Instrumental no seu eixo de base, a qual pude lecionar desde que ingressei na UFVJM: objetivava-se desenvolver as habilidades de compreensão leitora e auditiva dentro da proposta interdisciplinar subjacente ao curso. A ênfase dada na ementa era “a ampliação dos conhecimentos culturais (literários, inclusive) sobre o universo hispânico”, sem deixar de lado a “introdução das principais questões gramaticais da língua estrangeira”.¹

Desde que ingressei na UFVJM, em junho de 2013, trabalhei majormente com as disciplinas de Espanhol Instrumental e de Literatura Estrangeira II. Esse trabalho nas disciplinas de graduação me estimulou a propor projetos que tivessem a ver com o meu perfil de docente e, ao mesmo tempo, que se adequassem às demandas que encontrei na região de Diamantina: entre 2014 e 2017, fiz um projeto artístico-cultural e três na área de espanhol.² Após a conclusão de meu pós-doutorado, em 2018, iniciei a pesquisa na graduação com um projeto de iniciação científica, que foi tema de minha

¹Cf. o Projeto Pedagógico do Curso de 2011, p. 44.

²Entre 2014 e 2017, meus projetos contaram com a participação de mais de 70 graduandos, entre bolsistas e voluntários, além da comunidade local, que alcançou um número maior (em torno de 200 pessoas). São eles: *Quiero Leer y Hablar en Español*: oficinas literárias para os discentes dos Cursos de Bacharelado em Humanidades e Licenciatura em Letras (Português e Espanhol) da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (PROAE 2015), *DISCO*: um projeto de formação de discoteca em música clássica para apreciadores do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais – Brasil (PROCARTE 2014, 2015 e 2016), Oficinas de Espanhol no Centro de Referência de Assistência Social-CRAS de Datas (PIBEX 2016), Curso de Extensão em Espanhol: língua, literatura e culturas hispânicas (PROEXC 2016) e Curso de Capacitação em Espanhol para os Funcionários do Museu do Diamante (PROEXC 2017). Em 2017 e 2018, não propus mais projetos em função de minha pesquisa pós-doutoral sobre a “Música no *Dom Quixote* (1605 e 1615) de Miguel de Cervantes (1547-1616)”, realizada na UFES. Durante esse período, minha contribuição acadêmica deu-se através de duas participações: uma, em 6 de dezembro de 2017, no 3º Encontro de Estudos Pedagógicos (campus JK); outra, em 9 de junho de 2018, no 5º Seminário de Educação Infantil (Laboratório do Curso de Turismo), ambas com a oficina “Dom Quixote para Crianças”, ministrada para alunos e professores da universidade e provenientes da rede pública e particular de ensino fundamental da região.

comunicação oral na IV Jornada de Literatura e Educação e no I Simpósio Internacional de Literatura e Educação, “Literatura: aproximações entre a educação básica e o ensino superior”. Eis o que se abordará na próxima seção do presente artigo.

O projeto de iniciação científica

Após coordenar projetos de ensino e de extensão na área de espanhol, parti para a elaboração de um projeto de iniciação científica, que dá título ao artigo. Nos projetos anteriores, pude identificar alguns problemas estruturais que qualquer professor terá de enfrentar se quiser trabalhar com o ensino de espanhol em nossa universidade: há uma evidente escassez de obras literárias em espanhol em circulação em nossas bibliotecas e laboratórios em um contexto em que há crescente interesse pela leitura literária em espanhol na região de Diamantina.³ Públicos das mais variadas origens (da copeira e do jardineiro do Museu do Diamante ao técnico administrativo, aluno de pós-graduação e professor universitário) nutriram interesse em continuar estudando o espanhol também através da literatura, sem que a maioria desses alunos tivesse tido qualquer introdução à língua-alvo antes de participarem dos projetos propostos. O nível era, assim, iniciante. Uma pesquisa foi realizada por nós para saber o número de obras literárias em espanhol existente em nossa biblioteca: são dez, sendo que, em 2019, o Curso de Letras completa 10 anos de existência.⁴ Pensando nessa realidade, propusemos o projeto “Minibiblioteca de Literaturas Hispânicas: um guia de leitura para o graduando em Letras (Português e Espanhol) da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da UFVJM”, registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, cujo período de realização vai de agosto de 2019 a julho de 2020. Conta com a participação de dois discentes: Marisa Amaral de Almeida (discente do BHu) e Marcelo Aristeu Soares (discente do Curso de Letras).

³As bibliotecas são a do campus 1 e a do campus 2 da UFVJM. Os laboratórios são os seguintes: Laboratório de Letras – LABELT, situado na FIH, e Laboratório de Literatura, Arte e Cultura – LABLAC, situado no Centro de Estudos de Humanidades da FIH.

⁴Em comparação com outras universidades federais onde existe um Curso de Letras (Português e Espanhol ou somente Espanhol), nosso acervo de literaturas estrangeiras modernas é modestíssimo. Em recente busca no site da nossa biblioteca universitária, vimos os seguintes títulos publicados em espanhol: *La Celestina*, *Don Quijote de la Mancha (Lecturas clásicas graduadas)*, *Martín Fierro*, *La Colmena*, *Maribel y la Extraña Familia*, *Eva Luna*, *Como Agua para Chocolate*, *Afrodita*, *Hija de la Fortuna* e *Las Curas Milagrosas del Dr. Aira*.

O objetivo geral do projeto é o de levar ao graduando de Letras (Português e Espanhol) da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da UFVJM um guia de leitura de obras literárias em espanhol alicerçado em pesquisa exploratória, bibliográfica e de campo para fins de elaboração de uma minibiblioteca do aluno em língua espanhola. O guia de leitura será digital e ilustrado, e servirá de objeto de estudo e consulta pelos alunos de graduação em Letras (Português e Espanhol) da FIIH e por aqueles que estudam as literaturas hispânicas no âmbito da UFVJM. A palavra “minibiblioteca” do título do projeto não significa que definiremos o que o aluno terá em seu acervo. Pretende-se, antes, realizar um guia que oriente a seleção e a leitura literária desse aluno tendo-se em conta habilidades que todo aluno de Letras deve desenvolver durante sua formação. As habilidades em que pensamos são: ser um leitor voraz, gostar de escrever, desenvolver interpretação de texto, gostar de gramática, ter facilidade com línguas, estar atento aos detalhes e preparado para enfrentar o mercado de trabalho. A minibiblioteca será feita pelo próprio aluno a partir do guia de leitura e poderá reunir publicações impressas e digitais diversas, tais como: livros, cartilhas, manuais, vídeos, áudios etc.

A metodologia da pesquisa está dividida em três etapas, conforme já dissemos. Na exploratória, objetiva-se conhecer os períodos históricos das literaturas hispânicas através do “mapa da ignorância” e da pesquisa em acervos físicos e virtuais. Por “mapa da ignorância” entendemos ser uma técnica de leitura amplamente utilizada nos estudos humanísticos, que pode ser empregada nos estudos literários também. Nada mais é do que uma primeira sondagem das obras fundamentais de uma determinada área do conhecimento. No campo literário, podemos realizar vários “mapas”, filtrando as obras conforme alguns critérios, tais como: autor, período, gênero, estilo, tema etc. Por exemplo: para se ler Miguel de Cervantes, que obras todo leitor deveria ler? São essas duas: *Dom Quixote de la Mancha* (1605 e 1615) e *Novelas Exemplares* (1613). Na pesquisa bibliográfica, faremos o estudo de um conjunto de obras selecionadas na pesquisa exploratória e nos adentraremos no estudo do referencial teórico para compreendermos o que é a leitura literária na formação do leitor e do professor de espanhol. Na pesquisa de campo, partiremos para a elaboração de um questionário sobre a leitura literária em espanhol no curso, a ser aplicado em forma de perguntas objetivas e dissertativas a alunos e professores. Após a conclusão das três etapas da metodologia da pesquisa, iniciaremos a elaboração do guia de leitura: serão, no total, seis partes escritas em espanhol (Introdução, Leitura Literária versus Formação do

Professor de Espanhol, Seleção de Obras e Autores, Gêneros e Subgêneros Literários em Espanhol, Relações das Obras com as Artes, Considerações Finais e Bibliografia). O guia será editado pelo arte finalista Carlos Felice, da cidade de São Caetano do Sul, SP.⁵

Como referencial teórico para análise e discussão dos dados coletados, nos apoiaremos em diversos autores que refletiram sobre a recepção e a leitura literária, e em autores que tiveram a biblioteca como tema de suas obras.

Marisa Lajolo tem realizado importantes estudos em que busca refletir sobre o papel da leitura literária em diversos contextos, incluindo a formação do professor em língua materna. Partiremos do princípio de que o texto, quando é escolarizado, não deve virar pretexto para outros objetivos que não a formação do leitor literário competente.⁶ Conforme Lajolo (1993, p. 62):

É a propósito da literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda a sua plenitude. É essa plenitude de sentido o começo, meio e fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior.

Para alcançarmos esse leitor literário competente, não há outra maneira de se trabalhar a não ser com as obras literárias, completas ou fragmentadas. O guia de leitura será elaborado conforme esse perfil de leitor, para que tenha um conhecimento das literaturas hispânicas à altura do texto a ser lido. Em outro estudo, Lajolo (sem data) elenca alguns requisitos básicos que todo professor de língua materna deve desenvolver antes de entrar em sala de aula. Primeiro: deve dispor de uma noção ampla de linguagem; segundo, deve estar familiarizado e ser usuário competente da modalidade culta da língua portuguesa; terceiro, deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa da literatura brasileira e portuguesa (ser um frequentador assíduo dos clássicos); quarto e último, deve estar familiarizado com a história do ensino da língua portuguesa no Brasil. Guardadas as devidas proporções em relação à

⁵Desde 2014, Carlos tem sido um frequente colaborador de meus projetos de ensino e de extensão na UFVJM, elaborando toda a arte final de slides, apostilas didáticas e cartazes de divulgação.

⁶A ideia do “leitor competente” está desenvolvida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 70): “Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.”.

formação do aluno de Letras (Português e Espanhol), pensamos que seriam esses os requisitos que o futuro professor de espanhol deveria desenvolver antes de entrar em sala de aula, porém adaptados ao contexto hispânico: deve estar familiarizado e ser usuário competente da modalidade culta da língua espanhola (e de algumas variantes, como o *voseo*), deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa da literatura espanhola e hispano-americana e deve estar familiarizado com a história do ensino de língua espanhola no Brasil. Esses requisitos serão objeto de discussão durante o projeto e serão comentados no guia de leitura.

Rodrigo Gurgel tem dado importantes contribuições ao ato de leitura. Na palestra intitulada “Como ler?”⁷, defende que a leitura literária deve ser lenta, com lápis e borracha na mão. Se é assim em língua materna, quanto mais não deveria ser em língua estrangeira. A leitura lenta, além de permitir uma maior aproximação do texto, pode abarcar análises linguísticas mais formais, o que muito ajudaria o nosso aluno, pois aprenderia a língua espanhola através da literatura.⁸ Outra ideia interessante é sobre o aspecto moral da leitura: assim como gostamos mais de certas paisagens do que outras, também gostamos mais de certos livros do que outros. No entanto, para ampliar nossas analogias e ser um leitor bem formado, é importante lermos vários tipos de histórias e em diversos gêneros literários. “Não ler apenas do que estamos”, recomenda. Toda leitura literária, preferencialmente a de obras de autores consagrados pelo tempo, “nos tornam melhores do que somos”. Não deveria haver, assim, os chamados “autores intransponíveis”, pois, “com disciplina adequada (e vencendo o abismo do cansaço, da preguiça e da incerteza), vamos alcançando os nossos objetivos”, segundo Gurgel.

Para tanto, é necessário fazer um plano de leitura. O aluno voluntário da pesquisa fará o seu plano de leitura, e, da leitura dessas obras, sairão os comentários

⁷Na palestra, Rodrigo Gurgel diz que há muitos métodos de leitura, mas que a única leitura possível é “ler com o lápis na mão”. Por quê? Porque a maneira como a nossa memória absorve o texto, sobretudo o literário, por tratar-se de um texto carregado de elementos ficcionais e históricos, além de outros (científicos, culturais etc.), é necessariamente lenta. Cf. a palestra divulgada no Congresso Nacional de Literatura e História Pessoal – CONALIT, ocorrido entre os dias 20 e 26 de outubro de 2014 via Internet.

⁸Cervantes, na dedicatória ao Conde de Lemos na 2ª parte do *Dom Quixote* (1615), justifica a publicação da obra também por seu uso no ensino de língua espanhola: “Y el que más ha mostrado desearle [o *Dom Quixote*] ha sido el grande emperador de la China, pues en lengua chinesca habrá un mes que me escribió una carta con un propio [com um mensageiro privado], pidiéndome o por mejor decir suplicándome se le enviase, porque quería fundar un colegio donde se leyese [se ensinasse] la lengua castellana y quería que el libro que se leyese fuese el de la historia de don Quijote.” (CERVANTES, 2004, p. 547).

do guia de leitura. Isto é, cada aluno voluntário ficará responsável por um conjunto de obras selecionadas na pesquisa exploratória e partirá para a elaboração dos comentários do guia, que serão formatados conforme um modelo, mas também haverá espaço para que insira as suas impressões da leitura feita de cada obra. A pesquisa, assim, vai da consulta ao acervo bibliográfico à escrita em língua espanhola.

Simone Weil também abordou sobre o ato de leitura em suas obras. Para ela, o principal problema da leitura reside na atenção. No texto “Reflexões sobre o bom uso dos estudos escolares em vista do amor a Deus”, publicado no livro *Espera de Deus* (2019), diz que a verdadeira finalidade dos estudos não é propriamente adquirir conhecimento, mas aprimorar a faculdade da atenção. Com a atenção, captamos melhor a beleza de um determinado autor, para captar a sua verdade. Assim, se eu ler um texto com a máxima atenção, absorverei o máximo que o autor imprimiu em seu texto. Para Weil (2019), a atenção é a forma mais rara e pura de generosidade. Quando lemos com atenção, estamos cedendo espaço para a verdade do outro, o que, no caso da literatura, é reviver a experiência poética proposta pelo autor com todos os seus elementos ficcionais relacionados e extrair daí seu significado maior, como coloca Lajolo (1993).

Assim, e para retomar o melhor modo de leitura para Gurgel, devemos ler com método, e ler com método significa tomar notas e ler devagar. Um de nossos melhores críticos, Álvaro Lins entendia a crítica literária como ato de leitura.⁹ E Ítalo Calvino (1993) dizia que um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha de dizer. Mesmo que queiramos ler um livro inteiro, nunca conseguiremos, especialmente se for um clássico. A leitura deve, então, ser vagarosa, refletida e total, mas essa totalidade, cada vez que se aproxima, nunca é alcançada, porque sempre haverá novas leituras... Que o digam Miguel de Cervantes e o seu *Dom Quixote*!

Quantas histórias podemos ler nessa grandiosa obra e quanto, com ela, podemos aprender ao longo das nossas vidas? É um arcabouço infinito. Para Antoine Albalat, “A leitura repetida é a pedra filosofal do talento” (1950, p. 34). Nosso dever como leitores é buscar ler várias vezes, com disciplina, mas sem nos cansar. A atenção é um esforço, diz Gurgel, mas é um esforço negativo, pois ela não depende do nosso esgotamento físico e mental. Se a leitura começar a nos cansar, devemos parar para

⁹Cf. “A crítica literária de Álvaro Lins”, de Flávia Aparecida Hodas (2018).

depois recomeçar: “30 minutos de atenção intensa valem mais do que três horas se chicoteando em se concentrar”.¹⁰

Francisco Rico, no texto “Fragmentos y vínculos” (2010), situa a leitura literária pós-livro, isto é, na época atual, em que todos nós (professores e alunos) já viemos formando nossa leitura no meio digital. Não fomos educados nem na época em que os livros eram lidos em voz alta por um ou mais leitores para um público maior (como as epopeias gregas e as canções de gesta, a *Ilíada* e a *Odisseia*, o *Amadis de Gaula*, o *Dom Quixote*, grande parte da poesia e todo o teatro da época em que viveu Cervantes), e nem na época em que o livro físico era prioridade na educação:

Importa no perder de vista, ni por un minuto que para la mayoría de las gentes la forma más frecuente y por ahí más natural de leer no es ya en las páginas del libro, sino en la pantalla del ordenador. Decir ordenador no es tanto decir textos y programas informáticos cuanto decir la WWW, Internet. La existencia y la frecuentación de la red no es que estén cambiando, es que han cambiado ya los modos de percepción y conocimiento que hasta fechas recientes era por excelencia patrimonio del libro (RICO, 2010, p. 22).

Para Rico (2010), existem dois hábitos de leitura ou hábitos mentais que podem ser desenvolvidos nas salas de aula: a fragmentação e o vínculo textual. A fragmentação textual corresponderia ao que tradicionalmente foi feito pela antologia em épocas passadas. Ao termos em mãos uma boa antologia (física ou virtual), o aluno teria acesso a uma visão panorâmica de temas, autores e obras cujos fragmentos dariam margem a inúmeras atividades ou *interatividades* a serem realizadas pelo próprio aluno. O vínculo textual, que na Internet é realizada por meio de *links*, seria a atualização de uma prática já realizada no passado: nossa memória sempre operou por meio de vínculos, isto é, por meio do estabelecimento de relações entre um texto e outro. Os próprios fragmentos da antologia nos convidariam a relacionar um texto com outro que não está presente na antologia, inclusive se este texto for de outra área do conhecimento, como as artes, a história e a filosofia.

Mas, nesse momento em que o aluno está apenas começando sua incursão pelo mundo da literatura produzida em língua espanhola, e pela nossa experiência em sala de aula e em projetos de ensino e de extensão, além dos vínculos intelectivos, o que mais importam são os próprios vínculos afetivos dos alunos.

¹⁰Ideias extraídas da palestra “Como ler?”.

Se lemos a literatura para viver, como dizia Gustave Flaubert¹¹, convém nos perguntar: quais seriam os vínculos que realmente deveriam importar para esse aluno? Conseguiria fazer com que a leitura de uma obra literária interessasse verdadeiramente a ele, tornando esse vínculo duradouro e positivo em sua vida pessoal e profissional? Para Rico, “los vínculos de veras importantes, los que convierten la literatura en una posesión duradera y adictiva, son los que enlazan los textos con la vida de cada cual, los que la integran en esa vida” (2010, p. 26-27).

Os valores fundamentais da literatura não são valores literários, mas pessoais, e isso se corrobora ao lermos um clássico da literatura como o *Dom Quixote*. Não se descartam, é claro, os valores literários de uma obra de arte literária, mas não se deve partir desses valores para se chegar aos valores pessoais subjacentes a cada obra. O trabalho da leitura literária no ensino universitário deveria ser nesse sentido: da discussão do valor intrínseco da obra à sua apreciação artística. Somente assim poderia ser feito um trabalho significativo e que deixaria marcas verdadeiramente humanas no leitor iniciante. Assim, esse leitor faria de seu próprio plano de leitura uma caminhada sem fim. Numa alusão à leitura literária, Jorge Luís Borges (1996) dizia que nunca se termina de aprender a ler.

Mais, a melhor literatura a ser lida não é aquela considerada mais difícil, mas aquela que requer um leitor com formação básica. As grandes obras de arte foram feitas justamente para o grande público e não para alcançar alguns poucos “iluminados” que precisariam de um adestramento especializado para chegar até elas. Todas as obras artísticas que permanecem no tempo são fundamentais, porque são simples.

Mas, o que se tem hoje, para Tzvetan Todorov, são maiormente três tendências que dominam a literatura e a crítica jornalística na França no início do século XXI e que vêm ocultando a verdade literária: o formalismo, o niilismo e o solipsismo. O formalismo seria reduzir a literatura a uma “construção engenhosa” do texto, aos “processos mecânicos” e aos “ecos e os pequenos sinais cúmplices” (2009, p. 42).¹² O niilismo seria fazer da literatura uma representação idealista do mundo perverso em que vivemos, negando a representação do mundo real:

¹¹É conhecida a frase de Flaubert sobre a leitura literária: “Nós não lemos por diversão ou para ficarmos mais instruídos. Nós lemos para viver.”.

¹²Nessa tendência, o texto basta-se a si mesmo. O que importa é mais a linguagem do que a representação da realidade.

Não se pode mais, nesse caso, afirmar que a literatura não descreve o mundo: mais do que uma negação da representação, ela se torna a representação de uma negação (TODOROV, 2009, p. 42).

Por último, teríamos o solipsismo, em que o autor se colocaria em primeiro plano, assumindo

(...) uma atitude complacente e narcísica que leva o autor a descrever detalhadamente suas menores emoções, suas mais insignificantes experiências sexuais, suas reminiscências mais fúteis: quanto mais repugnante, mais fascinante é o mundo! (TODOROV, 2009, p. 43)

São três tendências que, em vez de atrair, afastam os leitores da literatura e da sua verdadeira função, que é a de humanizar as pessoas consigo mesmas e com a realidade em torno. Assim como o *Dom Quixote* foi feito para todos rirem (e o faz há quatro séculos sem pedir absolutamente nada ao leitor), a leitura de literatura também deveria ser uma vivência lúdica, divertida, como se, com ela, estivéssemos indo para um parque de diversões e como se a nossa curiosidade estivesse sendo aguçada por algum evento corriqueiro, tal como o fez Juana de Ibarbourou¹³ no conto infantil “La mancha de humedad” ao testemunhar suas memórias. Outros escritores hispânicos entendiam a leitura de literatura de forma também lúdica, como Federico García Lorca e Gabriela Mistral, grandes promotores das bibliotecas públicas em suas épocas e contextos. Na Espanha, Lorca fez um tocante discurso na inauguração da biblioteca pública da sua cidade natal, Fuente Vaqueros, na província de Granada, em setembro de 1931. Nele, defendia que quem detinha um livro, deveria doá-lo a outras pessoas, pois, mais do que o pão, a falta de cultura afetaria mais profundamente o homem:

Yo tengo mucha más lástima de un hombre que quiere saber y no puede, que de un hambriento. Porque un hambriento puede calmar su hambre fácilmente con un pedazo de pan o con unas frutas, pero un hombre que tiene ansia de saber y no tiene medios, sufre una terrible agonía porque son libros, libros, muchos los libros que necesita y ¿dónde están esos libros?¹⁴

¹³Ibarbourou notabilizou-se pelas suas coleções de poemas. Elegeu-se membro da Academia de Letras do Uruguai em 1947, e, em 1959, foi-lhe concedido o Prêmio Nacional de Literatura. Escreveu suas memórias da infância em *Chico Carlo* (1944), do qual faz parte “La mancha de humedad”.

¹⁴Cf. “Medio pan y un libro” (1931).

Mistral empenhou-se em projetos educacionais de constituição de bibliotecas públicas durante boa parte de sua vida. Atuou em vários países latino-americanos, especialmente no México, a partir de 1922, onde trabalhou ao lado do então ministro da educação José de Vasconcelos. Defendia a leitura pelas crianças tanto nas escolas como em suas casas, especialmente as crianças do campo, como escrevem Rosângela Ferreira e Hilda Micarello (2017, p. 8):

Para Mistral, a formação da criança leitora é concebida em diálogo com o contexto de vida das crianças do meio rural, no âmbito de uma valorização da cultura do homem do campo em suas mais diferentes manifestações, sendo esta uma peculiaridade de seu projeto de formação de leitores: as bibliotecas devem ir ao encontro dos leitores em potencial.

Tal como o pretenderam Lorca e Mistral, queremos levar a biblioteca hispânica por meio do guia de leitura aos nossos alunos provenientes em sua maioria de regiões afastadas dos centros urbanos, como é o caso do Vale do Jequitinhonha. Acreditamos que o frequente contato com o texto literário fará com que o aluno em formação do curso se apaixone ainda mais pelo universo hispânico.

O guia de leitura apresentará um perfil de aluno em uma abordagem qualitativa, isto é, tornando complexa a relação “texto literário” versus “aluno em formação”, pois não se trata, apenas, da leitura de um texto, mas de como esse aluno procura interpretar os aspectos imateriais – opiniões, intenções, sensações, pensamentos, comportamentos e sentimentos diversos transmutados em palavras. O guia de leitura ajudará, então, esse aluno a interagir com o texto literário hispânico em período complementar aos seus estudos disciplinares. Não se trata de questionar o que já vem sendo feito nas disciplinas de literatura do curso, mas de enriquecer esse trabalho, estimulando-o à continuidade dos estudos de forma autônoma, ao mesmo tempo em que amplia seu repertório de obras e autores a serem lidos.

Desdobramentos do projeto

Após a conclusão do guia, divulgaremos o material na UFVJM e nas instituições de ensino da região de Diamantina mediante a realização de oficinas literárias junto aos alunos voluntários para orientar o público-alvo sobre o seu uso. Participaremos dos eventos anuais do curso, a Semana de la Hispanidad e a Primavera

das Letras, assim como de outros eventos acadêmicos. Finalmente, publicaremos o guia no repositório institucional da UFVJM e artigos divulgando os resultados da pesquisa.

Referências

ALBALAT, Antoine. *A Formação do Estilo pela Assimilação dos Autores*. Tradução de Cândido de Figueiredo. 6. ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1950. 346 p.

BORGES, Jorge Luís. *Cinco Visões Pessoais*. Tradução de Maria Rosinda R. da Silva. 3. ed. Brasília, DF: Editora da UNB, 1996. 53 p.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2019.

CALVINO, Ítalo. *Por que Ler os Clássicos?* Tradução de Nilson Moulin. Edição de Bolso. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 288 p.

CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Edição do IV Centenário. Madri: Alfaguara, 2004. 1249 p.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. As intelectuais Gabriela Mistral e Cecília Meireles nas bibliotecas infantis: traços da modernidade educacional no México e no Brasil, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-26, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227178.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2019.

GURGEL, Rodrigo. Como ler? In: CONGRESSO NACIONAL DE LITERATURA E HISTÓRIA PESSOAL – CONALIT, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uHOPP2FvZZ4>>. Acesso em: 07 out. 2019.

HODAS, Flávia Aparecida. A crítica literária de Álvaro Lins, *Anuário de Literatura*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 120-129, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2018v23n2p120>>. Acesso em: 08 out. 2019.

IBARBOUROU, Juana de. *Chico Carlo*. Buenos Aires: Kapelusz, 1944. 86 p.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.) *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. (Novas Perspectivas, 1) 164 p.

_____. A formação do professor e a literatura infanto-juvenil. Disponível em: <crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p029-034_c.pdf>. Acesso em: 07 out. 2019.

LORCA, Federico García. Medio pan y un libro. In: RED DE BIBLIOTECAS, Medellín, 2015. Disponível em: <<https://reddebibliotecas.org.co/diario/medio-pan-y-un-libro-discurso-de-garc%C3%Ada-lorca-en-la-inauguraci%C3%B3n-de-una-biblioteca>>. Acesso em: 08 out. 2019.

RICO, Francisco. Fragmentos y vínculos. Revista *Trama & Texturas*, Madri, n. 13, p. 21-7, 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/259081>>. Acesso em: 08 out. 2019.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro, DIFEL, 2009. 96 p.

UFVJM. Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Humanidades. Diamantina: Pró-Reitoria de Graduação, 2011. 85 p. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/prograd/projetos-pedagogicos.html>>. Acesso em: 05 out. 2019.

WEIL, Simone. *Espera de Deus*. Tradução de Karin Andrea de Guise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. 205 p. (Clássicos da Espiritualidade)

5. O APLICATIVO *CRIANCEIRAS* NO CONTATO COM LEITORES REAIS: UMA PROPOSTA PRÁTICA

Beatriz Pereira de Almeida (UFPB)

Daniela Maria Segabinazi (UFPB)

RESUMO: O presente trabalho surge como um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso, em andamento, intitulado “É preciso transver o mundo”: o aplicativo *Crianceiras*”. O aplicativo foi criado após o CD e o espetáculo homônimos, idealizados pelo músico Márcio de Camillo que estudou as obras do poeta Manoel de Barros e buscou aproximá-las, através da música, da dança e da arte como um todo, do público infantil. Neste trabalho, buscaremos mostrar a proposta e os resultados parciais da oficina literária em que levaremos o aplicativo *Crianceiras* para crianças de 5 a 6 anos de uma escola pública do município de João Pessoa. Com isso, objetivamos observar e constatar os modos de recepção das crianças, a partir da questão norteadora principal da nossa pesquisa: o aplicativo cumpre sua proposta de trazer mais para perto dos pequenos o universo da poesia? A oficina será feita com base nas contribuições trazidas por Girotto e Souza (2010) acerca das estratégias de leitura: o antes, o durante e o depois da leitura, já que compreendemos que é preciso haver planejamento para que a oficina aconteça da forma mais próxima dos nossos objetivos e resultados, ou seja, que as crianças tenham de fato uma experiência estética e afetiva com a obra. A metodologia será de cunho descritivo, qualitativo, além de ser feito um estudo de caso. Sabemos que a Literatura Infantil Digital (LID) é uma nova forma de se fazer literatura inovando como se lê e se pensa literatura, assim como a interação entre o leitor e a obra, por isso, essa pesquisa tem o caráter experimental de se levar a LID ao contexto escolar em busca de leitores reais para o aplicativo para que se possa analisar como é manuseado, percebido, vivido pelas crianças, seus leitores-alvo.

Palavras-chave: *Crianceiras*; Literatura infantil digital; Estratégias de Leitura.

Introdução

O surgimento de novidades na sociedade em que vivemos não é mais motivo de tanto espanto, pois a cada momento, novos celulares são lançados, computadores, aparelhos de TV, surgem também novos estudos, teorias, pesquisas, tudo isso em uma velocidade que é difícil de acompanhar. As crianças também acompanham e vivem essas mudanças, tendo em vista que cada vez mais conteúdos digitais são criados destinados a esse público: sites, canais no *Youtube* e, especialmente, aplicativos com uma infinidade de conteúdos, de propostas, de intenções.

A literatura infantil busca seguir esse fluxo e se destaca com a literatura infantil digital (LID), ou seja, tudo aquilo que é criado para as crianças no universo virtual com a intenção de que se propague a experiência estética com uma determinada criação literária. Em meio a vários aplicativos que têm cumprido essa função, destaca-se o *Crianceiras* (2016), idealizado pelo músico e compositor Márcio de Camillo que buscou unir músicas, ilustrações e palavras como forma de propagar para as crianças poemas de Manoel de Barros, em uma tentativa de aproximar os pequenos do universo

poético do referido autor, que é tão inspirado nas crianças.

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a receptividade do aplicativo *Crianças* (2016) por crianças do 1º ano e do 3º ano do Ensino Fundamental, percebendo se o aplicativo cumpre o papel a que se propõe: o de aproximar as crianças da poesia de Manoel de Barros. Para isso, descreveremos o aplicativo e cada uma de suas funções e, por último, nos dedicaremos com maior afinco a descrever e analisar os dados obtidos com a aplicação da oficina literária com o aplicativo.

1. *Crianças*: Do CD ao aplicativo

Lançado em 2016, o aplicativo *Crianças* foi idealizado pelo músico Márcio de Camillo com o propósito de trazer as crianças para perto da poesia de Manoel de Barros. Camillo fala no site do projeto *Crianças* que sempre percebeu a proximidade da obra do poeta com o universo infantil e que buscou, através da união entre dança, música, teatro, poesia, levar essa obra aos pequenos. Falamos “projeto” pelo fato de que o *Crianças*, antes de se tornar aplicativo, foi, primeiramente, um CD.

O aplicativo foi lançado com a mesma intenção das outras “partes” do projeto (CD, vídeos na plataforma *Youtube*, Projeto Escola), isto é, ampliar a divulgação da obra de Manoel de Barros através de algo tão conhecido e cotidiano para as crianças atualmente: os aplicativos. O ícone do *Crianças* é a ilustração de Martha Barros que representa o personagem Bernardo. Ao clicar nesse ícone e abrir o aplicativo, na tela inicial, há as quatro funções principais disponíveis dispostas pelos quatro cantos da tela: “Clipes”, “Desenhar”, “Poesias” e “Foto”.

A função escolhida por nós para ser mais explorada durante a aplicação da oficina foi a dos clipes. Ela é a que traz os videoclipes já disponíveis na íntegra no *Youtube*, isto é, os dez poemas musicados por Márcio de Camillo (“Bernardo”; “Linhas Tortas”; “Um bem-te-vi”; “O menino e o rio”; “Se achante”; “Sebastião”; “Sombra Boa”; “Os rios começam a dormir”; “O idioma das árvores”; “O silêncio branco”) e cantados com o coral infantil, ou seja, o CD *Crianças* e as ilustrações de Martha Barros dando vida ao que está sendo cantado. Compreendemos que ao escolher especificamente essa função estamos perdendo bastante da interatividade proposta pelo aplicativo, dos recursos disponíveis e podemos até levantar o questionamento de se, apenas escolhendo essa função, a oficina propõe de fato uma interação com a literatura infantil digital. Entretanto, justificamos a nossa escolha pelo fato de que

como levamos a oficina para turmas inteiras, com cerca de 20 alunos, e toda a oficina seria mediada pelo projetor, se tornaria inviável para as crianças explorarem individualmente o aplicativo, então, refletimos que essa função era a única que não “dependia” do manuseio das crianças com o aplicativo.

1. A oficina *Crianceiras*

Como falamos ao longo da introdução, nossa intenção com a aplicação da oficina é refletir se o recurso digital *Crianceiras* cumpre o que Márcio de Camillo, idealizador do projeto, pôs como objetivo maior: trazer as crianças para próximo da poesia de Manoel de Barros. Além de que, tínhamos o objetivo de perceber como as crianças se relacionaram com uma oficina sem livros, o que não é comum para eles, e tendo como foco maior a literatura digital.

A oficina foi realizada em uma escola da rede pública municipal de ensino de João Pessoa, PB. Essa instituição foi escolhida por a conhecermos anteriormente, por meio de um projeto de extensão no qual participamos ao longo dos anos 2017 e 2018, contando histórias para as crianças de todas as turmas. A escola possui Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), isto é, tendo alunos matriculados desde a pré-escola até o 3º ano do Ensino Fundamental. Como conhecemos a escola, sabemos que lá existe um trabalho sendo feito com a literatura em que há um cuidado com a experiência estética das crianças, além de os pequenos estarem na idade que mais se aproxima da proposta do aplicativo e da nossa oficina, especialmente as turmas de 1º e 3º ano, por isso, a instituição foi escolhida.

Escolhemos tais turmas, apesar de o aplicativo não ter uma indicação de faixa etária adequada, sendo de classificação livre, por acreditarmos que ele pode ser mais explorado com crianças que estão em fase de desenvolvimento da leitura e que, por isso, geralmente se identificam com histórias com sons e cores, como os alunos do 1º ano, e os que estão no processo inicial de passar da leitura apenas de decodificada para a leitura interpretativa, como os alunos do 3º ano. Tomamos a decisão de levar a oficina para duas turmas de anos diferentes para percebermos se o *Crianceiras* é mais explorado e mais bem recebido em alguma das turmas e buscarmos os motivos para que isso aconteça, ou seja, analisando o repertório de leitura de cada uma das faixas etárias, a partir dos conhecimentos que os pequenos possuem ou não do gênero poema, verificando os conhecimentos prévios de ambas as turmas, além da familiaridade que as crianças têm com aplicativos, desenhos, histórias e músicas, por exemplo.

A oficina foi nas estratégias de leitura estudadas por Girotto e Souza (2010)

que acontecem em três momentos intitulados: antes, durante e depois da leitura. O que chamamos de estratégias de leitura são as construções que fazemos de uma obra, a partir de nossos conhecimentos prévios, inferências e conexões com a vida, com outros textos e com vivências pessoais. É a maneira como não somente decodificamos um texto, mas entendemos de maneira mais completa o que ele diz. Segundo Girotto e Souza (2010, p. 51):

Um leitor capaz de compreender os significados do texto realiza um complexo exercício cognitivo quando lê. Sua compreensão advém das paráfrases que realiza, motivadas pela projeção de imagens mentais conforme lê. Algumas vezes, as deduções são evolutivas, ou seja, o leitor as constrói gradativamente, enquanto aprofunda a leitura. Esse movimento do leitor é ativo, relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura.

A oficina *Crianças* foi baseada nesses três momentos citados acima e a seguir apresentaremos como ela foi elaborada. Nossos **objetivos** foram: Conhecer o aplicativo *Crianças*; Interagir com a tecnologia digital; Cantar e dançar poemas musicados; Ouvir poemas recitados; Aprender as diferenças entre aplicativos e livros; Ter uma experiência estética com o aplicativo; Ter uma experiência de leitura literária a partir dos poemas lidos, ouvidos e cantados; Criar o seu próprio “Bernardo” a partir de pinturas, colagens.

A oficina foi aplicada em duas tardes, na primeira, com o 1º ano, na segunda, com o 3º. Cerca de 2h para cada turma. Os **materiais e recursos** utilizados foram: Aplicativo *Crianças* idealizado por Márcio de Camillo; Site *Crianças* – Manoel de Barros; Livro *Poesia completa* (2013), de Manoel de Barros; Projetor para exibir o aplicativo de modo que todas as crianças vejam; Imagem do aplicativo *Crianças* na Playstore; Violão; Poemas impressos de Manoel de Barros e pinturas de Martha Barros; Caixa de som; Desenhos impressos de Bernardo; Tinta; Lápis de pintar; Giz de cera; Cola; Retalhos.

Desenvolvimento da atividade:

Antes da leitura:

Para iniciar a preparação para o momento da leitura, a mediadora se sentará em roda com a turma para fazer algumas perguntas às crianças em busca de ativar seus conhecimentos prévios acerca do que seria poesia. Questionar se elas sabem o significado da palavra “poema”, se já escutaram em algum lugar, viram ou leram algum, e, se sim, quem recitou para elas, se querem compartilhar o que lembram com

os outros colegas. Depois, contar para os alunos que a oficina da qual participarão gira em torno da poesia, especificamente de Manoel de Barros. Mostrar as fotos do poeta e explicar que os poemas de Barros falam bastante sobre plantas, bichos, brincadeiras.

Em seguida, ler em voz alta os poemas “Um bem-te-vi” e “Bernardo” para as crianças, enquanto o professor auxiliar dedilha uma melodia ao fundo para ajudar as crianças a se concentrarem e visualizarem os poemas. Orientar a quem preferir fechar os olhos para se concentrar, pode fazê-lo. Não realizaremos aqui a análise dos poemas pelo fato de que, como o espaço é pequeno, focaremos apenas na exposição da oficina e de seus resultados. Finalizada a leitura dos poemas, pedir que eles falem o que gostaram nos poemas, se conseguiram imaginar (visualizar) algo desses “personagens”, de forma que é preciso incentivar que os alunos façam conexões.

Após essa etapa, exibir o vídeo da atividade de dança, disponibilizado no site *Crianceiras* com o poema musicado “Um bem-te-vi”, e realizá-la com as crianças. Depois que a atividade for concluída, fazer novamente a roda com as crianças e pedir que o professor de novo dedilhe a música para as crianças irem se acalmando. Falar para os pequenos que nesse momento partiremos para outra parte da oficina, aquela que eles irão conhecer o aplicativo *Crianceiras* (2016). Apresentar no projetor o *print* do aplicativo na *Playstore* e pedir que as crianças falem sobre o que acham que o aplicativo é, apenas baseadas no ícone dele, fazendo conexões, inferências.

Durante a leitura:

Finalmente, exibir o aplicativo no projetor para os pequenos o visualizarem, apresentar rapidamente cada uma das funções do aplicativo com os alunos, permitindo que eles fiquem livres para indicar o que querem ver primeiro. Após mostrar para as crianças todas as funções, falar para elas que agora seguiremos explorando um pouco mais os vídeos, especificamente, dois deles: “Um bem-te-vi” e “Bernardo”. Exibir na dita ordem e, nesse momento, deixar livre que as crianças cantem, dançam e falem o que estão achando dos vídeos.

Depois da leitura:

Esse é o espaço em que as crianças devem compartilhar aquilo sentido por elas ao ouvir os vídeos. No caso da roda ter se desfeito, refazê-la para que todos possam se ouvir e se ver enquanto falam suas impressões sobre os vídeos. Sobre “Um bem-te-vi” perguntar se eles imaginaram o pássaro desse jeito quando ouviram e dançaram o poema. Deixar o ambiente confortável para que eles possam dizer se gostaram, se houve algo que eles não entenderam no poema. Abrir a mesma discussão

sobre o videoclipe de “Bernardo”, questionar se eles reconheceram Bernardo como o ícone do aplicativo exibido anteriormente.

Após esse momento de compartilhamento, pedir que os pequenos tentem cantar a música de “Um bem-te-vi” revendo o clipe com elas. Então, explicar que será feita uma atividade diferente com “Bernardo”. Pedir que cada uma das crianças se sente do jeito que se sentir confortável e entregar a folha com o desenho impresso de Bernardo. Explicar que eles devem criar seu próprio Bernardo, usando as tintas, retalhos, lápis disponíveis para que, depois, possam pendurar as artes feitas por eles em suas salas de aula, num varal de leitura.

2.1 Aplicação e análise da oficina

Como a escola possui turmas do D ao F no 1º ano e no 3º ano no turno da tarde, deixamos a escolha específica da turma para ser feita pela coordenadora pedagógica da escola, pois ela nos falou que seria interessante proporcionar a oficina para crianças que não estavam com nenhum projeto sendo realizado por sua professora. Assim, as turmas escolhidas foram o 1º F e o 3º C. Para não se tornar repetitivo, contaremos a seguir como foi, detalhadamente, a oficina com a turma do 1º F e, ao descrevermos como ocorreu com a turma do 3º C, falaremos o que aconteceu de diferente no momento da contação com eles.

No primeiro dia, com a turma do 1º F, contava cerca de 20 crianças; quando os alunos chegaram ao auditório, pedimos que se sentassem em círculo para que a oficina iniciasse. O projetor estava desligado, logo, eles tinham pouco conhecimento do que aconteceria. Quando perguntamos se eles sabiam o que tinham vindo fazer ali, alguns arriscaram: “leitura”, “escrever”, “aprender a ler”, “assistir”. Aproveitamos para falar que eles tinham vindo fazer um pouco de tudo isso, mas o que na verdade aconteceria era uma contação de histórias. As crianças ficaram muito empolgadas e então avisamos que essa seria um pouco diferente: “A história de hoje vai ser contada através de poemas”.

Muitos ficaram com uma expressão de interrogação, tentando entender como seria. Perguntamos se eles sabiam o que era “poema”, se já tinham ouvido falar nessa palavra ou em “poesia”, e a maioria disse que não sabia o que era. Uma menina arriscou falando que era “uma coisa que você pode inventar sobre várias coisas: sobre amor, de carinho”. Depois de ouvir o que cada um falou, concluimos juntos: poema pode falar de tudo, então. Assim, falamos para as crianças que naquela oficina seriam lidos para eles os poemas de Manoel de Barros e mostramos as fotos do poeta para

eles. “Ele é um idoso”, foi a primeira reação deles. Então falamos um pouco sobre as temáticas que envolvem os poemas de Manoel: “Ele fala muito sobre as plantas, o pôr do sol, flores, crianças...” e explicamos também que leríamos dois de todos aqueles poemas que estavam no livro *Poesia completa* (2013) que tínhamos nas mãos.

O primeiro poema lido foi “Um bem-te-vi”. Entretanto, antes perguntamos às crianças se eles sabiam o que era um bem-te-vi; depois de um momento de silêncio, uma menina falou: “É um pássaro?!”; confirmamos que sim, e eles ficaram tentando arriscar qual seria a cor dele. Ao iniciar a leitura, o professor que estava com o violão dedilhou uma melodia suave para ajudar as crianças a se concentrarem. Lemos o poema e, em seguida, anunciamos que “Bernardo” seria lido. Perguntamos se eles conheciam alguém com esse nome, e uma das crianças falou que já assistiu a um desenho com um menino chamado Bernardo.

O poema foi lido e, quando finalizamos, questionamos sobre o que eles achavam que os dois poemas falavam; primeiro eles responderam que “Bernardo” falava sobre “árvores, passarinhos, natureza”, já quando perguntamos quem era Bernardo, houve um misto de respostas: “Bernardo é árvore”, “é um passarinho colorido”, “Bernardo gosta da natureza”. Sobre “Um bem-te-vi”, eles disseram que o poema falava sobre passarinho também, sobre natureza. Então, lemos novamente para eles conseguirem rememorar o poema, depois, perguntamos se agora eles conseguiam perceber do que o poema falava, ao que alguns disseram que não, mas uma menina disse que o poema falava que “o passarinho tava tomando banho de rio” e também de “Bernardo”. Percebemos, portanto, que eles fizeram uma conexão entre os dois poemas, como se eles se complementassem.

Após essa discussão sobre os poemas, falamos para eles que agora faríamos uma outra atividade, enquanto o professor ficou conversando com as crianças para elas não se distraírem tanto. Organizamos o próximo passo que seria a atividade de dança disponível no site *Crianceiras*. Pedimos que as crianças se levantassem e dessem as mãos para organizarmos novamente o círculo e questionamos se eles sabiam o que faríamos agora. Uma menina falou: “Dançar!”. Houve uma comemoração da maior parte deles quando confirmamos que sim.

Assim que iniciamos o vídeo da atividade com a música “Um bem-te-vi”, quase todas as crianças começaram a dançar, porém, tivemos um problema nesse momento porque a *internet* não estava carregando o vídeo todo e não tínhamos levado o vídeo baixado, porque queríamos testar seu uso da forma como ele estava disponível

no suporte site, entretanto, foi apenas na terceira tentativa, quando as crianças já diziam “de novo isso aconteceu, tia?”, que conseguimos fazer o vídeo carregar até o final. Apesar da distração que isso causou nas crianças, quando o vídeo funcionou até o final, elas dançaram a música inteira, e, muitas, ao terminarem, já tinham aprendido a canção e estavam cantando também.

Depois dessa atividade, pedimos que, novamente, eles se sentassem no chão, pois partiríamos para o terceiro momento de contação: a hora de conhecer o aplicativo. Perguntamos primeiro se eles sabiam o que era um aplicativo, e muitos disseram “é um jogo”, “é um negócio que a gente baixa no celular”, “é divertido”. Assim, anunciamos que esse aplicativo era de poesia, que ele tem os poemas que lemos e dançamos em outro formato. Antes de exibir o aplicativo, mostramos o *print* dele na *Play Store* e pedimos para as crianças tentarem adivinhar o que era aquele ícone e como ele se relacionava com o aplicativo. Muitos disseram que era uma casa, um menino disse que era um galão de gasolina.

O momento de abrir o aplicativo, também pela demora da conexão da internet para que fosse possível transmitir do celular para o projetor, foi de bastante distração por parte das crianças, muitas delas não prestaram atenção na hora da apresentação mais geral do *Crianceiras* (2016). Anunciamos, em seguida, que iríamos ver dois clipes e perguntamos se eles conseguiam adivinhar quais seriam, porém nenhum deles conseguiu inferir que seriam os clipes dos poemas que lemos anteriormente.

Então, colocamos o videoclipe “Bernardo”. A primeira reação de algumas crianças foi a de se admirar de que, na verdade, ele não era uma casa, mas sim um ser humano. Algumas crianças disseram que ele era “muito feio”. A maior parte se deitou para ver o videoclipe, prestou atenção, algumas dançaram também imitando o Bernardo. Assim que o primeiro clipe terminou, colocamos o de “Um bem-te-vi” para eles também assistirem. Durante esse, eles prestaram ainda mais atenção, algumas meninas rapidamente se lembraram de que era a mesma música que tínhamos dançado e, mesmo sentadas, ficaram fazendo a coreografia. Especialmente nos versos “O leve e macio raio de sol / se põe no rio / faz arrebol...”, os que mais se repetem na canção, as crianças cantaram juntas em todas as vezes que ele foi cantado.

Quando terminamos de exibir o clipe, sentamo-nos novamente com as crianças para saber o que tinham achado dos que assistiram, para que falassem da experiência que tiveram. Tentamos falar mais minuciosamente sobre cada um dos vídeos, contudo, mesmo perguntando sobre versos de cada um deles, as crianças responderam

de maneira mais geral: “achamos legais”, “achei Bernardo e o passarinho fofinhos”, “gostei de todas as histórias”, “muito lindo”, “achei linda a música do bem-te-vi” e não conseguiram se concentrar nessa parte da atividade.

Nesses últimos momentos da oficina, perguntamos quem tinha conseguido aprender a música de “Um bem-te-vi”, por ser a que já tínhamos lido/ouvido/visto três vezes, e boa parte das crianças levantou a mão. Na sequência, convidamos as crianças para cantarmos juntos a música – embora no momento tenhamos esquecido de colocar novamente o clipe para elas cantarem acompanhando –, e algumas meninas conseguiram lembrar de alguns trechinhos do poema, especialmente dos versos já citados: “O leve e macio raio de sol / se põe no rio / faz arrebol...”. Por fim, anunciamos que eles realizariam a última parte da atividade: a de pintura. Todos ficaram bastante entusiasmados quando ouviram isso. Falamos para eles que cada um pintaria seu próprio Bernardo, deixando-o do jeito que quisesse, e que depois penduraríamos os desenhos na sala de aula.

No segundo dia, com a turma do 3º F, também contando com 20 crianças, o professor que auxiliou no dia anterior não pôde estar presente, por isso, no momento das leituras dos poemas, não houve a melodia sendo tocada no violão. Entretanto, como as crianças já eram mais velhas e, conseqüentemente, em sua maioria, mais maduras, isso não interferiu na atenção deles durante a leitura.

Voltando um pouco para o momento de introdução da oficina, quando perguntamos se eles sabiam o que tinham vindo fazer, boa parte já respondeu “ouvir história”, porque nos viam sempre na escola para contar histórias. Ao anunciarmos que essa contação seria sobre poesia, perguntamos para as crianças se eles sabiam o que são poemas, uma delas respondeu: “Frases que se juntam...”, outros responderam “e rimam!”, então questionamos se para ser poema precisa rimar, e eles disseram que, na verdade, não. Quando perguntamos se eles sabiam do que poemas costumam falar, eles responderam, inicialmente, que não, e ao perguntarmos se eles conheciam algum poema, um menino respondeu com a quadrinha “Batatinha quando nasce”.

Após a leitura de um “Um bem-te-vi”, perguntamos sobre o que o poema fala, o que mais eles gostaram nele. Alguns responderam, obviamente, que fala de um bem-te-vi e que ele estava tomando banho. Quando perguntamos como eles tinham percebido isso, uma menina respondeu: “por causa do bebedouro”; também confirmaram que a cor dele era amarelo, pois tínhamos perguntado inicialmente se alguém sabia qual era a cor desse pássaro, por causa do “louro pelo”. Ao lermos o

poema “Bernardo” e quando perguntamos se eles sabiam o que seria um arãquã, um menino respondeu “é um pássaro”. Questionamos quem seria Bernardo, e as respostas variaram entre “um pássaro” e “uma árvore”, então, perguntamos o que seria “estava uma árvore”, eles disseram que Bernardo era “uma semente e que queria virar passarinho para poder voar”. Percebemos que com as crianças do 3º ano houve um avanço na compreensão do poema, visto que elas conseguiram dar suas opiniões justificando com versos.

Quando pedimos para eles sentarem novamente e fomos mostrar o *print* do aplicativo, imediatamente uma aluna reconheceu “é da *Play Store*”. Aproveitamos a resposta para perguntar o que era isso, e eles disseram que era o lugar onde baixamos aplicativos e jogos. Explicamos que iríamos ver esse aplicativo e perguntamos do que eles achavam que ele trata. Lendo o nome “Crianceiras”, eles disseram que “é de coisas de criança” e, então, pedindo para eles observarem o ícone, questionamos o que seria aquilo. Prontamente eles perceberam que era uma pessoa, diferente, mas uma pessoa, que a parte vermelha representava a cabeça, o resto era o corpo e que ele estava usando um chapéu.

Durante a exibição dos vídeos, as crianças prestaram bastante atenção em ambos e, ao término, quando fomos discutir o que eles acharam de cada um deles, eles foram além do 1º ano, pois algumas crianças falaram das cores, que eles acharam os desenhos bem diferentes – do que eles estão acostumados a ver habitualmente –, mas que eram bonitos também. Riram muito na parte do “e os cachorros usavam fazer de poste as suas pernas”, pois entenderam que o cachorro estava fazendo xixi em Bernardo. Uma das crianças também falou que “Bernardo voou porque queria ser livre”. Por conseguinte, a maioria concordou que Bernardo era uma pessoa que virou um passarinho. Com as crianças do 3º ano, esquecemos de pedir para elas cantarem a música “Um bem-te-vi” e pulamos logo para a atividade de pintar o seu próprio Bernardo. Assim como no 1º ano, as crianças se empolgaram bastante nesse momento e quase todos se dedicaram.

2.1.1. Resultados e discussões

Durante a aplicação de uma oficina, sabemos que, muitas vezes, é necessária improvisação, situações que não temos como prever podem acontecer e acontecem, mas o que percebemos é que para além desses fatores, que podem ocorrer com oficinas com livros impressos também, outros são somados em uma oficina com literatura digital. Por exemplo: é necessário um celular com uma rede de internet muito boa, já

que, em alguns lugares, como no caso da escola onde foi realizada nossa oficina, não há *wi-fi* disponível; também é preciso um celular com um sistema rápido, ou seja, somente os mais atualizados vão executar o aplicativo da melhor forma. Assim, temos a consciência de que oficinas como essa se tornarem uma prática ainda faz parte de um universo muito distante no nosso país, já que as escolas públicas, muitas vezes, nem computadores disponíveis têm para os alunos.

Outro ponto que observamos na nossa experiência é o de que é difícil ter uma continuidade na história, porque é necessário interromper o que está sendo conversado para abrir o aplicativo, trocar o celular pelo computador, conectar e desconectar o som, e isso com certeza faz as crianças perderem o foco. Isso pode ter ocorrido também por ter sido apenas uma contadora e, apesar de as professoras estarem lá e ajudarem a manter as crianças focadas na realização da oficina, sabemos que não é o mesmo de ter outra pessoa ajudando na execução da oficina como um todo.

Achamos importante frisar esses pontos porque essa oficina foi realizada como forma de experiência e descoberta. Com isso, descobrimos também que, salvas as observações que fizemos acima, ela funcionou, uma vez que a intenção maior era levar a poesia de Manoel de Barros para a sala de aula e aproximá-la do universo das crianças, através da música, da dança, da arte, como é proposto pelo aplicativo e pelo projeto *Crianceiras* como um todo. Logo, é possível realizar um trabalho com o aplicativo em sala de aula. Foi perceptível a empolgação das crianças com cada uma das atividades propostas, tanto através de suas respostas quanto de suas expressões.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, fizemos uma breve apresentação do aplicativo *Crianceiras* e, em seguida, detalhamos mais a função dos clipes escolhida para a aplicação da oficina. Depois, propusemos uma oficina de leitura literária para levarmos o aplicativo à sala de aula, utilizando como base para a sua criação os estudos de Girotto e Souza (2010) das estratégias de leitura. Com base na experiência literário-artística que tivemos, acreditamos, pois, no propósito do aplicativo *Crianceiras* (2016): o de levar a poesia para perto das crianças. A partir das reações delas durante a oficina aplicada, percebemos que os alunos também acreditaram nisso. Por isso, é preciso dizer que ficamos satisfeitos com a presente pesquisa e esperamos que este trabalho seja parte do começo de um universo que tem cada vez mais a crescer: o da literatura digital infantil em sala de aula.

Finalizamos esta pesquisa acreditando que os livros-aplicativos, não apenas o

Crianceiras (2016), mas todos aqueles que foram construídos com qualidade e com um bom propósito, podem proporcionar às crianças uma aproximação com a literatura, o que se torna cada vez mais necessário em uma época em que tantas outras opções parecem ser mais interessantes para os pequenos. É nosso dever enquanto pesquisadores e educadores refletir sobre a literatura infantil digital e buscar maneiras de levá-la para as crianças em uma perspectiva não didatizante, mas de uma experiência estética. A literatura se transforma e nos chama: cabe a nós sermos seus mediadores.

Referências

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**/Manoel de Barros. São Paulo: LeYa, 2013.

CAMILLO, Márcio de. **Crianceiras**. 2010. Disponível em: <http://www.crianceiras.com.br/manoel-de-barros/>. Acesso em: 11 out. 2019.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem. SOUZA, Renata Junqueira de. et al. In: **Ler e compreender: Estratégias de Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

WEBCORE GAMES (2016). **Crianceiras**. Brasil: Webcore Games. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.webcoregames.crianceiras&hl=pt_BR Acesso em: 10 out. 2019.

6. A PERFORMANCE LITERÁRIA EM HISTÓRIAS INFANTIS: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES

Ellen Karoline Félix de Souza (FALUB)

Maria José Cavalcanti de Andrade (FALUB)

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo analisar a importância de se trabalhar o texto literário performático no processo de formação de alunos leitores, considerando-se que quando as crianças veem nas histórias uma forma de descontração, elas se sentem mais felizes e se entregam aos prazeres da leitura de forma lúdica e participativa. Assim, o professor promove o encontro entre leitor e texto de forma encantatória. É importante ressaltar que ler histórias e declamar poemas evidenciando a articulação entre o sujeito e o outro através de performances literárias é uma prática exitosa e que aguça a sensibilidade e as emoções do leitor/ouvinte. Segundo Zumthor (2010), há um dinamismo vital que liga a palavra ao olhar e à imagem. A audição, a visão e o tato são acentuados nas histórias e nos poemas de conformidade com o contexto das narrativas e da expressividade do eu lírico. As crianças criam suas imagens mentais. A leitura media o leitor/ouvinte e o mundo. As histórias e os poemas lidos e ouvidos propiciam o entendimento do texto e contribuem na formação de um leitor integral, que participa do mundo em que vive e que se identifica com as vivências das personagens e com o sentimento do eu lírico. Enfoca-se que, na formação de leitores, o “como” se trabalha o texto literário é determinante para que as crianças leiam e compreendam histórias e poemas infantis. Desse modo, a leitura literária instiga a criticidade e uma melhor visão de mundo e o professor mostra aos seus alunos que ler é conhecer mundos, histórias, pessoas e principalmente construir sentidos.

Palavras-chave: Leitura; Contos; Performance; Compreensão; Sentidos.

Introdução

Em muitas escolas, há inúmeros professores trabalhando com a literatura, cada um ao seu modo. Ressaltamos que algumas formas de se trabalhar são consideradas ultrapassadas enquanto outras são inovadoras e muito interessantes. Nesse trabalho, ater-nos-emos a uma forma dinâmica, viva e que instiga o ouvinte/leitor a ter prazer em ler.

Esse artigo tem o objetivo de explanar acerca de uma das muitas metodologias empregadas no ensino da literatura, chamada por Zumthor (2010) de *performance*. Essa ferramenta é muito eficaz quando o assunto é formação de novos leitores. Teceremos uma breve consideração sobre o ensino da literatura, enfocando a dificuldade do trabalho com a obra literária na escola. Em seguida, traçaremos um caminho teórico e metodológico que explora a relação texto/leitor/ouvinte.

É válido comentar que a literatura tem o poder de despertar sentidos tanto de quem lê quanto de quem ouve, pois através do corpo é possível fazer uma ligação

direta entre ambos, fazendo-os transcender as letras que estão em um livro, tornando o texto literário vivo, dinâmico e próximo à realidade do aluno.

Assim, o prazer e o encantamento pela leitura propiciarão a formação de alunos leitores e em consonância com o mundo em que vivem. Por fim, discorreremos sobre experiências pessoais de ensino através da declamação de poema, fazendo uso da *performance*.

Finalmente, evidencia-se a presença da expressão corporal, da movência e da modalização nos textos literários. Desse modo, a literatura infantojuvenil instiga os leitores a sentirem o texto e a se sentirem participantes e conhecedores do mundo em que vivem.

O texto performático e seus caminhos

É corriqueiro na escola básica os alunos estudarem conteúdos introduzidos pela leitura de textos literários ou não literários. No tocante aos textos literários, estes perdem seu caráter encantatório, de reflexão sobre o homem/mundo ao se tornarem utilitários apenas para a introdução de algum assunto ligado à gramática ou para abordar características de um gênero textual. Nesse caso, a leitura é imposta simplesmente para que o aluno identifique aspectos que o professor havia previamente explanado em sua aula.

Em geral, um texto é sempre usado para “contextualizar” algo ou para posteriormente ser interpretado respondendo a perguntas prontas que não dão ao aluno a liberdade de pensar e sim a apenas responder de acordo com a visão do livro didático ou do próprio professor. Raramente o texto literário é sentido ou apreciado pelo leitor.

Silva (1986), ao discutir sobre a escolarização no ensino fundamental, mostra que essa maneira - ler para responder tarefas – é privar o aluno de dialogar com o texto, e pode encerrá-lo em um cativado. Um texto literário é rico de muitas interpretações, não há uma absolutamente correta ou errada. O leitor interpreta textos de acordo com seu conhecimento de mundo, com sua vivência no cotidiano e com os grupos sociais com os quais interage. Além disso, deve-se possibilitar que o discente pense por si só e forme suas próprias opiniões a respeito do texto.

Zumthor (2000, p. 37), ao referir-se à *performance*, comenta que “[...] ela não é somente um meio de comunicação: comunicando, ela o marca”. À medida em que se vai lendo o texto literário, o corpo vai sendo convocado a participar desse momento em que o leitor e o ouvinte se relacionam com o outro, buscando a compreensão textual através do diálogo, da partilha.

Enfoca-se a palavra literária que se apresenta ao mundo através de uma leitura performática que cativa, que encanta e que leva o leitor a sentir de perto o texto e a interagir com ele, relacionando pessoas, lugares e sentimentos. A movência do corpo, o locomover-se, a entonação e a modalização são relevantes para a compreensão textual.

Na Idade Média, as histórias foram passadas através da oralidade, mas para essas histórias se perpetuarem de geração em geração, precisava haver uma maneira dela não ser enfadonha, então era contada de forma dinâmica, levando os ouvintes a se envolverem nas aventuras, e mesmo que fossem contadas inúmeras vezes, era sempre uma novidade, pois o público ouvinte mudava e o próprio leitor passava por mudanças, dependendo do seu estado de espírito, ou conforme seu público alvo modificava. Mas a performance só é utilizada na leitura oralizada? Zumthor (2000, p. 22), afirma que não:

É então intencionalmente que, a partir de alguns anos, eu falo de poesia vocal em termos tais que poderíamos aplicá-los à escrita literária ou inversamente. Estou particularmente convencido de que a ideia de *performance* deveria ser amplamente estendida; ela deveria englobar o conjunto de fatos que compreende, hoje em dia, a palavra *recepção*, mas relaciono-a ao momento decisivo em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial – um engajamento do corpo [...]. O termo e a ideia de *performance* tendem em todo caso, no uso anglo-saxão) a cobrir toda uma espécie de teatralidade: aí está o sinal. Toda “literatura” não é fundamentalmente teatro?

Zumthor (*op. cit.*) acredita que a performance acontece tanto na leitura oralizada quanto na silenciosa, a única diferença entre ambas é a variação do grau performático. Segundo ele, a silenciosa é próxima a zero. O que o leva a essa conclusão é que quando se trata de externar expressões, movimentos ou tom de voz, a leitura silenciosa diverge totalmente, mas isso não significa que internamente o leitor não esteja sentindo as mesmas emoções, pois mesmo que não saia voz, seus pensamentos estão fazendo uso da entonação, sua imaginação está fazendo os movimentos e seu rosto está fazendo as expressões. Isso se justifica porque toda leitura requer o engajamento do corpo.

Entretanto, quando o caminho é a contação de histórias para formação de novos leitores, Meireles (1979, p. 41) diz que o ofício de contar histórias é remoto (...) e por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida.

O hábito de ouvir histórias desde muito cedo contribui para a formação da identidade da criança. Uma contação performática cativa a imaginação e aguça a criticidade, além de ser um incentivo para o prazer de ler, porém, não se pode cometer o erro de forçar a criança a ler um texto que não é do seu interesse, porque a reação pode ser totalmente contrária. Ao invés de se ter um novo leitor, surge mais um preso pela ideia de que ler é enfadonho. Machado (2002, p.15) assevera 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 a comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a 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.

Formar leitores que gostem de ler é um dos maiores desafios que a escola e os professores enfrentam. O Brasil é um dos países que tem poucos leitores assíduos e essa realidade tem custado muito nas atividades que requerem compreensão de textos lidos com associações de sentidos, inferências e exercícios que necessitem de puxar pela memória dos leitores. Começar a ler é uma iniciativa que precisa partir de cada um e com o relevante auxílio de um mediador. No caso das crianças, a escola é um espaço de mediação onde acontece o diálogo entre o professor/mediador e o discente/leitor/ouvinte.

A contação performática é de suma importância. Meireles (1979) ressalta que o gosto de ouvir é como o gosto de ler. Para a autora, alguém que se encanta ao ouvir histórias, provavelmente, se encantará ao lê-las.

As histórias partem sempre da oralidade, lendas contadas, relatos da vida difícil de um povo. O texto literário faz essa ponte entre as palavras e a realidade. É o que vimos em:

Nós, os homens do sertão, somos fabulistas por natureza (...) desde pequenos, estamos constantemente escutando as narrativas multicoloridas dos velhos, os contos e lendas (...) deste modo a gente se habitua, e narrar estórias corre por nossas veias e penetra em nosso corpo, em nossa alma, porque o sertão é a alma de seus homens. (ARROYO, 1984, p. 19)

Ao se ouvir uma história, cabe à imaginação criar cenários para completá-la, fazendo o ouvinte deleitar-se e permitir que ele viaje por mundos desconhecidos por ele até o momento da contação. É um encontro do leitor com outros homens, de outras épocas ou de seu próprio tempo. É a observação de sentimentos afins, de vidas que se assemelham, de pessoas que passam por situações semelhantes. A literatura infantojuvenil possui relevante papel na formação de crianças leitoras.

Busatto (2003) diz que antes de sensibilizar o ouvinte, o conto precisa sensibilizar o contador. A forma como a história é contada, torna-a única, por mais conhecida que ela seja. O contador coloca um pouco de si em cada história que conta, o que necessita de uma preparação prévia de sua parte como por exemplo, conhecer bem o texto.

Como bem postula Simonsen (1987, p. 29) “É preciso ter tempo para sonhar os contos, isto é, ruminá-los interiormente, mas também é preciso ter a oportunidade de praticá-los, senão podem ser esquecidos”. A preparação é tão importante quanto à contação da história em si, o leitor precisa ruminar a história, senti-la, para mediar de maneira encantatória.

Bondía (2002) dá ênfase ao fato de que todos recebem a mesma história, porém, as sensações despertadas são distintas:

É experiência aquilo que “nos passa”, ou nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (...). Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. (BONDÍA, 2002, p. 26-27)

O que acontece de mais interessante em todo esse processo é que os ouvintes têm acesso a mesma história, no mesmo momento, com a mesma performance, porém, a experiência difere de um para outro, pois há fatores que influenciam diretamente nesse ponto como os conhecimentos prévios, o estado emocional, o nível de escolaridade, a idade. No entanto, o importante é a história ser sentida, cada um ao seu modo, no seu tempo, sem pressão, nem julgamentos.

Segundo Zumthor (2000, p.38-39) o mesmo acontece com o contador: “Cada performance nova coloca tudo em causa. A forma se percebe em performance, mas a cada performance ela se transmuda”. Há uma série de fatores que influenciam, no final a contação performática, ainda que seja a mesma história, ela se torna única.

A formação de crianças leitoras: uma experiência em sala de aula

Nesse estudo, realizou-se uma experiência com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública, no interior de Pernambuco, composta por 21 alunos que não têm acesso a livrarias. O primeiro contato desses seres em formação com o mundo da literatura é através da escola.

Eles estavam habituados a ir à biblioteca, pegar livros e preencher fichas ou fazer uma leitura diante da turma, o que é válido, mas quando se trata de literatura, a amplitude é maior, não se resume apenas a ler e devolver os livros ao seu local de

origem.

Visando melhorar essa realidade, pensamos em apresentá-los à leitura além do papel, valendo-nos da movência do corpo, da entonação da voz, da utilização de cartazes coloridos, de encenações, proporcionando aos leitores/ouvintes sensações novas. Houve interesse e participação total dos alunos.

Selecionamos o poema *As Tias*, de Elias José para experienciarmos a leitura performática. Um cartaz com o texto digitado e ilustrado chamava a atenção das crianças pelo colorido e as gravuras nele contidas. A *performance* surtiu o efeito desejado: os leitores se moveram, fizeram entonações de conformidade com o sentimento expresso pela poesia. As cores diferentes sinalizaram o como se declamaria o verso. No poema, a parte destacada de azul é declamada pausadamente, as de verde com muita euforia, pois se trata da hora de comer, que é uma hora feliz para as crianças, as partes amarelas mais vibrantes são recitadas como um cochicho, e finalmente, a parte amarela escura é falada de forma feliz, porém com um tom de que o poema está chegando ao final.

Interessante é que todos os alunos ficaram prestando muita atenção na conversa prévia que tivemos sobre a importância do poema e da beleza de se utilizar a entonação adequada para cada sentimento em relação às tias e conforme foi-se fazendo a leitura performática, observamos por parte deles a empolgação, a euforia e o encantamento, pois estavam contemplando a literatura viva.

Obviamente além da entonação, trabalhamos os gestos, amassando o pão, pondo à mesa, debruçando-se na janela, dormindo, agindo de forma teimosa, fazendo rosquinhas. A *performance* é o corpo agindo em conjunto para expressar a literatura de forma eficaz, dinâmica e viva.

Conforme veremos abaixo, no cartaz por nós elaborado está digitado o poema *As Tias*, de Elias José. Primeiramente, os alunos leram os poemas de forma comum e em seguida todos foram convidados a ficarem em pé e juntos realizamos a leitura performática e a alegria tomou conta do espaço da sala de aula. Inclusive, os alunos disseram que daquela forma é mais fácil compreender o texto.



Após mostrar como fazer, foi a vez deles colocarem em prática, uma aluna foi lendo os nomes das tias, enquanto os outros diziam o que elas faziam encenando de acordo com o que foi proposto, utilizando o engajamento do corpo. A leitura performática leva o leitor e o ouvinte a imaginar, a sentir, e tudo isso sem fugir do seu cotidiano, o corpo reage às sensações que o texto provoca, ele se esforça menos para entendê-lo, mas ao mesmo tempo o transporta para um mundo que é apenas seu. Zumthor (2000), leva-nos a refletir sobre a experiência sensorial que a *performance* proporciona.

O que entender aqui por esta palavra, corpo? [...] é ele que eu sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é um peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo [...]. Eu me esforço, menos para aprendê-lo que para escutá-lo, no nível do texto, da percepção cotidiana, ao som dos seus apetites, de suas penas, de suas alegrias: contração e descontração dos músculos; tensões e relaxamentos internos, sensações de vazio, de pleno, de turgescência, mas também um ardor ou sua queda, o sentimento de uma ameaça ou, ao contrário, de segurança íntima, abertura ou dobra afetiva, opacidade ou transparência, alegria ou pena provindas de uma difusa representação de si próprio. (ZUMTHOR, 2000, p. 28-29).

Diante da experiência sensorial, os alunos foram à sala de leitura da escola, onde escolheram livros voluntariamente e alguns deles foram de imediato à prateleira de poemas, pois, segundo os mesmos eles gostaram de como foi trabalhado o texto poético, alegando que foi mais fácil entender. A experiência foi exitosa e a satisfação foi geral.

Considerações finais

A *performance* não é a fórmula secreta para formação de novos leitores, até porque essa fórmula nem existe, esse processo varia de pessoa para pessoa, porém, ela facilita a aproximação da criança com a literatura. Em cidades localizadas nos interiores, é raro o acesso aos livros para leitura deleite. Cabe à escola apresentar as crianças ao mundo da literatura. Essa apresentação determinará se a criança se tornará ou não um leitor que tenha prazer de ler.

Delimitando-se apenas a essa sala de aula em que o projeto foi aplicado, houve um resultado muito satisfatório, os alunos além de se divertirem, aprenderam, se identificaram e encontraram significados no poema, pois qual criança não conhece ao menos uma dessas tias?

Um bom texto literário, além de levar um leitor/ouvinte a viajar na imaginação, leva-o a pensar, a refletir. Interessante é que foi trabalhado o mesmo texto para todos os leitores, ouviram ao mesmo tempo, fizeram a *performance* juntos, e, ainda assim, na socialização houve interpretações distintas que foram levadas em consideração, pois quando se trata de compreensão e associações de sentido não há certo ou errado, há pontos de vistas diferentes que estão relacionados à vida individual dos leitores/ouvintes.

Referências

- ARROYO, Leonardo. *A cultura popular em Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 19, p 20-28, jan/fev/mar/abr.2002.
- BUSATTO, Cléo. *Contar & encantar: pequenos segredos da narrativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- JOSÉ, Elias. *Namorinho de portão*. São Paulo, Moderna, 1986. Coleção girassol.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e Por que ler os Clássicos Universais desde Cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Summus, 1979.
- OLIVEIRA, Eliana Kefalás. *O jogo do texto no ensino da literatura: por uma metodologia performativa*. In: CARVALHO, Aluska Silva et al. (Orgs). *Leitura e outras artes: interfaces, reflexões e diálogos com o ensino*. João Pessoa: Editora da UFCG, 2018.

SILVA, Lilian Lopes Martins da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SIMONSEN, Michele. *O Conto Popular*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. SP: EDUC, 2000.

_____. *Introdução à poesia oral*. Tradução Jerusa Pires, Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. 1 a ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

7. ERA UMA VEZ DOCENTES QUE ESTUDAVAM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Emmanuelle Ferreira Coutinho (CEARTE/PB)

Renata Junqueira de Souza (CELLIJ/UNESP)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo mostrar o relato de experiência que temos com o curso livre de Contação de Histórias oferecido pelo Centro Estadual de Arte no projeto de extensão na Biblioteca Pública Juarez da Gama Batista – Espaço Cultural, em João Pessoa/PB. O curso, que tem duração de um ano e conta com carga horária de 168 h/a, é procurado em sua maioria por professoras de ensino infantil e fundamental 1. Nosso objetivo específico neste trabalho será apontar algumas técnicas de contação de histórias apresentadas durante o curso mencionado e como tais técnicas são aplicadas pelas professoras com seus alunos. Nota-se que há uma procura majoritária de professoras pelo curso, movidas pela preocupação em fazer com que a leitura literária torne-se mais atraente para seus alunos. Muitas são as expectativas quando as professoras chegam ao curso, entretanto, podemos destacar a vontade de desenvolver novas técnicas de contação de histórias, como atrair a atenção das crianças, e curiosamente, de como utilizar a voz de uma maneira mais eficiente. Estes tópicos são importantes, e, portanto, são também tratados no decorrer do curso, como será exposto neste trabalho. Como resultado, veremos como algumas professoras replicam tais técnicas em suas respectivas salas de aulas e como se dá a recepção destas novas abordagens de mediação de leitura pelos discentes. Para nos guiar nesta tarefa utilizamos como aporte teórico Souza (2015 e 2016), Dohme (2000), Petit (2009), Machado (2004).

Palavras-chave: Contação de histórias; Técnicas de contação de histórias; Mediação de leitura; Formação de Professores.

Contando histórias

Neste artigo traremos o relato de experiência que temos com o curso livre de formação de contadores de histórias. O público alvo, suas expectativas, o formato do curso e as técnicas abordadas. Também faremos o relato do feedback que recebemos das participantes do curso.

Contar histórias é uma atividade que nos acompanha através dos séculos. Contos de fadas, contos maravilhosos, fábulas, histórias de Trancoso entre tantos outros tipos de histórias, foram elas que habitaram a imaginação das gerações que nos antecederam até os dias atuais. Para além da imaginação, as histórias nos ajudam a entender melhor o mundo a nossa volta. Segundo Bettelheim,

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la a despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (2014, p. 11)

Desde tempos imemoriais, passando por diversas culturas, sabemos que as histórias serviam como fonte de ensinamentos morais e por sua força essas mesmas histórias seguem sendo contadas até a atualidade. Ao ouvirmos a história da Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, é difícil não ouvir o eco que emana dizendo ‘não fale com estranhos’, Pedro e o lobo sussurrando ‘quando um mentiroso fala a verdade, ninguém acredita’, ou até mesmo a tão conhecida A lebre e a tartaruga com o bom e velho ‘devagar se vai ao longe’!

Por meio dos exemplos contidos nas histórias, as crianças adquirem maior vivência. O contato com os impulsos emocionais, as reações e os instintos comuns aos seres humanos e o reconhecimento dos fatos e efeitos causados por estes impulsos são exemplos de vida.” (DOHME, 2000, p. 19)

As histórias chegaram até nós entretendo e educando gerações, mas quem eram as pessoas que transmitiam tais histórias? Um ancião do vilarejo, um avô, uma vizinha talvez... Uma Dona Benta ou tia Nastácia! O que sabemos é que os contadores de histórias tradicionais, em sua maioria do meio rural, muitas vezes dispunham apenas de seu corpo e sua voz para atrair a atenção de sua audiência. Como exemplo, temos o impressionante relato de Luzia Tereza, contadora de histórias paraibana tida como recordista na arte de memorizar histórias. Há o registro de que dona Luzia narrou 236 histórias, enquanto os irmãos Grimm contam com cerca de 220 contos. Os pesquisadores que a acompanharam no final da vida nos falam da “expressividade do rosto, dos braços magros e longos, das mãos descarnadas que se erguiam ou que ela utilizava em gesticulações tão precisas” (PIMENTEL, 1995, p. 399). Com o recurso corporal dos contadores e suas vozes é que as histórias nos chegaram até hoje.

Entretanto, percebemos que a dinâmica de contar e ouvir histórias passou por um declínio. Como exemplo, numa roda de conversa com senhoras da terceira idade, tivemos o relato dessas mulheres oriundas de cidades do interior paraibano e que lembravam claramente das noites de lua cheia, quando todos saíam para os terreiros de casa para ouvir histórias, geralmente contadas pelos mais velhos. Indagadas se elas, já adultas e morando na capital, compartilharam essas histórias com seus próprios filhos, todas afirmaram que não. Que mal passou por suas cabeças recontar tais histórias. Podemos atribuir este distanciamento de uma tradição oral tão forte, em apenas uma geração, a migração para as cidades, a diminuição do número de integrantes do núcleo familiar e, principalmente, o advento das tecnologias. É notório como a TV, e agora mais recentemente a internet, ofuscou os meios da tradição oral. Todavia, é com

alegria que percebemos que há um movimento de resgate da arte de contar histórias. “Nos últimos anos, em muitos países, a oralidade foi redescoberta, e o oral e o escrito foram combinados nos espaços dedicados a facilitar a apropriação da cultura escrita” (PETIT, 2009, p. 59). Vemos o surgimento de um novo contador de histórias, que como disse Cisto e Motoyama, são os contadores de histórias modernos e urbanos (2016, p.115).

O curso

Esse novo contador tem ganhado mais destaque no ambiente escolar, adquirindo um perfil de contador-professor. (idem, p. 116) Para ser mais exata com o relato desta experiência, a contadora-professora. Dentre os quase 150 participantes que já passaram pelo curso de formação de contadores de histórias desde 2015, a esmagadora maioria das inscritas é constituída por mulheres. Desde então, apenas 8 homens se inscreveram no curso, totalizando uma média de apenas 5% da procura por homens. Dentre as mulheres que nos procuram, temos estudantes de Pedagogia e História, bibliotecárias, psicólogas, entre outras profissionais. Mas o público que se destaca é o das Professoras de educação infantil e do ensino fundamental 1. Tanta procura por parte destas profissionais confirmam a nova roupagem do contador de histórias da atualidade.

A formação de contadores de histórias é uma iniciativa do Centro Estadual de Arte – CEARTE, escola vinculada à Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. A escola oferece cursos livres em diversas linguagens artísticas e recentemente foi incluída a Literatura dentre as linguagens atendidas. É na área da Literatura que o curso de contação de histórias se encaixa, apesar da interdisciplinaridade com o Teatro, pelo seu caráter performático. O CEARTE, além de oferecer os cursos livres em suas unidades, também oferece cursos de extensão espalhados pela capital, João Pessoa. Atualmente, o curso de contação de histórias está sendo oferecido enquanto curso de extensão na Biblioteca Juarez da Gama Batista, localizada na Fundação Espaço Cultural José Lins do Rêgo – FUNESC. Esta é a maior biblioteca do Estado e a presença de um curso de formação de contadores de histórias neste espaço tem sido muito profícuo. A demanda por formações como essa se comprova quando vemos que não só pessoas da grande João Pessoa se inscrevem, mas também moradoras do Brejo paraibano, que viajam até 130km para participar do curso. O curso foi dividido em dois módulos, um por semestre, contando com carga horária total de 136 horas aula.

As aulas acontecem uma vez por semana tendo duração de 3 horas corridas cada encontro.

Quando o curso de formação de contadores de histórias foi idealizado, pensamos que o público alvo seria formado por pessoas interessadas nos aspectos mais performáticos da arte de narrar: atores, recreadores, pessoas querendo contar histórias em livrarias, festas, etc. Todavia, foi constatado um número majoritário de educadoras interessadas em contar histórias. Algumas até com mais de 20 anos de experiência em sala de aula, mas que seguem buscando capacitação. A percepção inicial daquele momento, e que foi sendo construída de forma intuitiva, foi ficando cada vez mais clara de que a contação de histórias possui o importante papel de mediação de leitura. O contador de história como ponte entre seus alunos e os livros. Quando as tecnologias tornam-se mais atraentes ao público infantil do que o livro, há que se descobrir uma forma de (re)encantamento do público pelo livro. Os contadores de histórias conseguem realizar esse trabalho de encantar e atrair as crianças (e não só, jovens e adultos também se encantam com uma boa contação) para o hábito da leitura. As aproximações entre literatura e contação de histórias são gigantescas, “assim poderemos dizer que nosso compromisso é também com a literatura” (ibid, p. 112).

Pelo grande número de procura de professoras, no curso de formação de contadores de histórias foi ganhando um espaço cada vez maior para o que foi carinhosamente cunhado de “bloco livro”. Nele discutimos autores do cânone internacional como Esopo, Irmão Grimm, La Fontaine, etc e no Brasil vemos Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Ruth Rocha entre outros. Também falamos sobre adequação etária, representatividade no mundo editorial, poesia (PINHEIRO, 2018), estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), as muitas atividades com leitura que podem ser desenvolvidas no contexto escolar e, claro, o manuseio do livro.

Mas também falamos imensamente da importância que o professor tem em ser exemplo de leitor. A fala, mais que apropriada, de Bamberger consta nos slides de aulas do curso:

Está claro que a personalidade do professor e, particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças; sua própria educação também contribui de forma essencial para a influência que ele exerce.” (BAMBERGER, 1986, p.74-75, apud PINHEIRO, 2018, p. 21)

Várias têm sido as formas de tentar estimular a leitura entre as participantes do

curso. Vamos desde a conscientização da importância do aumento do repertório de cada uma, passando por estimular o rodízio de livros até proporcionar a simulação de um clube de leitura na nossa sala de aula. Um texto curto é enviado com antecedência e na aula nós compartilhamos um lanche enquanto discutimos o que lemos. Com essa atmosfera mais leve, tentamos mostrar a dimensão afetiva e de troca que possui no hábito da leitura. Muitas alunas docentes já levaram este formato para os seus alunos nos trazendo um feedback bastante positivo. O que queremos é que os professores sejam exemplos de bons leitores. Que não apenas cobrem leitura da criança, da família, mas que ele mesmo tenha o hábito de ler. “O mais importante é que o professor tenha gosto pela leitura e consiga transmitir isso para os alunos, que leia muitas histórias e que também as repita de tempos em tempos” (KRAEMER, 2008, p. 15).

Após o “bloco livro”, passamos a mergulhar no universo lúdico da contação de histórias. São abordados temas como cenário, figurino, cantigas, brincadeiras, como montar um roteiro das apresentações, contação para bebês, para adultos, o mercado da contação de histórias e recentemente incluímos as novas tecnologias ao apresentar o suporte do podcast para contar histórias na grande rede. Entretanto, um tema perpassa todo o curso e é uma preocupação recorrente de quem nos procura: o uso do corpo e principalmente da voz.

Para o trabalho de corpo utilizamos o método dos jogos teatrais proposto por Viola Spolin, sempre como aquecimento para as aulas. É preciso explorar as potencialidades que o corpo tem, sua expressividade, para que na hora de contar uma história, ela possa perpassar por todos os nossos poros. Os jogos teatrais proporcionam um excelente exercício onde “professores e alunos podem encontrar-se como parceiros, no tempo presente, e prontos para comunicar, conectar, responder, experienciar, experimentar e extrapolar, em busca de novos horizontes” (SPOLIN, 2014, p. 20).

A preocupação das participantes do curso com o uso da voz é pertinente. É a partir da voz do contador que criamos a atmosfera que precisamos para embalar quem nos ouve. Uma história bem cadenciada nos leva aos cenários que são contados sem que percebamos; por outro lado, uma voz monótona não nos leva a lugar algum. Nos explica Regina Machado:

A experiência estética da escuta depende da cadência do narrador. O ritmo da narração é fundamental na forma de contar. O tom monótono da leitura ou da fala oral distancia a audiência da história,

não permite que as pessoas ‘vejam’ a história. Imagens podem ser visuais, táteis, olfativas, sonoras. Elas surgem durante a escuta, quando a pessoa passeia pela paisagem da história, quando ela vive a sequência narrativa. Na verdade, ela é conduzida durante esse passeio pela voz do narrador” (2004, p. 71-2)

Portanto, a atenção com a cadência, o ritmo, volume, modulações e, principalmente silêncios, das histórias contadas é permanente ao longo do curso.

Tentamos com todos os tópicos que citamos acima cercar ao máximo as possibilidades de trabalho enquanto contadora de histórias. Mas também vemos diversas técnicas que auxiliam o ato de contar histórias. Para algumas técnicas promovemos oficinas ensinando a fazer o suporte para a contação, como é o caso do teatro de sombras ou o flanelógrafo. Priorizamos utilizar materiais de baixo custo ou recicláveis. Assim, garantimos que todas possam confeccionar seus materiais, de forma que fique bonito e já pronto para ser utilizado com o seu público.

Optamos por seguir a seguinte dinâmica de aulas: em uma semana a técnica é apresentada, acompanhada de algum aporte teórico, quando preciso, e exemplos de histórias são apresentadas fazendo uso da técnica trabalhada. Na semana seguinte, as alunas são convidadas a apresentarem histórias usando a mesma técnica. Ter um momento no planejamento do curso para que as participantes exercitem as técnicas apresentadas é de suma importância. Neste momento, seguro tanto para acertos quanto aspectos a melhorar, as alunas trabalham a timidez, praticam e exercitam a escuta do feedback de todas as companheiras. Registros fotográficos e de vídeo são por vezes feitos, o que ajuda as participantes a analisarem posteriormente as suas próprias atuações. É recorrente os comentários sobre perceberem em si vícios de linguagem ou posturas que merecem mais atenção para uma melhor performance. Já as ouvintes, aproveitam para ampliar os seus repertórios. É comum haver o empréstimo de acessórios das contações entre as participantes a fim de levarem mais histórias para os seus alunos. Veremos a seguir quais técnicas são trabalhadas ao longo dos dois módulos do curso.

As técnicas

Aqui daremos um breve relato sobre as técnicas que são apresentadas ao longo do curso de formação de contadores de histórias. Após cada uma das técnicas listadas a seguir, as participantes devem fazer um contação de histórias para praticarem. São 8 técnicas no total, sendo que algumas envolvem oficinas para confecção dos suportes.

Sabemos que os contadores tradicionais usam como recurso seus corpos e vozes, e este segue sendo o recurso mais imediato do contador. Já dizia Câmara Cascudo dos contadores tradicionais, que “sabiam contar estórias. Contavam à noite, devagar, com gestos de evocação e lindos desenhos mímicos com as mãos. Com as mãos amarradas, não há criatura vivente para contar uma história” (1984, p. 15). São os gestos e as modulações da voz que vão construir os cenários nos quais a imaginação irá mergulhar.

Todavia, sabemos que no contexto atual, é preciso um algo mais para que se prenda a atenção do público. Competir com as tecnologias contemporâneas pode ser um desafio, daí o uso de recursos diversos para contar histórias nos ajuda a atrair a atenção das crianças para as narrativas. É verdade que algumas técnicas são seculares, como é o caso do uso do origami ou dos bonecos, e vêm através dos tempos encantando plateias. Fazer uso dessas técnicas pode ser de grande valia na hora de contar histórias. Também sabemos que certas técnicas possuem tradição de longa data, e que é preciso anos de prática para se tornar plenamente hábil, como é o caso dos teatros de sombras oriundos de países do Oriente. Mas acreditamos que é nosso dever apontar estes caminhos, e frequentemente somos presenteados com talentos natos. Algumas alunas se identificam mais ou menos com algumas técnicas, o que é absolutamente normal, mas a aventura de experimentar está aberta a todas. Vamos às técnicas:

- Livro 3D

O objetivo dessa técnica é estimular que os alunos, na verdade, contem as suas histórias. Acreditamos que esta é uma técnica que encanta as crianças, a partir do momento que o livro passa de sua característica 2D para 3D. Assim, esperamos que as crianças se sintam mais motivadas a criarem as suas próprias narrativas num suporte mais encantador. É então oferecida a oficina com os princípios básicos do pop-up, no qual as participantes são convidadas a além de experimentarem as técnicas, que construam também suas próprias narrativas. A experiência tem sido positiva, com apresentações de histórias autorais muito interessantes.

- Flanelógrafo

Esta técnica é antiga, havendo registros dela sendo bastante popular nos idos dos anos 50 (DEBUS e BALSAN, 2016, p. 167). Na época era de fato utilizada a flanela como um painel em que elementos eram fixados através de palha de aço, lixa ou até mesmo velcro. Com a popularização do feltro, material que proporciona um acabamento

rápido e bonito, além de não ser caro, construímos o flanelógrafo com o auxílio de caixas de papelão recicladas e telas de feltro em que os elementos da história são também feitos em feltro. A confecção do flanelógrafo também é feita no formato de oficina, que pode ser concluído tranquilamente dentro de um encontro do curso. O interessante deste material é que se consegue uma aderência feltro-feltro que dispensa qualquer outro material para fazê-lo fixar. Os cenários criados podem ser utilizados em outras narrativas, otimizando o tempo, já corrido, das professoras. “Se ela for um conto de fadas, por exemplo, o espaço será composto por castelos e florestas, e este cenário poderá ser usado para outras narrativas semelhantes” (SANTOS, 2015, p.52). O resultado é uma apresentação muito ilustrativa, atraente, que pode ser feito em tamanho portátil, e que, segundo as participantes que já o utilizaram com seus alunos, tem uma resposta muito boa com alunos especiais. Geralmente esta técnica tem uma forte adesão entre as professoras-contadoras.

- **Objetos**

Com esta técnica pretendemos estimular a imaginação e abstração das crianças ao contar histórias com objetos que não sejam caricaturas dos personagens. Assim, uma princesa não é representada por uma boneca, mas por uma rosa, por exemplo. Esta técnica não exclui as caixas contadoras, em que dentro das caixas há elementos da história (DEBUS e BALSAN, idem, p. 166). É apenas uma outra proposta que pode ser bem instigante. Um ícone da contação com objetos é a contadora de histórias Helen Helene do Castelo Ratimbum. Com ela um jacaré é representado por uma tesoura, uma aranha vira um rolo de fita adesiva ou um sapo é mostrado como uma pinça. O grande desafio desta técnica é a habilidade de mergulhar dentro da história, desconstruindo seus personagens a procura de suas características que possam ser associadas a algum objeto.

- **Teatrinho de sombras**

Esta técnica desperta grande fascínio em todas as participantes do curso e é apresentada na forma de uma oficina onde as mesmas constroem seus próprios teatrinhos a partir de caixas de papelão recicladas. Uma tela de papel manteiga ou seda é fixada num dos lados da caixa e uma abertura é feita no lado oposto com espaço para encaixar uma lanterna, ou aproveitando os recursos que estão à disposição, os próprios celulares. Utilizar a lanterna dos celulares proporciona uma luminosidade bastante eficaz, com a vantagem extra de se poder agregar efeitos sonoros à apresentação usando um só equipamento. Recortes de papel das silhuetas dos personagens são

presas com fita crepe na ponta de palitos de churrasco para a animação da história. É ainda possível agregar texturas de cores à apresentação ao utilizar papel celofane colorido, dando assim um toque ainda mais mágico à contação. Para que o teatrinho fique esteticamente agradável ao espectador, forramos o teatro com tecido. A confecção do teatrinho de sombra também pode ser concluída em uma aula. É recorrente nestas oficinas que as alunas duvidem de suas habilidades manuais para dar conta do projeto, entretanto, todas conseguem concluir os teatrinhos. Para que esta técnica possa ser plenamente prestigiada é preciso garantir que durante a apresentação o local esteja o mais escuro que se puder.

Portanto, o teatro de sombra é uma técnica de contação que pode ser feita com poucos recursos, porém, requer dedicação por parte do professor para confeccionar as silhuetas, elaborar o espaço e ensaiar a maneira mais adequada de contar sem prejudicar a história. O impacto gerado por esta técnica sobre os espectadores é bastante positivo, levando os discentes a se interessarem ainda mais por momentos como este, momentos em que estão mais próximos da literatura” (SOUZA, 2015, p. 40).

- Origami

Dobraduras são um excelente exercício para trabalhar a coordenação motora fina, além de estimular a concentração, o foco e a imaginação. Irene Tanabe é um exemplo da arte de contar histórias com origami. Com o origami é possível contar histórias fazendo alusão de cada passagem à uma dobra do projeto, e melhor ainda, junto com as crianças que podem levar materializada consigo um pouco da história que foi contada. É uma técnica que requer um pouco de pesquisa por figuras de origami que casem com a história que se queira contar. Algumas participantes tendem a achar a técnica desafiadora, principalmente por nunca, ou muito pouco, terem brincado com dobraduras. Daí ser ainda mais interessante mergulhar no mundo das dobraduras junto com as histórias pelos benefícios que ambos, histórias e dobraduras, trazem ao desenvolvimento da criança.

- Barbante

A brincadeira de barbante, ou cama de gato como também é conhecida, é uma forma muito interessante de contar histórias. Fazendo uso de um barbante atado às pontas e com movimentos precisos dos dedos das duas mãos, é possível construir inúmeras figuras que ilustram histórias. Contadores como César Obeid e Rodrigo Libanio utilizam a brincadeira de cama de gato para contar histórias com primor. Essa técnica tende a ser menos desafiadora para aquelas pessoas que brincaram de cama de gato na

infância. Não raro encontramos participantes que desconhecem a brincadeira, de modo que coordenar os dedos e o barbante pode ser um pouco confuso à primeira vista. Mas nada que com um pouco de prática não se consiga construir narrativas a partir das figuras geométricas com barbante, o que também é um excelente exercício de imaginação, abstração e coordenação motora fina.

- Fantoques

Outra oficina promovida dentro do curso de formação de contadores de histórias. Aqui, queremos que as alunas aprendam a fazer os seus fantoches utilizando uma técnica muito simples com garrafa pet reciclada, rascunhos, fita crepe e gaze engessada. Ao aprenderem a técnica, a ideia é que levem a experiência aos seus alunos. Em duas aulas conseguimos finalizar os bonecos e praticar algumas técnicas básicas de manipulação. O fantoche que fazemos se assimila ao babau, figura tradicional do teatro de boneco popular, de modo que não há articulação da boca. Ainda assim, esse tipo de fantoche tem o poder de atrair a atenção da plateia para as narrativas. Por vezes, o narrador e personagem é o fantoche, criando assim um certo distanciamento da pessoa que o manuseia. Alunas mais tímidas tendem a se dar muito bem com essa técnica, desenvolvendo histórias maravilhosas.

- Jogos

Nesta técnica o contador entra como um mediador das histórias que vão surgindo dentro das regras do jogo. Muitas podem ser as possibilidades para estimular as narrativas: cartas com imagens, palavras-chave, dados, tabuleiro, caça ao tesouro, etc. Para tanto, o contador precisa entender a estrutura das histórias com seus conflitos e soluções. Discutimos acerca da jornada do herói e vemos como essa estrutura é recorrente em histórias que nos acompanham há séculos. As crianças são incentivadas a participarem de uma história coletiva a partir dos estímulos que vão surgindo ao longo do jogo. O mediador vai ajudando-as a costurar a narrativa, mas sem julgamentos, para que a história tenha um fio condutor que a leve a uma conclusão. Criatividade, imaginação, raciocínio rápido, causa e efeito, são algumas habilidades exercitadas com esta técnica.

Conclusão

O curso de formação de contadores de histórias tem nos mostrado o quanto precisamos criar espaços de troca e formação para professores. Muitas são as

profissionais que nos procuram, cientes das dificuldades do cotidiano escolar, porém desejosas de tornar a sua prática docente mais interessante, atraindo os alunos para o universo da leitura. É comum termos nos nossos encontros momentos de partilha das dificuldades: falta de livros, ou livros que não podem ser acessados por medo de serem danificados, falta de sala de leitura e bibliotecas, gestores resistentes a atividades lúdicas, etc. Mas a partilha de como atravessar tais dificuldades tem sido muito enriquecedora.

Na época de matrículas para o curso, as vagas tendem a terminar muito rapidamente, já que a propaganda entre os grupos de professores se espalha na velocidade da nossa era digital. Acreditamos que as formações oferecidas pelas secretarias de educação e gestão escolar precisam ser mais objetivas para os desafios reais do cotidiano de sala de aula. “Os espaços escolares precisam disseminar práticas pedagógicas que favoreçam o acesso ao livro, promovendo ações e atividades que incentivem a inserção de obras literárias para as crianças desde a mais tenra idade” (BRANDÃO e SOUZA, 2018, p. 22).

Mesmo as professoras mais experientes se beneficiam das técnicas apresentadas no curso de formação de contadores de histórias e tendem a levá-las para as suas escolas tão logo as praticamos. A ampliação do repertório de histórias também é um elemento importante desta experiência. É frequente nos enviarem vídeos e fotos das professoras-contadoras em ação, que nos mostram o envolvimento de toda a comunidade escolar: contações na sala de aula, no pátio da escola, nas salas de leitura, às vezes até no ginásio com toda a escola reunida. Crianças especiais se envolvendo com as narrativas, crianças agitadas se acalmando para ouvir, crianças tímidas ousando recontos. Algumas alunas do curso já até oferecem formação de contação de histórias para as suas equipes, multiplicando os ensinamentos. Nos enche de orgulho e nos dá a sensação de que o trabalho com as histórias está apenas (re)começando. Ainda temos muitas histórias para contar!

Referências

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

BRANDÃO, Claudia Leite e SOUZA, Renata Junqueira. “Conte outra vez: A presença da literatura na primeira infância”, in: SEGABINAZI, Daniela, SOUZA, Renata Junqueira e GIROTTO, Cyntia G. G. Simões (org.). **Educação literária: Infância**,

- mediação e práticas escolares.** Tubarão: Copiart, 2018.
- CASCUDO, Luis da Camara. **Literatura oral no Brasil.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- DEBUS, Eliane e BALSAN, Silvana Ferreira de Souza. “Os recursos para contar histórias... Das tramas que o entretecem”, in: GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões e SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Literatura e educação infantil – Para ler, contar e encantar.** Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- DOHME, Vania. **Técnicas de contar histórias: Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história.** São Paulo: Informal Editora, 2000.
- GIRARDELLO, Gilka e SILVA, Valéria Santos. “O mel do acalanto e o trovão do espanto: A voz no contar histórias”, in: GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões e SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Literatura e educação infantil – Para ler, contar e encantar.** Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- KRAEMER, Maria Luiza. **Histórias infantis e o lúdico encantam as crianças: atividades lúdicas baseadas em clássicos da literatura infantil.** Campinas: Autores Associados, 2008.
- MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias.** São Paulo: DCL, 2004
- PETIT, Michèle. **A arte de ler – ou como resistir à adversidade.** São Paulo: Ed. 34, 2009.
- PIMENTEL, Altimar. **Estórias de Luzia Tereza.** Brasília: Thesaurus, 1995.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2018.
- SANTOS, Paula Cristina Dantas dos. “Brincando com o movimento: uso do recurso flanelógrafo”, in: SOUZA, Renata Junqueira, MOTOYAMA, Juliane, SILVA, Valéria e VAGULA, Vania (org.). **A arte narrativa na infância: Práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias.** Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- SISTO, Celso e MOTOYAMA, Juliane. “A narração de histórias na infância: técnicas e interação”, in: GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões e SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Literatura e educação infantil – Para ler, contar e encantar.** Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998
- SOUZA, Edna Mara da Silva de. “A mágica das sombras: o teatro em cena”, in:

SOUZA, Renata Junqueira, MOTOYAMA, Juliane, SILVA, Valéria e VAGULA, Vania (org.). **A arte narrativa na infância: Práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias.** Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

8. LEITOR(ES): A RELAÇÃO ENTRE OS ESTUDANTES DE LETRAS DA UFRJ E A LEITURA LITERÁRIA

Flávia Pereira Ramalho (UFRJ)

Ana Creliia Penha Dias (UFRJ)

RESUMO: Como se assumir como não leitor? Como comunicar a seu professor sua falta de vontade de ler? Esses são alguns dos questionamentos que Annie Rouxel traz em seu texto “Autobiografia de leitor e identidade literária” (2013). Nele, a autora define a autobiografia de leitor como sendo um gênero textual centrado na leitura, em como entramos na vida que os livros nos oferecem, refletindo sobre a importância dela na formação de um indivíduo, os modos de apropriação dos textos e a subjetividade do sujeito na construção de sentido. A partir da análise desse gênero, Rouxel reflete sobre as dificuldades e os desafios encontrados por jovens de ensino médio e da graduação ao se relacionarem com os livros, e a importância do afetivo e do desejo para conseguirem se reconhecer como sujeitos leitores. Com base nesses estudos e os de outros autores que falam sobre leitura literária, como Michèle Petit (2013) e Antonio Candido (2004), e na análise qualitativa de vinte autobiografias de leitores escritas por estudantes da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, esta pesquisa investigou a influência do curso de graduação em letras no processo de formação de um leitor, pensando sobre como a leitura subjetiva se mantém viva com o surgimento ou o fortalecimento da figura do leitor especializado, e como o impacto dessa relação influencia os seus questionamentos acerca do futuro como um profissional de Letras e, em muitos casos, um professor responsável por ensinar sobre Literatura. Esta apresentação traz os resultados finais da pesquisa, que incluem a heterogeneidade e dificuldade da formação leitora por falta de discussão dialógica entre a formação específica e a formação pedagógica.

Palavras-chave: Leitura subjetiva; autobiografia de leitor; leitura especializada; identidade literária.

É de se esperar que um aluno de Graduação, ao longo de sua formação universitária, necessite estar em constante contato com muitos tipos de textos. Lê-se para uma prova, lê-se para aprender mais sobre um determinado assunto, lê-se para ter embasamento teórico para uma pesquisa. Ao longo desse processo, não é excludente pensar que esse aluno pode ler aquilo que escolheu autonomamente. Ele pode ler um livro por gostar, em um momento individual de diversão, um momento em que a obrigação e os fatores externos não interfiram na sua relação com o texto.

Pensemos, no entanto, no caso específico de um aluno de Graduação de uma Faculdade de Letras. O seu objeto de estudo é a Língua. Sua formação não é feita de textos como um meio, mas como fim, como o objeto fundamental dos seus estudos. E não somente a língua, mas também a Literatura, a parte da língua transformada em arte, que nasce diretamente da necessidade humana de contar histórias. Espera-se desse aluno, assim como de qualquer outra graduação, que ele leia para cumprir suas tarefas acadêmicas. No entanto, a diferença é que também se espera dele que ler seja

mais do que isso, obrigatoriamente. Um aluno de Letras deve gostar de ler, porque uma faculdade de Letras é feita de leitura. A realidade, porém, pode ser diferente desse universo de expectativas.

Como se assumir como não leitor? Como comunicar a seu professor sua falta de vontade de ler? Esses são questionamentos que Annie Rouxel traz em seu texto “Autobiografia de leitor e identidade literária” para pensar sobre, principalmente, jovens leitores de ensino médio, mas essas perguntas também me atormentaram ao pensar sobre o meu percurso de formação universitária, e essas questões tornaram-se, enfim, uma pesquisa, numa tentativa de entender como está a relação entre o estudante da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o seu prazer pela leitura, mais especificamente literária.

Leitura Subjetiva

Para conseguirmos entender a relação entre os estudantes e a Literatura, precisamos, primeiro, entender o que o ato de ler significa e quais são as suas implicações sociais. Para isso, vamos contar com o excelente trabalho de Petit em seu livro, que traz essa discussão como o seu foco principal. Não havendo, então, melhor explicação do que a dela, reproduzo, aqui, as suas palavras:

A leitura pode ser, em qualquer idade, um recurso privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo, privado, um ‘teto todo seu’, citando Virginia Woolf, mesmo em contextos onde não se entrevê nenhuma possibilidade de se dispor de um espaço pessoal. A leitura é uma via de acesso privilegiada a esse território íntimo que ajuda a elaborar ou a manter o sentimento de individualidade, ao qual se liga a capacidade de resistir às adversidades. (PETIT,2013, p. 41)

Fica claro, a partir desse fragmento, que a autora evidencia a importância do aspecto individual da leitura, capaz de criar um lugar de refúgio, independente das dificuldades, disponível para qualquer um que tiver a oportunidade de experimentá-la. Ela diz também que “A leitura, e mais precisamente a leitura de obras literárias, nos introduzem também em um tempo próprio, distante da agitação cotidiana, em que a fantasia tem livre curso e permite imaginar outras possibilidades” (PETIT,2013, p. 49), o que evidencia o estímulo não só da imaginação e da criatividade, mas também da esperança, que permite ao leitor ir além das condições em que vive e enxergar saídas, nem que sejam apenas mentais, que ele talvez não conseguisse ver sem ser por esse meio. Por último, Petit ainda diz que “o que está em jogo a partir da leitura é a conquista ou reconquista de uma posição de indivíduo” (PETIT, 2013). Ou seja, a

questão da leitura é fundamental porque é uma luta pelo eu. A leitura liberta, proporciona a quem lê a oportunidade de conhecer mais sobre si mesmo e se transformar, ampliando o mundo do leitor através das palavras, que passam também a pertencer a ele.

Identidade Literária

Parte fundamental do que significa ser humano inclui a constante procura e construção do eu ao longo da vida. Estivemos, estamos e sempre estaremos tentando descobrir quem somos e como podemos nos definir, e com o que nos identificamos. Ao longo desse processo, nossas experiências vão constituindo nossa forma de ser, e, dentre elas, temos a experiência com a literatura. Antonio Candido, ao falar sobre a importância tanto da literatura recomendada quanto da proibida em seu texto “O direito à literatura”, completa:

A respeito destes dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. (CANDIDO, 2004, p. 175-176)

Nesse trecho, Candido fala sobre como a Literatura, por tornar a realidade ainda mais forte em vez de ser uma fuga dela, como muitos acreditam que seja, abre espaço para um caminho de formação identitária próprio, capaz de estabelecer conexões únicas com o real que talvez não fossem possíveis de outra forma. A partir dessa caminhada, conhecemos uma outra parte de nós mesmos, nossa Identidade Literária, que vai se formar de acordo com o nosso percurso de leituras que nos influencia ao longo da vida, e muda nossa forma de ver o mundo. Mas de que maneira a literatura consegue fazer isso?

[...]as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu. Em palavras usuais o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido.

(CANDIDO, 2004, p. 178)

Candido reforça a ideia de que um texto, para ser considerado literário, precisa trazer nele uma preocupação com a forma como a língua se organiza, para que, junto com o conteúdo, possam atuar sobre o sujeito. A partir das inúmeras possibilidades do código, um autor o ordena de acordo com a sua vontade, obrigando o leitor a também se ordenar para que possa entender o sentido do texto e, conseqüentemente, se entender. Em um exemplo mais rotineiro, é como tentar estudar em um quarto muito bagunçado e perceber, depois de arrumá-lo, que raciocinar havia se tornado muito mais fácil sem a desordem. É a superação do caos externo possibilitando a superação do caos interno. “Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 2004, p.177).

Autobiografia de Leitor

O exercício de revisitar as leituras do passado e avaliar a própria trajetória como leitor é parte do coração desse trabalho. Espera-se que escritores e críticos literários - ou, como no caso dessa pesquisa, alunos da Faculdade de Letras da UFRJ - mantenham com a Literatura uma relação privilegiada e, logo, a autobiografia de leitor impõe-se como necessária, já que ela “permite entrever como se determinam os gostos literários e a identidade do leitor” e, também, “permite observar o lugar que ocupa o processo de identificação na recepção de textos e a que fenômenos de desdobramento identitário são convidados os sujeitos leitores durante o ato de leitura” (ROUXEL, 2013, p. 68). Entretanto, a autoidentificação não é um processo pacífico e essa condição de privilégio nem sempre fica clara como o esperado.

Ao pensarmos sobre o que já lemos, relembramos primeiramente o que se gosta de ler, porque é uma marca positiva que costuma vir mais fácil à memória. No entanto, lembramos também, sem dúvida, do que se odeia ler, por ficar similarmente marcado, porém de uma forma negativa. A partir dessas marcas, o leitor reconhece a sua figura e a assume, sendo ela boa, ruim ou neutra de acordo com o seu ponto de vista. Ele é um sujeito que lê, independente do próprio juízo de valor, entretanto, este continua determinando, para ele, que tipo de sujeito ele é. Como mesma disse Rouxel, a autobiografia, “fazendo emergir na consciência uma imagem de si mesmo, ela constitui o gesto de uma identidade de leitor construindo-se ou afirmando-se”

(ROUXEL, 2013, p. 72), pois não é a partir julgamento do outro que se encontra a definição dessa identidade, e sim a partir do próprio relato e da própria avaliação. Portanto, para que seja possível analisar como está a relação dos estudantes de letras com os livros, mostra-se necessário entender primeiro como esse estudante analisa a si mesmo.

O percurso inicial

Antes de partirmos para a parte referente à graduação, é necessário analisar a trajetória percorrida pelos estudantes anteriormente, para que possamos entender seus históricos com a Literatura, já que a experiência prévia influencia no desenvolvimento especializado dessa relação. Para isso, destaco os dois maiores modificadores: a família e a escola.

A primeira lembrança no que diz respeito a minha introdução no mundo da leitura é muito antiga, contraditoriamente, ela se passa antes de eu aprender a ler. Eu não consigo lembrar muito da minha infância, mas a memória da minha mãe me lendo um livro da Pequena Sereia que contava a história do filme da Disney, sempre esteve na minha mente. Foi por causa desses livros que minha mãe começou a me ensinar a ler e também por causa deles que três das minhas paixões, presentes ainda na minha vida adulta e não identificadas por mim na época, surgiram - contos de fada, literatura infantil e adaptações.

(...)Se o meu primeiro contato com livros aconteceu devido a minha mãe, a minha paixão começou a criar forma com a minha irmã. Desde muito cedo eu aprendi a associar a leitura com família, sociabilidade e compartilhamento. Enquanto nova, a atividade de ler era só isso, compartilhar emoções e bons momentos, aprender a ler com a minha mãe e intercalar a leitura em voz alta dos capítulos de Harry Potter com a minha irmã.

Como podemos ver pelo exemplo de I.A., mesmo antes de saber ler, sua formação já tinha começado por causa da sua mãe lendo para ela quando pequena. Apesar de dizer não lembrar de muitos momentos de sua infância, ela acrescenta que a memória de sua mãe lendo é inesquecível. É impossível, portanto, negar o papel fundamental que a família pode e deve assumir como iniciadora do processo de formação como leitor de uma criança. Como vimos anteriormente, a leitura cria um espaço íntimo, permite escapar da realidade enquanto, ao mesmo tempo, possibilita enxergá-la sob um novo viés, e tudo isso é necessário para que a criança possa se desenvolver de maneira saudável, desenvolvendo sua identidade e individualidade e se preocupando com a sociedade na qual vive. Se a família cumprir adequadamente a sua função, o leitor terá espaço o suficiente para se desenvolver.

Ainda cursando as séries do Ensino Fundamental recordo-me de

quando a minha mãe nos reunia, sempre numa tarde de sexta-feira e ficava lendo histórias ou biografias para nós, meus dois irmãos e eu. No revezamento eu nunca podia ler... Lia devagar demais, assim a história perdia a graça. Isso era o que minha mãe e minha irmã diziam. Atribuo a essas tardes de leituras minha preferência por ouvir ao invés de ler. E também atribuo minhas ressalvas em ler em voz alta. Fora os momentos que liam pra mim, não me lembro de ter buscado ou sido encorajada a buscar leituras individuais ou mesmo buscar títulos que me chamassem a atenção. Meu contato era ouvir o que fora pré-selecionado (sem a minha opinião) para as tardes de sexta.

Infelizmente, a família pode ser também responsável por desenvolver traumas. Por ter um ritmo de leitura mais lento, D.F. desenvolveu dificuldades de ler em voz alta porque sua mãe a impediu de ler para seus irmãos como parte do revezamento. Além disso, a escolha dos livros não levava sua opinião em consideração e a leitura individual não era incentivada, então o protagonismo de D.F. não evoluiu, seu aprendizado no seio familiar foi de que naquela atividade ela era mera espectadora, sem vontades ou voz. Essa essência contraditória das influências familiares estará novamente presente ao discutirmos a participação da escola.

Quando entrei na 5^o série – atualmente chamada de 6^o ano – eu gostei muito da professora Renata de português. Eu amava as aulas dela e modo como trabalhava com a literatura dentro de sala de aula. Ela levava clássicos adaptados para o público infanto-juvenil e montava uma peça com os alunos a partir do livro lido. (JS)
Provavelmente a leitura guiada melhoraria se questionássemos quais são realmente as aprendizagens que devem ser realizadas durante a escolaridade obrigatória. Por exemplo, a importância da tradução na recepção de obras é um aspecto importante no acesso de qualquer cidadão a uma grande parte da literatura atual e, no entanto, não figura em nenhum programa. (COLOMER, 2008 p. 22)

A escola, como instituição, não dá conta de todas as aprendizagens necessárias para desenvolver melhor a formação dos leitores, entretanto, é possível ainda que alguns professores cumpram, individualmente, essa função, como parte dos seus projetos pessoais de formação, porque julgaram necessário. Um exemplo disso é o caso de JS em que sua professora da quinta série a marcou por causa da maneira como ela trabalhava literatura em sala de aula, se preocupando em usar uma versão adaptada dos clássicos para facilitar o entendimento dos alunos mais jovens e menos experientes literariamente, além de utilizar o gênero dramático para dar vida ao livro, aumentando o interesse e o conhecimento das crianças. Essa preocupação com a tradução é, como vemos no parágrafo seguinte, uma das aprendizagens citada por Colomer como necessária para a recepção dos textos, e que continua sendo colocada em segundo

plano pela escola, que não a inclui em seu currículo e deixa a cargo do professor a decisão de integrar esse conhecimento para facilitar a educação literária de seus alunos.

Dessa forma, minha primeira relação com os livros havia sido as leituras obrigatórias da escola. Esse processo sempre foi, para mim, árduo e exaustivo, uma vez que a leitura não me agradava e eu apenas a via como um meio para alcançar meu objetivo de notas altas que sempre foi muito cobrado pelo meu pai. (BC)

Aqui vemos um exemplo de como a experiência de ler aparece como um instrumento para obtenção de nota. A leitura precisa acontecer porque o discurso da avaliação prevalece. É preciso entender que a obrigatoriedade e avaliação da leitura não é um problema, afinal, Teresa Colomer, em “Andar entre livros” destaca que o contexto da obrigatoriedade escolar é, para muitos, o último contato que tiveram com a literatura, entretanto, é preciso também questionar quando apenas essa perspectiva instrumental é valorizada.

Minha experiência de leitura literária começa no ensino fundamental quando, na escola, lia livros indicados pela professora e que faziam parte das avaliações. Ainda lá, participava de discussões sobre os livros que líamos. Acredito que tenha sido aí que despertei para ler sem a cobrança de provas. (MR)

Como citado anteriormente, a fala de Colomer sobre a obrigatoriedade da leitura no contexto escolar confirma-se. Foi ela que permitiu a MR iniciar sua relação com os livros, o que, por consequência, o levou a aprofundá-la a ponto de encaminhá-lo a uma graduação em letras. Todavia, é necessário perceber que esse fator não foi o único decisivo. O trabalho coletivo de leitura e discussão em sala de aula foi fundamental para transformar o obrigatório em experiência pessoal, o que assegurou a força dessa relação para o futuro.

Agora, finalmente, vamos analisar suas trajetórias durante o percurso universitário, separando-os a partir de suas semelhanças na relação com a faculdade. Com base nas análises das autobiografias, foi possível comparar suas similaridades e divergências e separá-las em grupos, de acordo com a influência da graduação nas trajetórias como leitores.

Grupo 1: ausência da faculdade no processo de formação

Partindo para o material analisado, o primeiro grupo de estudantes que se destacam é o daqueles que, apesar de escreverem extensivamente sobre suas trajetórias como leitores, o momento de suas vidas que abrange a graduação, paradoxalmente, não é incluído como parte do processo de formação como leitor, ou, quando fazem,

sua presença no texto é muito breve ou menosprezada. Para um melhor entendimento, olhemos os exemplos.

Uma das estudantes, que não quis se identificar, estava no décimo período e, ainda assim, não cita a graduação em nenhum momento sequer de sua trajetória. Uma outra, F., cita a faculdade apenas entre parêntesis, numa única frase, destacando como ela modificou sua experiência, negativamente: “(mas agora que estou na faculdade, mal consigo ler por prazer!!)”. Não há, em seu texto, um desenvolvimento de um raciocínio sobre o fato de não conseguir mais ler autonomamente e de que maneira a graduação foi responsável pela mudança no seu percurso, mas há, ao menos, um reconhecimento dessa mudança. Paralelo a isso, há também A. L., que também cita a faculdade em apenas uma linha, para dizer ter se livrado, felizmente, do trauma de Machado de Assis - adquirido na escola - somente durante a graduação, sem nenhum aprofundamento de como essa relação foi modificada ou nenhum outro relato de experiências de leituras desse período.

Deixando de lado também o deleite de suas leituras, A.C. diz, em apenas três linhas de seus nove parágrafos, que “É importante dizer também que, apesar do meu interesse anterior pelo cânone, foi na faculdade que comecei a ter mais contato com os clássicos e que comecei a analisá-los com arcabouço teórico”. Como já foi discutido anteriormente nesse trabalho, é compreensível e necessário o aparecimento da figura do leitor especializado durante a graduação, porque é uma exigência implícita de um profissional de Letras, porém, é de se estranhar o sumiço do leitor subjetivo nesses relatos após o surgimento desse outro leitor. Além da ausência, uma outra ferramenta que auxilia nessa percepção é a mudança que ocorre na narrativa: as memórias, antes descritas cheias de afeto e contentamento, tornam-se sérias e diretas. As transformações no texto indicam também uma transformação em relação à atitude como leitor, que vai além do simples amadurecimento natural da vida.

Grupo 2: identificação tardia como leitor

O segundo grupo se difere do primeiro por não possuir uma relação com a Literatura previamente estabelecida, ou não serem leitores experientes, diferentemente do esperado. Vejamos o exemplo de V.S.:

Na faculdade, não entrei pensando em estudar Literatura, pois o trauma da recuperação do Ensino Médio me fez detestar a matéria. Porém, de todas as coisas ruins que a Universidade Federal do Rio de Janeiro me impingiu, a descoberta pelo meu amor à Literatura se não superou, conseguiu amenizar muitas das minhas frustrações acadêmicas.

Nesse caso, podemos perceber que, pior do que não ter uma relação com a Literatura, V.S. entra para a graduação tendo uma relação ruim com a Literatura, marcada pelo trauma do Ensino Médio. Todavia, felizmente, a universidade, mesmo de maneira controversa, colabora para a formação dos leitores que ela mesmo não reconhece, haja vista que ela espera a entrada de leitores experientes, prontos para se tornarem leitores especializados, e esse exemplo mostra-nos que essa expectativa não é absolutamente cumprida.

Redescobrir o amor por ler só foi possível para V.S. porque a faculdade abre portas para um acesso privilegiado à Literatura previsto como natural para estudantes de Letras, professores e críticos literários, porém, o conceito de Literatura permanece muito superior e muito mais valorizado do que os próprios leitores.

Grupo 3: avaliadores de sua própria formação

O último grupo de alunas a ser analisado é, potencialmente, o mais complexo. No primeiro grupo, vimos casos de estudantes que, a partir da ausência e da mudança de narrativas, demonstraram um conflito sobre a sua figura de leitor. No segundo, vimos estudantes em estágios mais principiantes de reconhecimento de suas posições protagonistas de leitores, já estando no ensino superior. Nesse último, entramos em contato com alunas que, além de demonstrarem claramente uma mudança incômoda em suas leituras ao entrar para a universidade, problematizam e questionam essa alteração, demonstrando já terem iniciado um processo de avaliação crítica da própria formação como leitoras. Para melhor entender esse processo, vamos ao exemplo.

No início da Letras, continuei encantada. Até as leituras teóricas – indiscutivelmente majoritárias no Ensino Superior – me fascinavam quase tanto quanto as poesias que lia no colégio. Fui me afastando, assim, do objeto literário em si e fiquei muito mais próximo do que o que algum teórico disse sobre a obra, que muitas vezes é frustrante em termos de acessibilidade discursiva. As leituras eram cada vez mais densas e desgastantes, sem deixar espaço para um livro fora do curso ou até mesmo a própria obra que está em discussão. Isso me custou muito stress emocional e, por pouco, não custou minha estadia no curso de Letras em si.

Nosso último texto a ser analisado é de autoria de L.L., que, além de questionar a dicotomia que vimos anteriormente entre leitura subjetiva e leitura obrigatória, questiona, ainda, a maneira como essa leitura obrigatória tem sido dada, muitas vezes em detrimento do próprio objeto literário. Dessa forma, o estudante se afasta duplamente da Literatura: ele não consegue lê-la porque quer e também não entra em contato com ela por necessidade, já que estudar a crítica sobre um livro lhe é mais

exigido do que o livro em si. Além disso, L.L. fala do quanto as leituras foram ficando cada vez mais densas e desgastantes, o que não é uma surpresa, visto que o texto literário tem o objetivo de impactar o leitor, seja fígando-o, chocando-o, confundindo-o, entre outros, enquanto o objetivo do texto teórico é transmitir um conhecimento científico. Não há uma preocupação primária dos textos críticos em criar uma relação de prazer com quem lê, portanto, é natural, até mesmo para um leitor experiente, que sobrecarregá-lo de leituras teóricas, sem deixar espaço para a literatura e para as suas escolhas, o levará à exaustão e possivelmente minará o seu antigo vínculo positivo com a leitura, a ponto de quase fazer com que a autora não conseguisse dar continuidade ao curso. Não podemos ignorar a gravidade desta situação, pois estamos falando de uma leitora experiente, de origem privilegiada, a “estudante ideal” de uma faculdade de letras, e que por pouco não o completou por problemas emocionais gerados pela própria graduação. Se ela teve essa experiência, não é difícil imaginar que muitos outros alunos passaram por momentos piores ou até mesmo abandonaram o curso por não terem nem mesmo a vantagem inicial que ela tinha.

Da volta da greve até agora, voltei a me preocupar em equilibrar as leituras de estudo com as leituras literárias – que, agora, entendo que são processos muito diferentes e necessários para mim. Sem essa balança, a experiência de leitura se esvazia e fica tão mecânica quanto era por um tempo na escola: interessante, mas sem encanto. Por isso, acredito que não há artigo acadêmico capaz de te dizer mais sobre Morte e Vida Severina do que o próprio contato com o poema. É uma pena que o Ensino Superior, mesmo na Letras, engula nosso tempo para a poesia.

Por fim, ao tentar balancear o dever e o prazer, destacando a necessidade das duas pontas, L.L. deixa claro que o contato com a literatura não pode ser uma questão secundária para um estudante de letras, e acrescento que esse entendimento não deve vir apenas dos alunos após passarem por processos traumáticos que quase lhes custam a graduação. É paradoxal pensar numa Letras sem tempo para a poesia, mas isso é uma realidade que assola muitos estudantes diferentes para ser considerado um simples acaso, e continuar ignorando a sua existência é colocar em risco a qualidade da formação que está sendo oferecida por uma das maiores universidades do país.

Conclusão

Levando em consideração o percurso anterior à graduação, é possível perceber que, embora a formação leitora dos estudantes de letras não seja a mesma, as similaridades em seus percursos permitem inferir que a influência da família e da

escola são duas constantes, tanto positiva quanto negativamente. A obrigatoriedade da leitura mostra-se como um fator dúbio, que cria a possibilidade de primeiro - e às vezes último - contato com os livros para muitas crianças, porém, sem o trabalho de mediação adequado, pode se tornar apenas uma tarefa sem criação de laços afetivos.

Em seguida, os três diferentes grupos revelam três problemas diferentes com a faculdade. No primeiro, a ausência ou objetividade do relato contrasta fortemente com as outras lembranças de leituras, o que nos permite apontar, conseqüentemente, que a participação da graduação na formação da identidade literária e na contribuição de suas leituras subjetivas foi mínima. No segundo, o autorreconhecimento como leitor é tardio, logo, o nível de experiências positivas com a leitura também são adquiridas tardiamente. A partir disso, percebemos que, diferentemente do perfil de leitor experiente esperado pela faculdade, há a entrada de estudantes que sequer tenham construído um bom relacionamento com a literatura anteriormente, e formar um leitor especializado sem levar em consideração a formação subjetiva do leitor pode afastar ainda mais essa relação. No terceiro, temos o caso de leitores que já tinham uma boa relação com a leitura, e que o nível de exigência ou a falta de separação entre os diferentes tipos de leitores dificultaram suas formação.

Independentemente dos grupos e apesar do resultado dessa pesquisa não ser definitivo, ela demonstra um sintoma: a faculdade de Letras da UFRJ pouco tem contribuído para a formação leitora de seus alunos. A falta de leitura de literatura e o não reconhecimento dos leitores em sua realidade dificulta, e muito, a manutenção saudável dessa relação com os livros, o que reflete nas suas vidas profissionais. É preciso que se entenda e se discuta que a formação leitora é um contínuo e que a graduação também é responsável pela sua progressão.

Referências

CÂNDIDO, Antônio. "O direito à Literatura". In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

COLOMER, Teresa. "Andar entre livros: A leitura literária na escola". In: **Nos caminhos da Literatura**. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. São Paulo: Peirópolis, 2008.

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

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

9. VIGENCIA Y MODERNIDAD EN LA CELESTINA. UN ESTUDIO ATEMPORAL EN FERNANDO DE ROJAS

Gilbéria Felipe Alves Diniz

(UFPB)

Juan Ignacio Jurado Centurión Lopéz (UFPB)

RESUMO: La obra de Fernando de Rojas *La Celestina*, publicada en 1499 nos trae valores que podemos remitirlos a modernidad, aunque la obra esté inserida en los últimos años del siglo XV podemos leerla desde muchas perspectivas. En esa encrucijada de los tiempos *La Celestina* nos muestra una serie de valores tradicionales que pueden ser vistas de los días de hoy. La corrupción de los criados, la hipocresía de la sociedad ante Celestina, el amor obsesivo y egoísta por parte de Calisto son algunos ejemplos que están evidentes e inseridos en toda sociedad, como comenta Ramírez Vivas (2007) en el libro “La expresión literaria de la España Medieval” que la obra de Rojas es capaz de construir desde el mundo interno de los personajes, una concepción del ser humano común y corriente que camina por el mundo habitual de inquietante misterio y cruda realidad. Con respecto a las primeras ideas planteadas aquí, podemos pensar ahora de qué manera podemos llevar *La Celestina* como obra literaria al campo de la enseñanza, tal vez, usando la obra para una lectura descomprometida de hechos históricos y fechas que marcan inicio y fin de movimientos literarios. Como comenta Todorov (2017) que el texto literario ocupe el centro, que los autores literarios no sean presentados desde la perspectiva del Realismo o Romanticismo, sino que aprovechemos la lectura de una obra literaria con nuestros sentimientos antes mismo de periodizarlo.

Palabras-claves: Atemporalidad; literatura; lectura; enseñanza

La *Celestina* es una obra que podemos ubicarla en la transición entre la Edad Media y el Renacimiento, aunque Fernando de Rojas haya escrito en 1492, su primera publicación fue en 1499. Antes de ser nombrada como *La Celestina* llevó otros títulos como: *La comedia de Calisto y Melibea* y *Tragicomedia de Calisto y Melibea*. La crítica literaria todavía debate sobre el género de la obra si la encaja como una pieza teatral o como una novela debido a su largo tamaño imposibilitando la representación teatral y otros críticos la aproximan del género picaresco. La autoría de la obra es otro motivo de discusión, puesto que, atribuyen el acto I a Juan de Mena. El crítico literario Don Marcelino Menéndez Pelayo afirma la autoría de *La Celestina* a un único autor, Fernando de Rojas.

La obra retrata la vida de varios personajes, en especial, la joven que se llama Melibea, una chica de alta posición social y el chaval que se enamora perdidamente por ella, que se llama Calisto. Inicialmente, el amor no es correspondido, Melibea lo rechaza siempre, Calisto que está totalmente enamorado de ella, conversa con su criado Sempronio que sugiere que él procure una vieja alcahueta para que solucione su problema. Esta mujer, la Celestina, es dueña de una casa de prostitución, pero la

esconde bien por detrás de la venta de cosméticos. El criado de Calisto movido por la ganancia, procura la Celestina para contar su plan para sacarle dinero a su señor. El otro empleado, Pármeno, fiel a Calisto, intenta avisarlo de las mentiras de la vieja, pero, Calisto no le da importancia. Luego, Celestina convence a Pármeno a juntarse a ella en el plan de engañar Calisto. Después de lograr lo de Calisto, los criados van a casa de Celestina para repartir el dinero. Lo que fue combinado entre ellos no es cumplido y los criados matan a señora y huyen, pero son capturados y también son muertos. Al final, Calisto también muere al caer de la escalera, Melibea al sentirse sola y sin su amado, sube en la torre y se mata.

Este libro está relleno de temáticas variadas que envuelven valores como el amor, la muerte y la corrupción, de esa manera: “En el discurso rojano se encuentran un juicio velado y contundente a su época, valores e instituciones” (VIVAZ, 2007, p. 193). Encontramos temas que no solo circundó en su época pero también nos rodean actualmente, por eso, la obra aunque esté inserida en el siglo XV podemos leerla desde varias perspectivas. La corrupción de los criados, que son influenciados por sus propias ganancias y que esa realidad no está ajena a nosotros, pues, estamos cercados de corruptos en nuestro ambiente de trabajo, en la política, en las pequeñas cosas, o nosotros mismos podamos ser un corrupto como los criados de Calisto. La hipocresía de la sociedad ante la Celestina, que la rechazan, pero cuando necesitan, van a ella pedir ayuda. El amor obsesivo de Calisto que inicialmente no respeta el rechazo de Melibea por él. De esa manera, la consideramos como una obra atemporal, puesto que, la atemporalidad es la característica dada a algo que no es afectado por el tiempo. Aplicando a la literatura podemos decir que las temáticas vistas en *La Celestina* que vigoraran en su época de publicación permanecen vigorando hasta los días actuales.

Suponiendo que la literatura nos aporta tantas temáticas vivas, como por ejemplo las temáticas citadas anteriormente, podemos concordar con Todorov (2017) en su obra *Literatura em perigo* cuando él comenta que la literatura no es un fin en sí mismo, pero, una de las vías que nos llevan a la realización personal de cada uno. En este libro, Todorov critica el camino que ha tomado la enseñanza de la literatura en las escuelas, de manera totalmente estructuralista. O autor levanta preguntas como: ¿Debemos estudiar primero los métodos o las obras? Puesto que, hoy en día, generalmente se estudia las formas gramaticales y estructurales de la literatura, como las figuras de lenguaje, las divisiones silábicas, entre otros. No que debemos desconsiderar todo eso, es importante que en la enseñanza universitaria enseñe los

abordajes, los conceptos y las técnicas, sin embargo, en la enseñanza media en el cual los estudiantes no serán especialistas en literatura, el abordaje debe ser distinto, porque lo que se destina a todos es la literatura y no los estudios literarios. Como comenta Todorov (2017):

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. (p. 33)

La importancia de la lectura literaria para Todorov no se limita a los estudios de las metáforas, metonimias, contextos históricos, sino a la comprensión que el hombre puede sacar de sí mismo, la capacidad que el hombre tenga de identificarse en el mundo. Para mostrar esa forma de ver la literatura, Todorov tuvo que puntuar críticas al estructuralismo, corriente literaria que tuvo su apogeo en los años 60 y 70 en el cual él participó y que atribuye la culpa del camino que la literatura tuvo en las escuelas. Puesto que, uno de los “problemas” del estructuralismo es ver el texto con un fin en sí mismo, afirmando que los textos literarios son autosuficientes

O intertexto, é a percepção, pelo leitor, de relações entre uma obra e outras que a precederam ou se lhe seguiram, e essa é a única referência que importa nos textos literários, os quais são autossuficientes e não falam do mundo, mas de si mesmos e de outros textos”. (COMPAGNON apud RIFFATERRE, p. 110)

Esa forma estructuralista revela una preocupación por parte de sus teóricos en estudiar la literatura en su más “pura” esencia, o sea, no mezclar con asuntos regimentados en ideologías políticas, movimientos sociales, etc. En este caso, muchas veces, encontramos dos extremos: por un lado, un tratamiento con el texto de forma aislada con análisis en aspectos gramaticales, y por otro lado, un estudio de la literatura que el enfoque ocurre más en los aspectos sociológicos y antropológicos de que en el propio texto literario. Es importante que procuremos equilibrio entre los dos polos. Creo que podemos trabajar aspectos estructurales en la literatura como también aspectos sociológicos y antropológicos, todo depende de la medida.

Es necesario resaltar que la literatura es una de las manifestaciones artísticas a través de la cual podemos percibir mejor el estilo de vida de un pueblo. La sociedad es representada a través de elementos usados por el autor, quien nos muestra lugares, estilos, tiempos diferentes, y nos inserta en ella haciendo con que nos reflejemos a

nosotros mismos en la historia. Con carácter didáctico, la literatura y sus obras tiene la función de enseñarnos valores morales. Así lo menciona José Antonio Maraval en su ensayo sobre la obra presentada en este trabajo:

Como tantas obras que se escriben en la Edad Media, como tantas otras que se publican en los siglos XVI y XVII, también *La Celestina* se presenta al lector con un fondo de filosofía, en el sentido de enseñanza moral sobre las cosas humanas. (MARAVAL, 2003)

Por consiguiente, la literatura sirve para reforzar ideales, cumplir un papel, y es necesario que nos apoyemos en esa función social a la hora de enseñarnos literatura en la escuela. Antonio Cândido (2006) nos lo explica muy bien cuando habla de las funciones de la literatura, una de ellas es la función social en la que observa cómo una obra desempeña relaciones sociales de acuerdo con necesidades espirituales y materiales manteniendo cambios de determinado orden en la sociedad. Cândido ejemplifica con los episodios de la *Odisea* que fortalecían la conciencia de los valores sociales, puntuaban la oposición del mundo helénico al universo de otras culturas. En ese caso, debemos valorar el sentido social que la literatura trasmite a nuestros alumnos, para que empecemos a cambiar el rumbo de la enseñanza literaria en las escuelas. De la misma forma que Maravall presenta un ejemplo de enseñanza a respecto de *La Celestina*, Antonio Cândido también ejemplifica:

Tomemos um exemplo simples: o do romance *Senhora*, de José de Alencar. Como todo livro desse tipo, ele possui certas dimensões sociais evidentes, cuja indicação faz parte de qualquer estudo, histórico ou crítico: referências a lugares, modas, usos; manifestações de atitudes de grupo ou de classe; expressão de um conceito de vida entre burguês e patriarcal. (CANDIDO, 2006 p. 10)

Toda esa reflexión nos hace pensar como la literatura posibilita inúmeras formas de presentar la vida. Si tenemos esas grandes posibilidades, entonces es bueno que el profesor de alumnos de enseñanza media o primaria sepa aprovecharlos para que no continuemos en transmitir la literatura de forma mecanizada. Cabe añadir que no es una tarea fácil, pues requiere estrategias distintas de lo que nos fue enseñado toda la vida. Tomemos como ejemplo los aspectos sociales de *La Celestina*. El profesor, puede abordar varias temáticas con los alumnos sin necesitar del enfoque en la estructura gramatical. Empecemos con la figura de los creados, inicialmente, los creados son fieles a su señor Calisto, sin embargo, las cosas cambian de situación cuando surge la oportunidad de ganar dinero. La corrupción es un elemento que

acompaña la relación de Calisto y sus empleados, el dinero está delante de cualquier amistad o fidelidad. El profesor de enseñanza media puede direccionar la clase como un debate sobre aspectos corruptos en las relaciones actuales, en las amistades, en las familias, concientizar que el dinero no es la cosa más importante de la vida sino es una necesidad común, pero no es la más importante. Concientizar también sobre la política, la compra de votos que es muy común en nuestro país, y de cómo somos perjudicados debido a la corrupción.

Otro punto que el profesor puede aportar de *La Celestina* es el amor obsesivo por parte de Calisto, percibimos que no es un amor saludable sino que un amor relacionado a deseos sexuales. El amor es corrompido también, no hay respeto por parte de Calisto a la decisión inicial de Melibea. Por no ser correspondido, él busca otros medios para lograr la conquista desesperada. Melibea cree que es libre, pero no lo es, no decide nada de su vida, es engañada por todos. La sociedad también es muy hipócrita. Todos rechazan Celestina, pero cuando necesitan, la procuran el tiempo todo.

Como podemos ver, hay muchos caminos que el profesor puede recorrer para impartir clases de literatura con la obra *La Celestina*, aprovechando la atemporalidad que la obra literaria nos proporciona. Pues, como habla Todorov:

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem a realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nessa semana estudaremos metonímia, semana que vem passaremos a personificação”) arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2017, p. 34)

En otras palabras, el conocimiento de la literatura no debe limitarse a sí mismo, sino que debe conducirnos a la experiencia de cada uno, de esa manera, los alumnos podrán tener amor a la literatura y al texto literario, puesto que, se encontrarán leyendo las obras y entenderán mejor el mundo y a sí mismo.

Referencias

- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1980.
- COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014
- TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Trad. Caio Meira. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2017.
- ROJAS, Fernando de. A Celestina. Porto Alegre: L&PM, 2008.

10. LEITURA LITERÁRIA E LIVRO DIDÁTICO: APONTAMENTOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Hildenia Onias de Sousa (UFPB)

Daniela Maria Segabinazi (UFPB)

RESUMO: Este artigo é parte do projeto de pesquisa que tem como título provisório **Leitura literária em livro didático de Português**: circulação e apropriação por professores da rede municipal de ensino, de João Pessoa-PB. A obra didática **Português: linguagens**, de Cereja e Cochar (2015) constitui seu corpus, cujos objetivos são: identificar as práticas dos professores de Português, no que concerne à leitura e apropriação dos documentos oficiais que norteiam a aquisição e distribuição do LD pelo Programa Nacional do Livro Didático (editais, guias e outros); verificar como se dá a relação do professor com os textos literários veiculados pelo LD; analisar questões que motivaram a escolha do LD usado na escola; relacionar o uso do LD pelo professor à sua formação, principalmente no tocante à Formação continuada oferecida pela Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB. A base teórica ancora-se na Estética da Recepção, orientada por Jauss e Iser (1979), nas concepções sobre práticas de leituras, apropriação e suporte formuladas por Chartier (1999 e 2002) e considerará os trabalhos de Lajolo e Zilberman (1996), assim como pesquisas que contribuem para os estudos com o LD como as de Choppin (2004), Bittencourt (2008), Sousa (2015), além de outras fontes que serão agregadas ao trabalho ao longo do seu desenvolvimento. Também serão fontes primárias, neste trabalho, documentos oficiais como Edital e Guia do livro didático de 2017, os quais orientaram as escolhas das obras para as escolas públicas de ensino fundamental (anos finais) para o triênio 2017, 2018 e 2019. O LD deve estar a serviço da proposta pedagógica da escola, figurando como um instrumento de apoio à prática docente, sua utilização de forma adequada pode contribuir para a formação do leitor de literatura.

Palavras-chave: Livro didático; Leitura literária; Formação de professor.

1. Introdução

Neste texto, fizemos um recorte do projeto de pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba – PPGL - UFPB, iniciado em 2019 e apresentado na IV jornada de Literatura e Educação e I Simpósio Internacional de Literatura e Educação, evento realizado na referida instituição, em agosto de 2019. Discorreremos sobre o livro didático como uma política pública que pode contribuir para a formação do leitor de literatura, a depender da formação do professor.

Em se tratando de políticas públicas para a educação básica, o livro didático (LD) ocupa um lugar de destaque nas escolas públicas brasileiras. Sendo assim, quando consideramos a formação de leitores do texto literário na escola, passamos necessariamente por essa ferramenta pedagógica.

Não podemos negar que o texto literário, sobretudo na última década, tem

comparecido consideravelmente no LD. Conforme dados coletados em pesquisa em andamento pelo Grupo de pesquisa em Estágio Supervisionado, Ensino e Formação Docente (GEEF-UFPB- Linha 03: Leitura, Literatura Infantil e Juvenil e Ensino-2017), o texto literário tem significante presença. O grupo coletou, no conjunto da obra didática de Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães (2015), para os anos finais do ensino fundamental, um total de 308 textos literários, o que demonstra que a literatura tem um lugar no LD. Isso, por si só, possibilita uma visibilidade ao professor: a literatura está posta lá. Este instrumento precisa ser considerado, além das críticas às suas limitações e/ou possíveis usos inadequados. Sua presença na escola tem uma história, as mudanças pelas quais passou devem ser levadas em conta, sobretudo, nas últimas décadas.

Ao longo da última década, temos uma grande quantidade de produções acadêmicas, na maioria dissertações, que trazem o livro didático de Português (em quaisquer modalidades de ensino da Educação básica) e sua relação com o texto literário como objeto de pesquisa. É interessante notar que é recorrente a incidência de temas que o contemplam, nos aspectos do conteúdo, representações sociais, tratamento metodológico, ideologias (SILVA, 2013). Menos recorrentes, porém, são aquelas pesquisas que dão conta da sua produção, recepção, circulação, apropriação pelos professores, considerando-se aqui a sua importância como suporte do texto literário, que tem representatividade.

Os processos que envolvem a produção, aquisição e distribuição dos livros didáticos, mediante a política do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) são muito importantes. Assim como é de igual importância verificar como esses livros circulam na escola e de que maneira os professores se apropriam desse material na sua prática docente, especialmente enquanto suportes do texto literário. Partimos da hipótese de que os professores de Português dos anos finais do ensino fundamental escolhem e fazem o uso do LD de português a partir do que esses livros oferecem em matéria de *didatização* ou *pedagogização* dos conteúdos, ou seja, quanto mais didatizadas forem as atividades propostas, quanto mais fáceis se apresentarem para a possível compreensão do aluno, mais aceitação o livro ganha. Retomamos Soares (2003) quando trata da *escolarização da leitura literária*. A autora enfatiza que esse processo é inevitável. Todavia, ressalta que “o que se deve criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura.” (SOARES, 2003, p. 22). Obviamente, não esperamos que um livro didático não seja

didatizado. Essa função é indiscutivelmente importante para a efetivação dos saberes escolares. Porém, o que está em jogo, antes da apropriação que os alunos possam ter dos saberes veiculados pelo LD, é a formação do professor.

Uma série de outras questões estão atreladas a essa hipótese que apontamos, a exemplo da relação de conhecimento e apropriação do PNLB, de como o processo se realiza desde o edital para a escolha das obras didáticas até a chegada desse material nas mãos do professor para outro processo de escolha, dentre outros fatores. Também envolve conhecimento e apropriação de outros documentos oficiais como LDB, PCN e, na atual vigência, a BNCC. Esta última, a priori, não será tomada nesse estudo, haja vista que os livros didáticos de Português, dos anos finais do Ensino Fundamental, que circulam nas escolas municipais de João Pessoa-PB (2017 a 2019) foram orientados pelo Edital de Convocação 2/2015 do PNLD, ainda com base nos PCNs, já que a BNCC só passou a vigorar em dezembro de 2017.

Para o LD chegar às escolas há um caminho criterioso para a escolha de tais obras feitas pelo MEC, através do FNDE e do PNLD. Assim, o primeiro passo é o lançamento do edital. Nessa proposta de pesquisa, usaremos o edital 2/2015, haja vista que contemplou os livros que hoje temos circulando nas escolas nos anos finais do ensino fundamental, no triênio 2017, 2018 e 2019. O documento evidencia seu objeto:

Este edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas federais e as que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal, participantes do PNLD, conforme condições e especificações constantes deste edital e seus anexos. (BRASIL, 2015, p. 1).

O primeiro passo do edital é a convocação dos editores. Quando o documento usa o termo “editores”, refere-se a *autores, titulares de direito autorais ou de edição ou seus representantes legais*. O processo para a aquisição de tais obras inicia-se com o referido edital que esclarece em primeiro lugar as etapas de inscrições seguintes: “cadastramento de editores e pré-inscrição das obras didáticas, inscrição/entrega dos livros impressos e documentação, inscrição/entrega dos Manuais do Professor Multimídia.” (BRASIL, 2016, p. 1). Tudo o que as obras contêm está previsto no Edital: número de páginas do livro do estudante, que não pode ultrapassar 400; o Manual do professor, que pode ter até 512 páginas; natureza (reutilizável ou consumível). Esses números referem-se ao que o edital chama de “obra didática”, ou seja, à coleção dos livros didáticos de 6º ao 9º ano: “Entende-se por obra didática o

conjunto organizado em volumes, inscrito sob um único e mesmo título, ordenado em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular dos anos finais do ensino fundamental.” (BRASIL, 2016, p.2). Vemos, pois, que essa afirmação é corroborada pelas obras didáticas, uma vez que apresentam os conteúdos de forma progressiva, de acordo com a proposta de cada ano. Esse aspecto também foi observado nas discussões do GEEF na análise da obra didática de Cereja e Magalhães (2015).

Quando o processo de seleção das obras é concluído, o FNDE disponibiliza o Guia do LD na internet e envia por meio dos Correios um volume para cada escola (EDITAL 2/2015-PNLD). Na nossa experiência, o processo de escolha pelos professores é feito mediante o exame das obras que nos são entregues pelas coordenadoras pedagógicas e cada escola envia um professor representante para reunião do polo ao qual a escola pertence. Nessa reunião, com representantes de diversas escolas, os professores apresentam a escolha individual de cada escola e o livro de maior preferência é a escolha daquele polo.

A contribuição do professor no processo de escolha, quando as obras chegam à escola, não é tarefa difícil, uma vez que se têm seis títulos já avaliados pelo MEC, através do PNLD, e com critérios rigorosos de qualidade em todas as esferas, conforme edital 2/2015. Dessa forma, toda a escolha que se fizer será por uma obra bem avaliada.

Diante do que expusemos, afirmamos a importância das pesquisas com LD, sobretudo aquelas que enfoquem as relações de circulação e apropriação desse material na prática do professor. Defendemos a ideia de que o livro didático, seus usos e apropriações pelos docentes, revelam a formação do professor, e a partir da constatação de tais práticas, podemos contribuir para a reflexão sobre a formação continuada dos professores do município de João Pessoa-PB, podendo até auxiliar para delinear um novo formato de formação continuada dos professores de Português, que dê espaço ao efetivo trabalho com o texto literário.

Em face das leituras que já fizemos sobre nosso objeto de ensino de língua e literatura, o texto, e sobre Livro didático, vimos que alguns autores defendem esse suporte, outros são mais reticentes quanto à sua eficácia. O fato é que a política de distribuição desses livros só tem se ampliado e é pertinente saber como o professor se apropria desse recurso, para que através desses dados possamos contribuir para um melhor uso do LD. Entendemos que a distribuição do livro, mesmo acompanhada do

manual do professor, não garante, por si só, a circulação na escola, tampouco a sua devida apropriação por parte do professor.

Nos aspectos atinentes ao trabalho com o texto literário na escola, pesquisas recentes dão conta da tímida presença, ou quase ausência da literatura nos anos finais do Ensino fundamental. Na esteira das reflexões, que apontam justificativas para o problema da ausência da literatura, principalmente no ensino fundamental, é *a seleção e uso do livro didático*. Segabinazi (2015), ao discutir resultados dos relatórios de estágios no curso de Letras/Português da UFPB, conclama um *S.O.S Literatura na escola*. Nesse contexto, afirma que:

a precária formação do leitor decorre das concepções e metodologias utilizadas pelo professor, além da própria falta de leitura do docente (por sua vez também não leitor). Geralmente, constatamos o uso exclusivo do (LD) para a atividade leitora, homogeneizando e restringindo o leitor à interpretação reducionista do texto, por isso quanto mais literal for a resposta aos questionamentos do texto, melhor. Isso explica o motivo da rejeição dos alunos à leitura, afinal as atividades propostas no LD são regulares e fixas, evidenciando a mesmice e mecanicidade para responder tais questões diariamente; além do mais a atividade não é privilégio da leitura literária, pois em todos os livros didáticos, de todas as áreas, usa-se do mesmo expediente. (SEGABINAZI, 2015, p.23).

Chamamos a atenção para a seguinte afirmação: “a precária formação do leitor decorre das concepções e metodologias utilizadas pelo professor, além da própria falta de leitura do docente”. Esse dado deve acionar um alerta na formação dos professores de Português na rede municipal de ensino de João Pessoa. Os dados confirmam que o LD está presente na prática do professor, e é importante que ele esteja. Contudo, faz-se necessário redimensionar essas práticas, de modo que os usos e apropriações das obras didáticas favoreçam a formação do leitor, mais especificamente, o leitor do texto literário. Para tanto, saber como esses professores se apropriam do LD é um passo importante para redirecionar a formação continuada desses docentes.

Nessa perspectiva, este estudo, que tem características de pesquisa bibliográfica e de campo, buscará, através das leituras realizadas ao longo da construção do trabalho, de questionários e entrevistas, as respostas à pergunta de pesquisa: Como acontece o processo de circulação e apropriação do livro didático pelos professores de Português dos anos finais do ensino fundamental, considerando-se nesse contexto de apropriação o texto literário que o livro veicula? Para tanto, esperamos, como objetivo geral, investigar os processos de circulação e apropriação do Livro didático de Português, enquanto suporte do texto literário, nos anos finais do

ensino fundamental por professores de duas escolas do município de João Pessoa-PB.

Esperamos contribuir, através das reflexões sobre os referidos dados, para que a formação continuada desses professores possa ser repensada. Na próxima seção, discorreremos sobre os pressupostos teóricos da pesquisa, no qual evidenciaremos o referencial teórico-crítico.

Pressupostos teóricos

A história do LD nas escolas públicas brasileiras passou por várias modificações, influenciadas, dentre outros fatores, pela noção de ensino de língua assumida em diferentes períodos. Marcuschi (2012) aponta que

[a] exploração é efetuada no decurso de tempo que se estende dos anos trinta do século passado ao final da primeira década do novo milênio. O marco inicial está diretamente relacionado à época em que os livros de uso no espaço escolar começam a ser nomeados como *livros didáticos*, nas falas das autoridades constituídas, na legislação educacional e na editoração das obras. (MARCUSCHI, 2012, p. 36 apud MILREU; RODRIGUES, 2012).

Portanto, quando nos reportamos ao LD como um recurso didático, como uma política pública, estamos nos remetendo à própria história da educação brasileira. Nesse contexto, pensar a presença desse material na escola presume pensar em uma perspectiva de diálogo com a história, entendendo os contextos em que seus usos estão inseridos. Indiscutivelmente, ele ocupa um espaço privilegiado nas escolas públicas brasileiras. Em virtude disso, o MEC “institucionaliza um conjunto de políticas de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos para a Escola Pública de nível fundamental, através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).” (MARCUSCHI, 2012, p. 36).

Uma vez institucionalizadas, essas políticas estão sujeitas às críticas que visam a contribuir para melhorá-las. Quando se trata do LD, é pertinente que não fiquemos apenas detidos naquela crítica que incide sobre as limitações desse material, devemos ressaltar que, por muito tempo, o LD era tudo que o aluno dispunha para a prática de leitura do texto escrito, sobretudo, do texto literário. Quando discute sobre “O livro didático de língua portuguesa no Brasil” Ivete Aparecida da Silva Ota nos dá uma explicação enfática sobre as razões pelas quais não se pode descartá-lo, ao mesmo tempo em que faz uma dura crítica ao seu uso pelos professores:

Mesmo sendo alvo de muitas críticas nos últimos anos, não é possível simplesmente descartá-lo, em virtude da herança cultural e mesmo do seu papel junto a muitos docentes que veem nele a muleta

que sustenta seu fazer pedagógico, acompanhando-o – fiéis seguidores – do princípio ao fim e, ao contrário do que se diz, reiterando Geraldi (1997), não é o professor que adota o LD; mas, o professor é adotado pelo LD, devido a uma série de fatores, tais como: as facilidades que o LD proporciona, a escassez de materiais didáticos, falta de uma política de formação adequada. (OTA, 2009, p. 214).

Embora consideremos o LD como uma herança cultural da qual, enquanto escola, não podemos nos esquivar, é importante frisar que talvez a relação dos professores de Português com o LD, atualmente, não seja mais representada pela metáfora da muleta. É possível que essa relação contundentemente apontada por Ota (2009) tenha sofrido modificações influenciadas pela leitura de documentos oficiais, formação continuada, dentre outros fatores. Nessa perspectiva, é importante atinar para o que afirma Fernandes (2010) a esse respeito:

Ampliando a nossa ideia do conceito de letramentos, podemos dizer que as práticas sociais de letramentos – **incluindo as que envolvem a leitura de/no livro didático** são inferidas a partir dos eventos de letramentos que propiciam, sendo estes mediados por textos escritos, orais ou multimodais. Os textos, nesse caso, têm objetivos sociais e culturais visando à construção de sentidos. Podemos dizer que, em contexto escolar, eles serão mediadores para a realização de atividades escolares específicas, estabelecendo relações entre as práticas do aluno e a instituição escolar. (FERNANDES, 2010, p.27, grifo nosso).

Os textos veiculados no LD também contribuem para as práticas de letramento na escola. Por essa razão, ele não deve ser apontado como o vilão das limitações de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Ao contrário, guardadas as devidas proporções de suas limitações e do uso inadequado que possa acontecer em torno dessa ferramenta pedagógica, convém que olhemos também para a contribuição que ele oferece nos processos de letramentos.

Durante o último ano, através de leituras e discussões feitas sobre livro didático sobre literatura e ensino, principalmente no que concerne às atividades do GEEF - UFPB, constatamos que múltiplas questões de abordagem ainda podem ser feitas sobre o LD de português, principalmente no ensino fundamental. Foi no âmbito dessas discussões que nos interessamos por pesquisar a circulação e apropriação do livro didático de português por professores das escolas municipais de João Pessoa, atentando para a presença do texto literário. Então, levantamos a seguinte pergunta: Como ocorrem os usos e apropriações do LD por professores das escolas municipais de João Pessoa?

Partimos do princípio de que tomar o LD como objeto de pesquisa requer que nos reportemos à história das práticas de leitura e representações construídas pelos professores. Nesse aspecto, os estudos de Roger Chartier (1999) serão tomados como a âncora da presente pesquisa. Em *A ordem dos livros*, o autor afirma que os textos são objetos de apropriações que os ordenam e distribuem por vários regimes de significações e sentidos, produzindo novas ordens de significação que subvertem a ordem inicial (CHARTIER,1999). Quando consideramos que o professor é leitor do LD, pensamos também que essas práticas de leitura estão atreladas a uma história da leitura e do livro. Na visão do autor, os caminhos que o leitor percorre para subverter as imposições da *ordem dos livros* são incontroláveis, uma vez que

por um lado, cada leitor é confrontado por todo um conjunto de constrangimentos e regras. O autor, o livreiro editor, o comentador, o censor, todos pensam em controlar mais de perto a produção do sentido, fazendo com que os textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos, sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva. Por outro lado a leitura, é, por definição, rebelde e vadia. (CHARTIER, 1999,p.7).

O LD está previsto em toda esta ordem de regras: os documentos oficiais, o edital de publicação para a escolha, a avaliação feita pelos especialistas escolhidos pelo Ministério da Educação. Essas instâncias controlam o que vai ser posto em circulação nas obras didáticas, informando que para que a avaliação pedagógica seja realizada, as instituições de educação superior públicas deverão constituir equipes técnicas formadas por educadores que fazem parte do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e aqueles da rede pública de ensino, conforme Decreto 7.084/2010 (EDITAL 2/2015). Por outro lado, não há como controlar os usos que o professor faz desse material, por mais inseridas que as obras estejam em um mecanismo de controle. A recepção dessas obras provocam deslocamentos que são impossíveis de controlar. Poderíamos falar de modos de representações e apropriações do livro didático por professores, numa perspectiva de se mapear as práticas desses sujeitos no que concerne ao uso do livro didático, considerando a presença do texto literário.

As noções de representações elaboradas por Roger Chartier (1999) são de capital importância para essa pesquisa; assim como as ideias que ele defende sobre apropriações. As representações, na visão do autor, referem-se ao modo como as pessoas produzem socialmente essas representações e como delas se apropriam,

reinventando-as e construindo outras práticas que presumem outras representações e outras apropriações (CHARTIER, 2002).

Partindo do pressuposto de que a investigação, aqui proposta, incide sobre a apropriação do LD pelos professores, não podemos prescindir do conceito de apropriações nas formulações teóricas de Chartier (2009). Para o autor,

[...] tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) e reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 2009 apud SOUZA, 2015, p. 34).

As apropriações podem ser entendidas como os diferentes procedimentos de atribuição de sentidos, os quais se constroem historicamente. Os sentidos não são os mesmos em todas as épocas. Nessa esteira, as práticas de leitura e produções de sentidos na escola são atravessadas pelo livro didático. Por essa razão, consideramos importante que os modos de apropriações dos professores com esse recurso pedagógico sejam estudados.

O texto literário que está presente no LD está a serviço da formação do leitor. E é ao professor que ele se apresenta primeiramente. O docente dispõe desse material e pode fazer usos que não estejam previstos na obra didática. Ou seja, é possível dar outro tratamento ao texto que não seja, necessariamente, aquela atividade proposta pelo livro. Esse material tem lugar privilegiado na escola e pode ser um aliado para levar ao aluno à experiência com a literatura. Outra vertente teórica que embasará esta pesquisa é a Estética da recepção, através dos estudos de Jauss (1979) e Iser (1979), seus principais representantes. O professor leitor dos textos veiculados pelo LD são sujeitos dessas leituras, imprimindo nesse processo de recepção as suas histórias enquanto sujeitos inseridos em contexto cultural, histórico e social.

Usaremos também, como referencial dessa pesquisa, os estudos de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996 e 2002) sobre a história do livro e da formação leitora no Brasil, considerando que essas pesquisadoras têm contribuições muito importantes a nos dar sobre a trajetória do leitor e do livro no Brasil. Suas pesquisas

foram decisivas para que a leitura do texto literário, enquanto prática social, fosse efetivada no Brasil.

No que concerne à fortuna crítica e às concepções sobre livro didático, educação literária e ensino de literatura, temos uma vasta produção que nos auxiliará no decorrer da pesquisa. Vale salientar que muitas outras leituras de cunho teórico e crítico serão agregadas à pesquisa no percurso de seus desdobramentos. Inicialmente, apontamos alguns textos que nos subsidiarão. Sobre o conceito de livro didático, tomaremos os estudos de Batista (1999), Chopin (2004), Bittecourt (2008). No que tange à importância das pesquisas com LD, buscaremos subsídios nos diversos estudos da pesquisadora Maria Amélia Dalvi, dentre eles Dalvi (2010). Sobre as relações literatura e ensino, existem inúmeros trabalhos dos quais citamos alguns, cujas recentes discussões coadunam com os anseios dessa pesquisa a exemplo de Segabinazi (2015), além de outras publicações da autora.

Diante das discussões postas neste trabalho, podemos inferir que a pesquisa relacionada à literatura e a seu ensino nas instituições escolares não prescinde o olhar atento para o livro didático de Português, visto o lugar que esse material ocupa na escola, assim como a presença do texto literário nessas obras.

5. Considerações finais

A proposta que aqui expusemos tem direta relação com a nossa prática. Baseamo-nos em uma experiência de formação inicial e continuada, bem como nos deslocamentos que o fazer pedagógico adquire no chão da escola.

Defendemos a continuação das pesquisas que contemplem a educação literária, principalmente nas dimensões que abarcam o ensino de literatura. Nessa visão, acreditamos que não podemos prescindir de enxergarmos o livro didático e sua possível contribuição para a formação do leitor de literatura. Muito já se falou acerca de suas limitações, dos entraves que ele pode ocasionar na formação do leitor. É hora de tentar vislumbrar possibilidades, ampliações de abordagens, inserção de novos textos literários, proposições de trabalhos que tomem o livro didático como um ponto de partida ou como um ponto de chegada. Pensemos que na atual conjuntura da educação brasileira não ter o livro didático para o aluno pode representar um agravamento e um retrocesso.

Acreditamos que devemos investir na formação do professor, promovendo um uso mais livre do objeto livro didático, em cujas práticas docentes possamos ter um professor que o utilize como um apoio pedagógico. Entendemos que no momento em

que o professor utilizar-se do LD como um dos seus materiais de estudo e de apoio para a as suas aulas, o aluno vai entender, paulatinamente, o papel desse instrumento. O LD pode ser para o aluno o seu apoio, a sua base de estudos naquele ano/série, porém para o professor isso não é equivalente, sob pena de reproduzir apenas o que está no LD e minguar seu próprio desenvolvimento profissional.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Edital de convocação 2/2015**. Brasília, 2015.
- _____. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino Fundamental anos finais**. Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2016.
- _____. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5^a. a 8^a. Série**. Brasília: SEF, 1998.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar; 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CEREJA, William. COCHAR, Thereza. **Português: linguagens**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015 (6º - 9º ano).
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Portugal: DIFEL, 2002.
- _____. **A ordem dos livros**. Brasília: Editora da UNB, 1999.
- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das coleções didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 3, p.549-566, set./dez. 2004.
- DALVI, Maria Amélia. **Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático do ensino médio**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2010.
- FERNANDES, Marly Aparecida. **A leitura do livro didático de Português do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2010.
- ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2 ed. Revista e ampliada. Seleção e tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2 ed. Revista e ampliada. Seleção e tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

MARCUSCHI, Beth. Livro didático de Língua Portuguesa: políticas públicas e perspectivas de ensino. In: MILREU, Isis. RODRIGUES, Márcia Candeia (orgs.).

Ensino de Língua e Literatura: políticas, práticas e projetos. Campina Grande: Bagagem, 2012.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. O livro didático de língua portuguesa no Brasil.

Educar, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009. Editora UFPR.

SEGABINAZI, Daniela Maria. Leituras nas aulas de língua portuguesa? Onde está o texto literário no ensino fundamental e médio? In: FRANCELINO, Pedro Farias.

_____. **Língua, literatura e ensino: concepções, diálogos e convergências**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SILVA, Renato Caixeta da. Pesquisas sobre livros didáticos de língua: reflexões.

Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Héber Ferreira de. **Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com professores e alunos**. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

11. LOOPING RECURSIVO COMO EFEITO ESTÉTICO NO CONTO “UMA HISTÓRIA DE BORBOLETAS”, DE CAIO FERNANDO ABREU

Irene Bandeira (UFPB)

Carmen Sevilla G. dos Santos (UFPB)

RESUMO: O presente trabalho objetiva associar o conceito de *looping* recursivo à experiência estética ao conto “Uma história de Borboletas”, de Caio Fernando Abreu. Para isso, os elementos da estrutura textual que de alguma forma se repetem ou se reestruturam durante o conto ancoram a inferência sobre o *looping* na experiência da leitora-autora. Será utilizado como referencial teórico a Antropologia Literária proposta por Wolfgang Iser, com ênfase no conceito por ele apresentado de *looping* recursivo, que consiste na revisitação de algum trecho ou aspecto do texto, porém sob uma nova perspectiva, o que evidencia novos aspectos antes não percebidos e expande, portanto, as possibilidades de ficcionalização, conforme instrumento metodológico intitulado Roteiro Didático Metaprocedimental (Santos et al, 2018). Tal conceito encontra ancoragem no conto tanto por meio da repetição de frases e/ou expressões utilizadas quanto no processo de enlouquecimento do personagem André, finalizado no momento de sua internação. Essa é apresentada ao leitor pela perspectiva do narrador-protagonista como espectador dessa passagem, e revivida por ele, mais tarde, como vítima da mesma trajetória de enlouquecimento e internação, proporcionando ao leitor uma dupla perspectiva de um mesmo processo. Espera-se com esta análise associar o conceito de *looping* recursivo ao efeito estético experienciado pela leitora-autora, corroborando a construção de sentido de modo emancipador.

Palavras-chave: Antropologia literária; *Looping* recursivo; Experiência estética; Literatura brasileira.

Introdução

Este artigo descreve a experiência estética da leitora-autora com o conceito de *looping* recursivo no conto “Uma história de Borboletas”, de Caio Fernando Abreu, publicado em 1977. Para esse fim, foi utilizada a teoria da Antropologia Literária proposta por Wolfgang Iser (1996, 1999), sucessão da teoria do Efeito Estético, de mesma autoria, que busca responder ao questionamento de como a mente do leitor reage à leitura de um texto literário, enquanto aquela tem como foco o estudo da literatura como meio de ficcionalização — necessidade inerente do ser humano de preencher lacunas. O *looping* recursivo é definido no Roteiro Didático Metaprocedimental como a “Revisitação de algum trecho ou aspecto do texto/filme, porém com novas perspectivas e possibilidades.” (Santos et al, 2018), ou seja, quando algo do texto é retomado em um momento posterior com o acréscimo de novas informações ou pontos de vista.

A fim de realizar o mapeamento desse conceito na experiência estética da leitora-autora, esse trabalho se organiza da seguinte forma: breve explicação da teoria,

seguida da síntese do enredo e finalizada com a associação do conceito ao conto. Este será descrito em três aspectos: o olhar, o comportamento, incluindo as crises de violência, e o percurso da internação, utilizando para suas explicações trechos e citações do conto.

Antropologia Literária

A Antropologia Literária, proposta pelo teórico alemão Wolfgang Iser (1996, 1999), concebe a literatura como uma das formas de o ser humano realizar sua necessidade inerente: a de ficcionalizar, ou seja, a precisão que os indivíduos têm de preencher lacunas, tanto na arte quanto na vida. Para provocar essa necessidade, o texto literário utiliza técnicas que promovem efeitos na mente do leitor, alguns deles são apresentados por Iser em sua teoria anterior à da Antropologia Literária, a do Efeito Estético, outros só surgem nela, como o que será descrito neste trabalho. Segundo o autor, a significação da obra só se completa quando a leitura é finalizada, considerando isso e o fato de o efeito estético acontecer na mente de quem está lendo e não no texto em si, torna-se importante destacar que ele só pode ser descrito pelo leitor que o vivencia, portanto, este trabalho se trata de um mapeamento do efeito estético da leitora-autora, especificamente, no conceito de *looping* recursivo.

Para que se entenda o *looping* recursivo é necessário entender alguns dos demais conceitos da teoria. Há quatro perspectivas textuais que auxiliam o leitor no entendimento do texto, elas se referem a qual ponto de vista está sendo destacado na história, são: a perspectiva do enredo, do personagem, do narrador e da ficção do leitor. Tais perspectivas se organizam no texto através de uma estrutura denominada tema e horizonte, o tema sendo a que está em foco no momento, e o horizonte a que está em segundo plano, ocorrendo sempre uma intercalação entre elas. Essa estrutura promove o efeito de *looping* recursivo

Trata-se de determinado fenômeno, que se apresenta de maneira recorrente, porém, nova. Isso acontece porque há um percurso anterior, que faz com que a sua formulação mude, a cada vez que se representa. Por exemplo, a atitude de um personagem pode ser interpretada de maneiras completamente opostas no início e ao final de uma narrativa, pois o leitor terá uma síntese diferenciada e mais completa do enredo ao término da leitura, ao passo que, o que antes seria um mistério ou compreendido de determinada forma, pode ser ressignificado (COSTA, 2017, p.14).

Importante frisar que a teoria apresenta outros conceitos - vazios, quebra da *good continuation*, negação, entre outros — que acontecem durante a leitura em

simultaneidade e não separadamente, porém, para *corpus* do presente artigo, será analisado somente o conceito de *looping* recursivo.

Uma História de Borboletas

"Uma história de Borboletas", do escritor brasileiro Caio Fernando Abreu, foi publicado na terceira coletânea de contos do autor: "Pedras de calcutá", lançado em 1977. O livro é dividido em dois ciclos, que se iniciam com os contos "Mergulho I" e "Mergulho II", respectivamente, representando os seus aspectos dominantes.

De um lado, a vivência quase alucinatória da própria experiência física, objeto de narrativas atormentadas em que o corpo dos personagens suporta o drama de suas vidas. De outro, indivíduos em busca de fatos capazes de oferecer um desfecho para situações tão insuportavelmente em suspenso que toda possibilidade de solução representa ansiedade, tensão e expectativa quase desesperadora (ABREU, 1996, Prefácio).

O *corpus* deste trabalho integra a segunda parte. Ele é narrado em primeira pessoa pelo protagonista. Em momento algum são descritas suas características físicas ou nome, e só no decorrer do conto percebe-se que André é seu amante.

Já em sua primeira frase, "André enlouqueceu ontem à tarde" (ABREU, 1996, p.98), o narrador nos indica sobre o quê decorrerá o enredo: seu parceiro perdeu a sanidade e ele, após um período de negação, resistência, e consideração de alternativas, tomou a decisão de levá-lo a um hospício. André não demonstrou oposição, porém quando estava sendo levado por enfermeiros, olhou nos olhos do protagonista, coisa que não havia feito desde que chegara a esse estado. Esse olhar o comoveu e o afetou de uma forma que, na volta para casa, o narrador sente que o próprio olhar se tornou igual ao de André. A partir disso, se inicia o processo de enlouquecimento do protagonista, percebido pelo leitor por conter características semelhantes às que são apresentadas pelo amante.

É principalmente nesse processo de enlouquecimento que a leitora-autora vivencia o *looping* recursivo em sua experiência, já que ele é primeiramente vivido em uma perspectiva alheia, de espectador, e, em seguida, na de pessoa acometida pela loucura. Como já dito, o distúrbio do narrador principia-se pelo olhar, que passa a ser o mesmo olhar que via em André:

[...] havia muito tempo não olhava mais para nada - seus olhos pareciam voltados para dentro, ou então era como se transpassassem as pessoas ou os objetos para ver, lá no fundo deles, uma coisa que nem eles próprios sabiam de si mesmos. (ABREU, 1996, p.100)

O olhar nos olhos lançado por André para o narrador no hospício, provoca nele uma grande agonia que o “rasga por dentro”. Este trecho evidencia as características do olhar que transpassa as pessoas de modo a descobrir algo sobre elas, que nem elas sabiam:

[...] eu tinha a impressão de que o meu próprio olhar tinha se tornado como o dele, e de repente já não era apenas uma impressão. Quando percebi, estava olhando para as pessoas como se soubesse alguma coisa delas que nem elas mesmas sabiam. Ou então como se as transpassasse (ABREU, 1996, p.101).

A característica de "ter os olhos voltados para dentro" é replicada pelo narrador à chegada de seus vizinhos durante sua primeira crise violenta desencadeada pelo encontro de uma borboleta negra:

Mas em seguida tudo se alargou e não consegui evitar de vê-las daqueles outros jeitos, embora não quisesse, e meu jeito de evitar isso era fechar os olhos, mas quando fechava os olhos ficava olhando para dentro de meu próprio cérebro - e só encontrava nele uma infinidade de borboletas negras agitando nervosamente as asinhas pegajosas, atropelando-se para brotar logo entre os cabelos (ABREU, 1996, p.106).

Essa repetição do olhar retomada várias vezes no texto desencadeou o efeito de *looping* na experiência da leitora-autora.

São os comportamentos singulares, inicialmente de André, outro aspecto retomado no conto. Ao chegar em casa e constatar a quietude do lugar sem André, o narrador descreve-nos qual era a rotina de seu amado:

Mesmo com ele ali dentro, nos últimos tempos a casa era sempre quieta: permanecia em seu quarto, recortando figurinhas de papel ou encostado na parede, os olhos olhando daquele jeito, ou então em frente ao espelho, procurando as borboletas que nasciam entre seus cabelos. Primeiro remexia neles, afastava as mechas, depois localizava a borboleta, exatamente como um piolho. Num gesto delicado, apanhava-a pelas asas, entre o polegar e o indicador, e jogava-as pela janela. *Essa era das azuis* - costumava dizer, ou *essa era das amarelas* ou qualquer outra cor. Em seguida saía para o telhado e ficava repetindo uma porção de coisas que eu não entendia (ABREU, 1996, p. 103, grifos do autor).

O narrador vai ao quarto de André e se depara com as revistas, a tesoura e as figurinhas recortadas no chão por entre os móveis quebrados. A partir desse momento, passa a repetir o comportamento típico do namorado: apanha-as, recorta algumas outras figurinhas e imagina histórias para cada uma delas. Sente uma comichão entre os cabelos, vai ao espelho, retira deles uma borboleta azul, segura-a entre o polegar e o indicador, solta-a pela janela, em seguida, vai ao telhado para aconselhá-la a evitar os “bichos brancos” e preservar o azul de suas asas. Percebe que os vizinhos o observam

pela janela, mas volta a repetir o processo:

[...] voltei às figurinhas. E novamente começou a acontecer a mesma coisa: algo como um borbulhar, o espelho, a borboleta (essa era das roxas), depois a janela, o telhado, os conselhos. E os vizinhos e as figurinhas outra vez. Assim durante muito tempo. (ABREU, 1996, p. 105).

O mesmo acontece quando o narrador é internado. Ele acorda ao lado de André, os dois se olham de uma forma calma e intensa, pois agora ambos tinham o mesmo olhar:

Depois estendeu a mão direita em direção aos meus cabelos, uniu o polegar ao indicador e, gentilmente, apanhou uma borboleta. Era das verdes. Depois baixou a cabeça, eu estendi os dedos para seus cabelos e apanhei outra borboleta. Era das amarelas. Como não havia telhados próximos, esvoaçavam pelo pátio enquanto falávamos juntos aquelas mesmas coisas - eu para as borboletas dele, ele para as minhas. (ABREU, 1996, p. 107)

Um aspecto comportamental que merece destaque são os surtos violentos ocasionados ao encontro de uma borboleta preta: "De vez em quando aparecia uma borboleta negra. Então [André] tinha violentas crises, assustava-se, chorava, quebrava coisas, acusava-me." (ABREU, 1996, p.103). Atingindo também o narrador ao encontrar sua primeira borboleta negra, ao anoitecer do dia em que enlouquecera:

No mesmo momento em que meu indicador e polegar tocaram suas asinhas viscosas, meu estômago contraiu-se violentamente, gritei e quebrei o objeto mais próximo. [...] Pretendia quebrar mais coisas, gritar ainda mais alto, chorar também [...] (ABREU, 1996, p.105).

A última crise descrita no conto acontece quando o narrador e André estão juntos no chão do hospício, procurando carinhosamente borboletas nas cabeças um do outro: "Ficamos assim por muito tempo até que, sem querer, apanhei uma das negras e começamos a brigar. Mordi-o muitas vezes, tirando sangue da carne, enquanto ele cravava as unhas no meu rosto." (ABREU, 1996, p.107). Percebe-se que o efeito do *looping* ora vivenciado não é uma repetição exata de uma cena, mas sim uma revisitação a algum aspecto. Nesse caso, o comportamento é acionado primeiramente por André, uma segunda vez, pelo narrador, e, na terceira, pelos dois, assim a nova perspectiva é apresentada em cada momento e novos elementos são adicionados, como: as histórias imaginadas para as figurinhas, os conselhos dados às borboletas e a sensação angustiante de transpassar as pessoas com o olhar. Já no terceiro momento, eles não mais procuram borboletas em si frente ao espelho e as jogam pela janela, pois estão onde não há espelho ou janelas. Procuram borboletas na cabeça um do outro, ao encontrá-las observam suas cores e as soltam no chão, aconselhando-as ali mesmo. Há diferença também no controle das crises, a primeira é realizada pelo narrador, a deste é

controlada pelos vizinhos, e a última por enfermeiros.

Outro *looping* percebido foi no trajeto de internação de André, revivido pelo narrador ao ser levado para o hospício pelos vizinhos, um deles age exatamente como ele se comportou ao deixar André no local. O primeiro momento pode ser resumido da seguinte forma: toma-se a decisão de levar André ao hospício após um surto; explica-se o porquê de não levá-lo a uma clínica; sem André demonstrar resistência eles entram em um táxi, desembarcam no hospício e atravessam o pátio; o médico de plantão na portaria faz algumas poucas perguntas; dois enfermeiros chegam para levar André, o narrador tenta dizer algo e não consegue; André olha em seus olhos e diz "Só se pode encher um vaso até a borda, nem uma gota a mais." (ABREU, 1996, p.101), os enfermeiros levam André para dentro; o narrador espera o médico falar algo, mas ele abaixa a cabeça, pensa então em falar algo para o doutor, mas desiste, atravessa devagar o pátio, hesita no portão de ferro e volta para casa a pé.

No segundo momento, quem está sendo levado ao hospício é o narrador, por seus vizinhos, na manhã posterior à crise provocada pelo encontro de sua primeira borboleta preta:

Chamaram um táxi e trouxeram-me para cá. Antes de entrar no táxi tentei sugerir, quem sabe aquele lugar de muito verde, pessoas amáveis e prestativas, todas distantes, um tanto pálidas, alguns lendo livros, outros recortando figurinhas. [...] Quando foram embora, depois de preencherem uma porção de papéis, olhei para um deles daquele mesmo jeito que André me olhara. E disse-lhe:

- Só se pode encher um vaso até a borda. Nem uma gota a mais.

Ele pareceu entender. Vi como se perturbava e tentava dizer, sem conseguir, alguma coisa para o médico de plantão, observei que baixava os olhos sobre o monte de papéis e a maneira indecisa como atravessara o pátio para depois deter-se em frente ao portão de ferro, olhando para os lados, e então se foi, a pé." (ABREU, 1996, p. 106).

É possível constatar que o ambiente, o trajeto, os movimentos e as falas são as mesmas, mudam apenas os personagens e o ponto de vista em foco. Essa repetição apresenta à leitora-autora duas perspectivas sobre o processo de enlouquecimento, sendo ele, portanto, ressignificado ao ser acionada uma nova perspectiva. Quando o narrador relata o comportamento de André há apenas uma descrição de ações, já quando passa a reproduzir o mesmo comportamento é introduzido os pensamentos dele como pessoa acometida pela loucura, as suas angústias físicas e mentais, o que fez a leitora-autora ressignificar e compreender mais a loucura como ela é representada no conto. Os *loopings* também servem para retratar que os dois personagens vivenciaram a mesma experiência, portanto, ao se reencontrarem no hospício no momento final do conto, eles estão como iguais, em sintonia, é isso que os

permite resgatarm o carinho existente, melhor percebido no seguinte trecho: “Quando acordei, André me olhava de um jeito totalmente novo. Quase como do jeito antigo, mas muito mais intenso e calmo. Como se agora partilhássemos o mesmo reino” (ABREU, 1996, p. 107). O último *looping*, momento que André e o narrador procuram borboletas na cabeça um do outro, confirma essa sintonia e parceria, pois nos trechos anteriores procuravam borboletas sozinhos nas próprias cabeças, frente ao espelho, já neste eles têm um ao outro, como iguais, podendo inferir que se tornaram o espelho um do outro, ao passo que estão na mesma situação, e partilham dos mesmos tormentos.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo associar o conceito de *looping* recursivo como experiência estética da leitora-autora ao conto "Uma história de Borboletas", de Caio Fernando Abreu, a fim de possibilitar a construção de sentido de forma emancipadora. Para isso, o conceito foi descrito em três aspectos do texto, respectivamente: o olhar, os comportamentos atípicos e o trajeto de internação, todos apresentados, primeiramente, na perspectiva do personagem André, e, posteriormente, na perspectiva do narrador.

O olhar é caracterizado por ser voltado para dentro, por enxergar algo nas pessoas que nem elas mesmas sabem, ou transpassá-las. Ele é descrito inicialmente pelo narrador como típico do olhar de André, seu parceiro, e após ser abalado por um olhar diferente desse, que lhe parecia são, o narrador sentiu que seu próprio olhar se tornara igual ao do parceiro, a caminho de casa começou a ver nas pessoas algo que nem elas sabiam sobre si, e a transpassá-las, já na sua primeira crise violenta, seu olhar voltou para dentro de sua mente, onde viu várias borboletas pretas.

Os comportamentos atípicos, por sua vez, têm três momentos fundamentais de reprodução: o primeiro, descrito pelo narrador em André, é caracterizado por procurar, frente ao espelho, borboletas no cabelo, retirar uma, e dizer sua cor, quando era preta tinha uma crise violenta na qual quebrava os objetos ao seu redor, chorava e gritava, quando das demais cores, jogava-a pela janela, e ia ao telhado dizer algo incompreensível para ela; o segundo momento é vivido pelo narrador ao chegar em casa, ele repete esses atos, sendo observado e contido em sua crise pelos vizinhos; o último momento diferencia-se por acontecer no hospício, o protagonista e André

procuram borboletas entre as mechas do cabelo um do outro, ao encontrar, jogam-nas no chão e as aconselham ali mesmo, o narrador encontra, então, uma borboleta preta na cabeça de André, eles brigam violentamente, são contidos pelos enfermeiros, e, antes de adormecerem, encontram um na cabeça do outro uma borboleta vermelha como sangue.

Já o trajeto de internação tem duas versões, a primeira quando o narrador leva André para o hospício, e a segunda quando ele está sendo levado ao hospício pelos vizinhos, o caminho, as falas e os gestos são os mesmos, mudam apenas os personagens que o realizam, ou seja, o ponto de vista.

O sentido dado pela leitora-autora à obra, ocasionado por essa repetição de elementos do texto sob uma nova perspectiva, foi que o casal por viver as mesmas experiências e partilhar de semelhantes tormentos da loucura, quando se encontram no hospício estão como iguais, logo, em harmonia.

Foi percebido, assim, que o *looping* corroborou o efeito estético, pois a cada retomada, novas informações e pontos de vistas foram acrescentados, motivando o leitor a reformular o que fora significado. O mapeamento de tal conceito no conto serve para auxiliar a compreensão de como a mente do leitor funciona durante a leitura de um texto literário.

Como já explicado, esse conceito acontece em simultaneidade com os demais da teoria, para um entendimento de como se deu o efeito estético completo durante a leitura do conto, o ideal seria um mapeamento de todos os conceitos e suas relações no decorrer da leitura. Porém, este trabalho fez-se um recorte, selecionando-se o conceito de *looping*, para que esse fosse descrito de modo mais detalhado. É importante que haja um estudo individual de cada conceito para que seja mais bem compreendido como eles acontecem no processo de leitura do texto literário e como corroboram a construção de sentido.

Outro fato que merece ser retomado é que cada leitor possui diferente repertório, resultando em uma pluralidade de significações, visto que cada pessoa reage de forma diferente à leitura de uma ficção, preenchendo e articulando os vazios dentro de suas possibilidades. Considerando isso, a experiência aqui mapeada sobre a associação do conceito ao conto em pauta diz respeito à vivência estética da leitora-autora, outras leituras podem ser feitas sobre o mesmo *corpus* acrescentando novos aspectos ou pontos de vista.

Referências

ABREU, Caio Fernando. Uma história de Borboletas. In ABREU, Caio Fernando.

Pedras de Calcutá. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

COSTA, Rafaela Correia. **O ensino da literatura sob uma perspectiva emancipadora:** aplicação do Roteiro Didático Metaprocedimental em Antropologia Literária (RM), no Ensino Médio. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português.) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

_____. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.

ABREU, Caio Fernando. Prefácio. In **Pedras de Calcutá.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos et al. **Roteiro Didático Metaprocedimental em Antropologia Literária.** Relatórios. PROLICEN, PROBEX, PIBIC / UFPB: João Pessoa, 2015, 2016, 2017, 2018.

12. A PROGRESSÃO DAS CAPAS DAS ADAPTAÇÕES DE PETER PAN DE J. M. BARRIE NO BRASIL PÓS MONTEIRO LOBATO: DO ADVENTO DISNEY À CONTEMPORANEIDADE

Joões Cabral de Lima (UFPB)

Daniela Maria Segabinazi(UFPB)

RESUMO: Os protocolos de leitura, em seus diversos aspectos e usos, que abarcam a estrutura do livro concernente a todo o seu projeto gráfico editorial, são usados como elementos antecipadores do texto, devido a sua carga narrativa, da mesma forma que também norteiam a leitura explicando determinados itens; organizando sua ordem; resumindo capítulos, além de, no caso da ilustração, estabelecendo uma relação discursiva com o próprio texto. A ilustração protocolo de leitura, quando inserida na capa do livro não apenas encanta pela sua primoriedade gráfica, mas pela sua riqueza narrativa, pois a mesma dialoga com o leitor, antecipa a história. Tendo em vista a importância dos protocolos de leitura e tomando como análise as ilustrações das capas da obra *Peter Pan*, de J. M. Barrie, no Brasil, objetiva-se observar as transformações das capas e as influências por estas sofridas tanto de outros espaços narrativos, quanto a imposição do mercado editorial, traçando desta forma um percurso das traduções e adaptações do referente livro a partir da publicação da iniciativa de Monteiro Lobato em 1930, com a sua adaptação do clássico de Barrie. Para este trabalho nos valem dos estudos de Lima (2019), Mastroberti (2008) e Silva (2012) que tanto discutem acerca do referente autor e sua obra.

Palavras-chave: Peter Pan; J. M. Barrie; Monteiro Lobato; ilustração; capas.

Introdução

A importância da obra *Peter Pan*, de J. M. Barrie, para o universo da literatura infantil é inquestionável, da mesma forma que *Alice no País das Maravilhas*, *O Mágico de Oz* e tantos outros clássicos literários entre os séculos XIX e XX, buscaram inovar na construção do ficcional para o público infantil, como bem afirma Amado (1940), público esse que é mais do que exigente com os seus livros, pois de acordo com o autor de *Capitães de Areia*, a criança é um crítico severo, ao contrário do que pensam os adultos, pois quando se trata de ler ou mesmo de ouvir uma narrativa, para eles se faz necessária a predominância da verossimilhança e a preferência por finais espirituosos e coerentes.

E esse é o caso de *Peter Pan*, uma obra impactante e apaixonante que embora tenha nascido sem grandes pretensões literárias, como bem afirma Silva (2012, p. 7) cujo primeiro “esboço da história (...) surgiu como uma brincadeira entre James

Barrie e os filhos” de Sylvia e Arthur Llewelyn Davies. De uma simples brincadeira a obra foi ganhando novas dimensões até chegar no teatro e não apenas limitando-se aos palcos ingleses, mas sendo encenada em outros países. E não tardou, para que tempos depois chegasse ao cinema e daí para conquistar mundo.

A chegada de *Peter Pan* ao Brasil se deu maneira distinta, nem o teatro e muito menos o cinema, inovação tecnológica e de entretenimento da época, foram responsáveis por estabelecer o contato entre os brasileiros e a obra de James Barrie, esta, só veio a ser conhecida pelo grande público, apenas em 1930 com a adaptação, em nada ortodoxa, de Monteiro Lobato. Uma obra que se manteve por muito tempo figurando no mercado editorial brasileiro como única adaptação no país da obra de J. M. Barrie.

De acordo com Lima (2019), Lobato não apenas adapta a obra, mas se apropria do universo ficcional do autor inglês, anexando-o ao seu particular espaço narrativo. Porém essa atitude do escritor brasileiro, ainda de acordo com Lima (2019), ao longo das várias edições da adaptação de *Peter Pan*, limitou-se apenas ao aspecto estrutural da narrativa, deixando a ilustração, tanto de capa como interna a margem de qualquer inovação, fazendo uso das matrizes originais estrangeiras, mas sem a mesma qualidade gráfica da original, o que denota um certo desleixo em relação ao projeto gráfico da época, única exceção a este fato temos a capa desenvolvida por Augustus, que embora possua elementos da ilustradora Alice B. Woodward, no que se refere a roupa do personagem, podemos observar a grande liberdade que teve o artista na composição da cena que abrange as duas capas da adaptação, Figura 1, 2 e 3.

Figura 1 – Peter Pan Picture Book p. 55



Figura 2 – Peter Pan, adaptação Monteiro Lobato, 1930

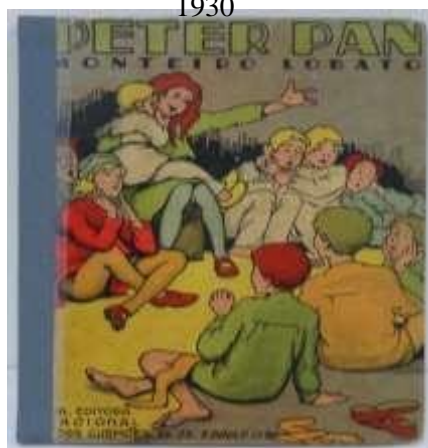
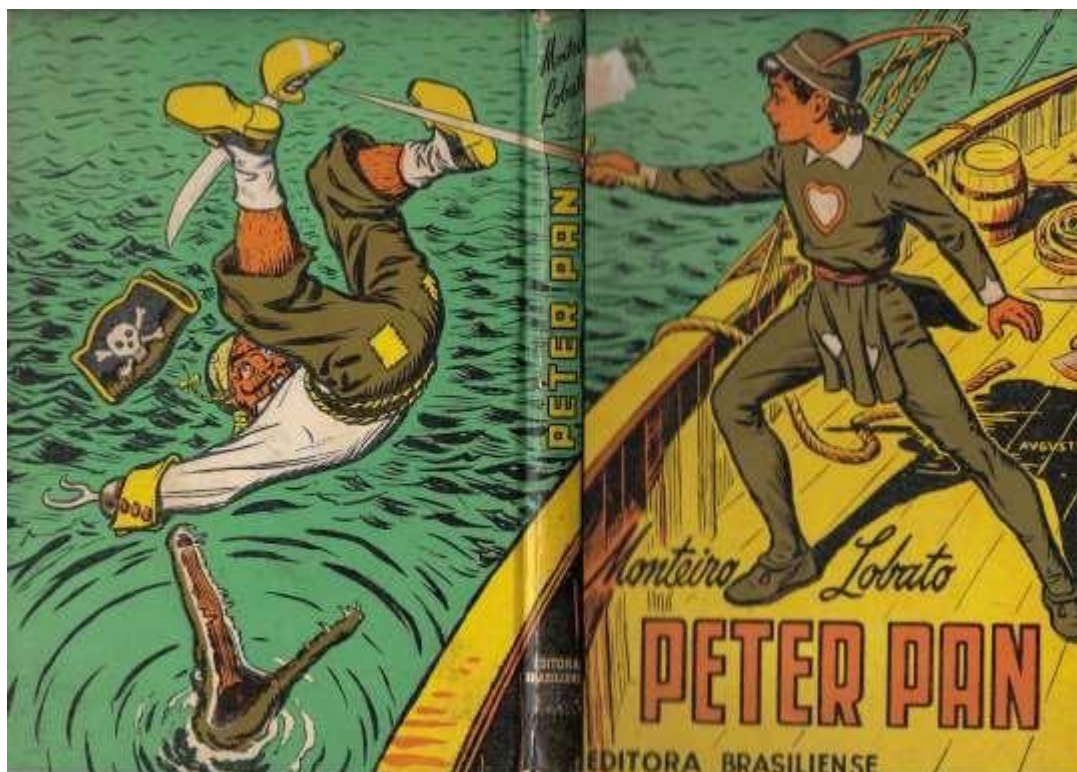


Figura 3 – Capa desenhada por Augustus



Fonte: Peter Pan. Monteiro Lobato. Editora Brasiliense, 1959

De acordo com Lima (2019) em sua pesquisa acerca dos ilustradores de Lobato, é somente na década de 1970, através do traço de Manoel Victor Filho, que o projeto gráfico da adaptação de *Peter Pan* pelo autor brasileiro vai apresentar um pouco de autorialidade artística em dois momentos distintos, no primeiro deles as matrizes das ilustrações estrangeiras não são mais empregadas, embora não sem alguma referência da arte conceitual original desenvolvida pelos ilustradores ingleses Francis Donkin Bedford e Alice B. Woodward, além do mais a influência da animação *Disney* também pode ser observada nas imagens desenvolvidas pelo artista, porém essa influência pode ser vista muito mais nas ilustrações de Ernesto Nesti que praticamente decalcou os personagens da animação para as páginas da adaptação de *Peter Pan*, realizada por Monteiro Lobato.

O segundo momento apontado por Lima (2019) evidencia a influência da mídia televisiva, quando a obra infantil lobatiana ganha sua segunda adaptação para a TV, fato que levou o ilustrador Manoel Victor Filho a modificar todo o projeto gráfico da coleção atendendo a nova demanda do mercado cujas imagens na época passaram a figurar em HQ's, brinquedos e álbuns de figurinhas, imagens distintas da obra literária

tradicional. Posteriormente essa ação se repete na terceira fase da série televisiva, mas as ilustrações ficam a cargo de uma equipe de artistas, Lima (2019).

E é dentro desse espaço de transformações da arte conceitual das capas das adaptações e traduções de *Peter Pan* no Brasil, que este trabalho procura evidenciar o olhar da editora, de seus artistas e das questões mercadológicas que em muito contribuíram para as diferentes faces da obra de J. M. Barrie, procurando dar mais destaque as publicações pós Lobato, seguidas do advento *Disney* com a sua clássica adaptação.

1. Além da adaptação de *Peter Pan*, de Monteiro Lobato: O advento Disney como segunda fase da obra de J. M. Barrie no Brasil.

Tentar estabelecer um panorama das adaptações e números de edições de *Peter Pan* no Brasil é uma tarefa difícil e sem a menor chance de ser concretizada em um curto espaço de tempo, principalmente em uma discussão tão limitada como esta, por diversas razões, a princípio devemos a deficiente manutenção da nossa história editorial no que se refere ao registro e conservação de obras estrangeiras e nacionais, tanto anteriores como contemporâneas a Monteiro Lobato, direcionadas ao público infanto-juvenil, literatura essa que se encontra hoje apagada da nossa memória e dos registros bibliográficos, um fato que torna a tarefa do pesquisador bastante complicada.

Porém, embora não tenhamos conseguido um amplo panorama de dados acerca das diversas publicações adaptadas e ou traduzidas da obra *Peter Pan* de J. M. Barrie no Brasil, construímos um pequeno percurso tendo como ponto de partida a introdução no país da adaptação de Monteiro Lobato em 1930, que como bem explicita Lima (2019), não apenas a adaptou, mas a inseriu no seu próprio universo literário, apropriando-se da obra estrangeira. Sendo assim, através desse pequeno panorama nos foi possível observar as mudanças dos projetos gráficos, no que se refere as capas, estas também consideradas protocolos de leitura pelo seu valor narrativo como postulado por Lima (2019) em significativo trabalho.

De acordo com a nossa pesquisa, não foram encontradas qualquer evidência que suscite ter existido uma publicação, por parte de outra editora no país, da obra de J. M. Barrie, que não a Monteiro Lobato Cia., muito menos uma publicação da referente obra, anterior a de Lobato. Sendo assim, até onde nos foi possível perceber, o

Peter Pan adaptado por Monteiro Lobato manteve sua hegemonia no mercado editorial por quase cinco décadas, permanecendo como a única referência existente ao trabalho do autor escocês.

Porém é em 1953, com o lançamento da adaptação cinematográfica de *Peter Pan*, pelos Estúdios *Disney*, que a hegemonia lobatiana é desfeita, principalmente no imaginário coletivo dos leitores que foi afetado, pois a influência da concepção de arte da adaptação fílmica tornou-se muito marcante, mas não prejudicou a obra desenvolvida por Lobato, que continuou a ser publicada e vendida sem maiores problemas.

Segundo Hutcheon (2011) essa ruptura do imaginário do leitor em relação a adaptação de uma obra é uma reação comum do leitor que também é espectador, no processo da adaptação, onde ele ao se deparar com essa construção tão distinta a sua acaba por absorvê-la, abandonando de vez a sua primeira construção, que não retorna mais. Essa desconstrução é muito mais forte quando se trata de uma adaptação fílmica derivada de um livro e na contemporaneidade podemos adicionar o espaço televisivo.

Arelada a animação da *Disney*, aos poucos, toda uma leva de produtos com a imagem dos personagens do longa-metragem inundou o mercado de consumo mundial, produtos como brinquedos, álbuns de figurinhas, discos de histórias, revistas em quadrinhos, fantasias e uma grande quantidade de obras literárias recontando o roteiro da adaptação fílmica ou trazendo novas aventuras, nenhuma delas escritas por J. M. Barrie, mas que contribuíram para promover a obra fílmica adaptada, o imaginário coletivo das crianças e adultos, além de indiretamente a obra original escrita por Barrie, figuras 3 e 4.

Figura 3 - Disney, Peter Pan/A bela Adormecida, histórias e canções 1969



Figura 4 - HQ Clássicos Disney 1969



Durante muito tempo, tanto a adaptação de Monteiro Lobato como a adaptação da *Disney* permaneceram no imaginário do leitor brasileiro, que teve ambas as adaptações e apropriações, a bem da verdade, como únicas leituras e referências, pois da mesma forma que Lobato, a *Disney* com o tempo inseriu o personagem de J. M. Barrie em seu universo narrativo, anexando-o ao mundo do *Mickey Mouse*, Figura 5 e 6.

Figura 5 - HQ Mickey Mouse and Peter Pan 1974



Fonte: ozziecomics.com

Figura 6 - Pelúcia Mickey Mouse Peter Pan



Fonte: www.ebay.i

Isto posto é interessante observar que o impacto do filme da Disney não se limitou apenas a modificar o imaginário infantil, mas também a visão dos ilustradores e das próprias editoras, que passaram a ter na animação estrangeira uma forma de atrair o público leitor. Ressignificando os seus projetos gráficos, ajustando-os a nova imagem de Peter Pan que através da *Disney* se consolidava mundialmente.

2. A terceira fase de Peter Pan no Brasil: Edições Ediouro

Durante a nossa pesquisa para organizar uma ordem das publicações adaptadas e traduzidas da obra *Peter Pan* no Brasil, após a adaptação de Monteiro Lobato e do advento da animação Disney, nos deparamos apenas com uma adaptação da década de 1970, e ao que tudo indica a primeira no Brasil em cinco décadas, pertencente a Edições Ediouro, famosa pelas publicações de bolso que desde a sua inauguração em

1939 se consolidou no mercado editorial brasileiro¹⁵, que inseriu a obra de J. M. Barrie na série “Baleia Bacana”, “recontadas da obra original”, como bem evidenciado na capa, por Paulo Mendes Campos.

Na imagem de capa podemos notar o total distanciamento da proposta da arte conceitual *Disney*, a personagem em muito se aproxima da descrição existente na obra original, um garoto trajando uma roupa feita a partir de folhas secas, de cabelos desgrenhados, quase um selvagem, portando uma espada curta presa a um cinto de couro que na imagem se mostra um pouco folgado, nos lembrando que tal indumentária pode ter sido tomada de um dos piratas do Capitão James Gancho.

A fada Sininho é outra personagem que figura na capa e que destoa por completo da sua correspondente idealizada para a animação *Disney*, superando sua versão Norte Americana no tamanho, possuindo cabelos escuros e usando uma única peça de roupa, em tom lilás, a cobrir o seu corpo que não evidencia qualquer ideia de luminosidade característico da fada, figura 7.

Figura 7 - Peter Pan, Coleção Baleia Bacana, Editora Ediouro, 1970



Fonte: www.estantevirtual.com.br

Ainda da mesma editora e pertencente a mesma coleção, no ano de 1972, sai uma nova edição de *Peter Pan*, com um total de 144 páginas em formato grande (16 x 21), de acordo com a livraria¹⁶ No mesmo ano também pela Ediouro, sai uma nova edição em formato de bolso. Ambas as publicações compartilham a mesma ilustração de capa, mas com alguns elementos distintos em seu *layout*, principalmente no que se

¹⁵ <<https://www.ediouro.com.br/institucional>>

¹⁶ <<https://www.traca.com.br/livro/107151/#>>

refere a mudança do selo da coleção, indicando que a adaptação da obra de J. M. Barrie agora passa a pertencer a “Coleção Elefante”, figuras 8 e 9.

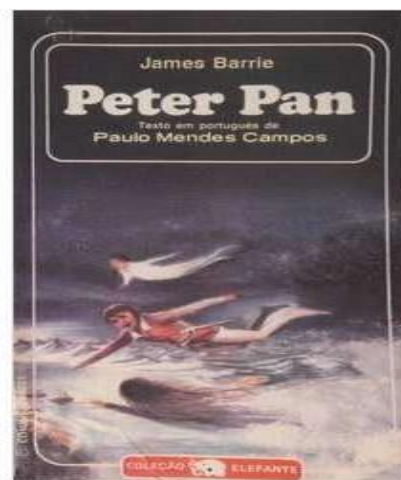
A ilustração de capa compartilhada por ambas edições traz uma composição que remete ao onírico, já que o estado de sonho é inclusive citado na obra, pois a lembrança dos adultos acerca de suas visitas a Terra do Nunca assim é tratada, como um sonho bom somente lembrado em fragmentos. Na ilustração apenas a imagem de Peter Pan é tangível, consistente, focada, enquanto as duas outras são etéreas, quase fantasmas a comporem as nuvens em sua chegada a Terra do Nunca durante a noite. Embora a editora tenha optado por uma distinta imagem de Peter Pan em relação a *Disney*, na capa temos um personagem usando roupas no mesmo estilo, mas com cores diferenciadas. Aqui o Pan como Wendy são morenos.

Figura 8 – Capa Peter Pan, 2ª ed.
Edições Ediouro



Fonte: www.traça.com

Figura 9 - Capa Peter Pan, 3ª ed.
Edições Ediouro

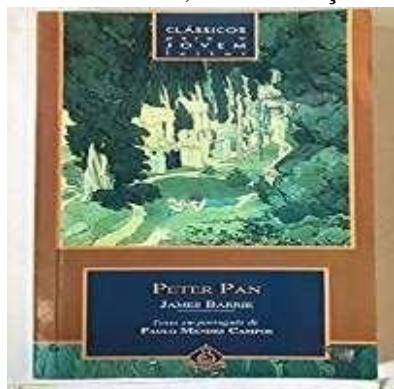


Fonte: www.estantevirtual.com

Em 2002, a Editora Ediouro relança *Peter Pan*, figura 10, novamente em uma edição de bolso, dentro da coleção “Clássicos para Jovens Leitores”, porém é interessante evidenciar aqui que a referente Editora mais uma vez usa a adaptação de Paulo Mendes Campos, mas na capa da obra ela não deixa claro se a publicação é uma adaptação ou tradução, deixando apenas só o seguinte texto indicativo para o leitor: “texto em português de Paulo Mendes Campos”. A capa é outro item que foi modificado, apresentando um layout gráfico mais arrojado com várias molduras, de

acordo com o livreiro¹⁷ onde encontramos a referente obra, a mesma tratava-se de uma 13ª edição.

Figura 10 – Peter Pan, 13ª ed. Edições Ediouro



Fonte: www.skoob.com

Nesta nova edição de *Peter Pan*, a Ediouro opta por um projeto de capa mais sóbrio, sem a imagem do personagem como nas edições anteriores, talvez pelo fato da obra de Barrie agora figurar numa coleção para adolescentes, evitando desta forma relacionar a mesma com o público infantil, sendo assim a editora preferiu utilizar a pintura *Elysium*, de 1906, do pintor, cenógrafo e ilustrador russo Leon Bakst (1866 – 1924), figura 11, uma obra que embora não tenha sido desenvolvida para a figurar no livro *Peter Pan* tem em sua composição um pouco da essência feérica e onírica que tanto envolve o universo criado por J. M. Barrie.

Figura 11 – *Elysium*, de 1906, obra de Leon Bakst



Fonte: art-tourism.livejournal.com

¹⁷<<https://www.skoob.com.br/livro/edicoes/1412/edicao:412292>>

Em 2009 uma nova edição de *Peter Pan* foi lançada pela Ediouro, mais uma vez contando com o texto de Paulo Mendes Campos, dessa vez indicado duplamente como tradutor e adaptador. No projeto gráfico da capa a nova edição se destaca pelo teor romântico evidenciado na imagem, na verdade uma pintura a óleo do artista Sigismund Ivanowskia, partir da foto da atriz Maude Adams¹⁸, famosa nos palcos principalmente por interpretar o personagem de J. M. Barrie, figuras 12 e 13.

Figura 12 – Capa *Peter Pan*, 2ª ed.
Maude Adams retratada por Sigismund
de Ivanowski

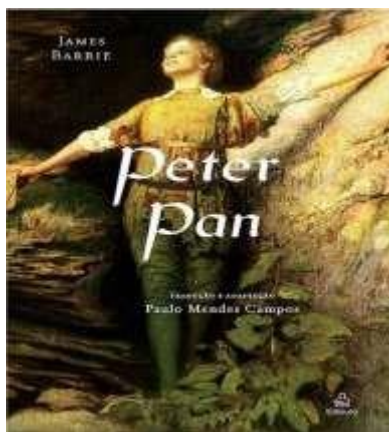


Figura 13 - Foto da atriz
Maude Adams
caracterizada como Peter Pan



Fonte: www.travessa.com

Fonte: thegrandreview.com.

Um outro ponto que se destaca nesta última publicação da Ediouro, e que se tornou meio que uma marca de suas edições de *Peter Pan* é a manutenção de um distanciamento do designer dos estúdios *Disney* que tanto estigmatizaram a personagem de Barrie em algumas ilustrações da adaptação de Lobato e outras que se seguiram, como discutiremos no próximo tópico.

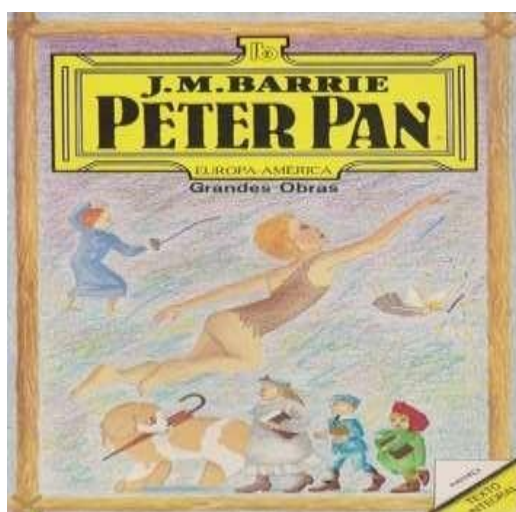
3. A quarta fase de publicações de *Peter Pan* no Brasil: Uma breve cronologia e discussão

A partir da publicação de *Peter Pan* pela Ediouro a obra de J. M. Barrie começa a ganhar fôlego no mercado editorial brasileiro, principalmente no início da década de 1990 quando outras editoras passaram a disponibilizar novas traduções e adaptações da referente obra. Mas é interessante salientar que o momento se fazia

¹⁸<<https://sites.google.com/a/thegrandreview.com/peterpanpainting/the-painting>>

oportuno haja vista a influência do longa-metragem, *Hook, a volta do Capitão Gancho* de Steven Spielberg, lançado na época que adaptava livremente a obra de Barrie, E foi neste mesmo ano que Editora Europa América¹⁹ publicou uma edição de bolso de *Peter Pan*, com tradução de Maria Adelaide Namorado Freire, cujo projeto gráfico de capa confere a obra um aspecto bem infantilizado, figura 14, retomando a idealização original do autor que descreveu a personagem trajando uma roupa feita de folhas secas, mas é nas secundárias que o artista erra no traçado, na parte inferior da ilustração podemos ver que a personagem Wendy foi substituída por outra de curvas mais generosas e semblante maduro, já a fada Sininho além de usar um vestido no mesmo tom do Pan, está portando uma varinha de condão, elemento que na obra original não existe.

Figura 14 – Capa Peter Pan, Editora Europa América, 1990



Fonte: alvarolivros.com

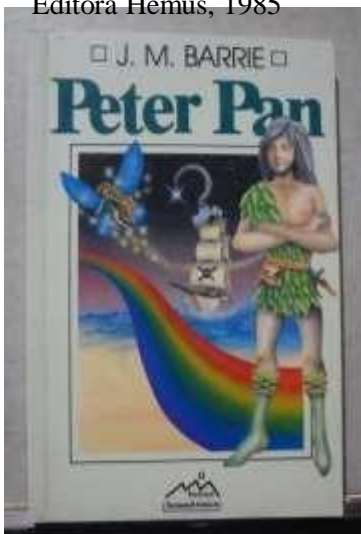
Mas antes mesmo da publicação da Editora Europa América e de toda a influência mercadológica do filme em 1985 a Editora Hemus publicou *Peter Pan*, com tradução de Maria Antônia Van Acker e com arte de capa de autor local desconhecido, que de acordo com Mastroberti (2008), foi identificado apenas como o nome do estúdio encarregado da ilustração, figura 15, na ilustração de capa o leitor se depara com um Peter Pan pré-adolescente que em nada faz lembrar a criança descrita pelo autor do texto, além disso seus trajes são bem distintos, uma roupa de folhas que

¹⁹ <<http://alvarolivros.com/peter-pan-j-m-barrie-trad-de-maria-adelaide-namorado-freire>>

deixa o peito definido a mostra, sem contar as botas que mais lembram meias e uma pele bronzeada e longos cabelos negros, quase um Tarzan.

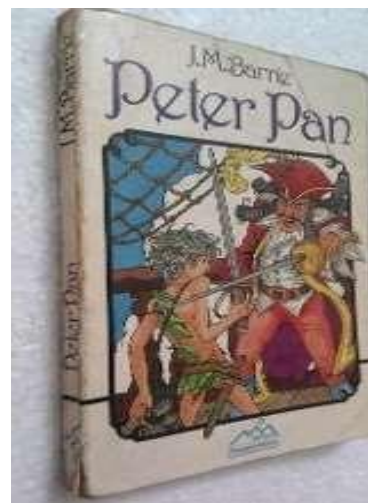
Já a fada Sininho de longos cabelos voa com cintilando suas asas azuis semelhante a uma borboleta. Por trás do arco-íris o navio pirata pode ser visto e um longo gancho ameaçador se faz presente avisando o leitor dos perigos que o aguardam. Posteriormente a editora Hemus veio a publicar uma nova edição de Peter Pan (Figura 16), modificando sua capa preferindo uma composição centrada muito mais na aventura, porém não nos foi possível identificar o seu ano de produção e muito menos o responsável pela arte.

Figura 15 – Peter Pan, Editora Hemus, 1985



Fonte: www.skoob.com

Figura 16 – Peter Pan, Editora Hemus (sem ano da edição)



Fonte: www.produto.mercadolivre.com

Mas foi apenas em 1991 que a Editora Best Seller, ainda aproveitando o destaque do filme, publicou a adaptação romanceada do roteiro, escrito por Terry Brooks, autor mundialmente conhecido no gênero literário de fantasia., adaptação baseada no roteiro de Jim V. Hart e Malia Scotch Marmo. Livro esse que em cuja imagem de capa exibia a manopla do famigerado pirata, que dá nome a obra, sob um

fundo totalmente escuro, uma arte minimalista que dava um tom mais sóbrio correspondendo a narrativa contida na obra.

É interessante salientar que, embora a *Disney* tenha causado grande alvoroço em 1953 com a sua adaptação animada de *Peter Pan*, por razões que desconhecemos, nenhuma editora brasileira se dispôs a publicar uma nova tradução ou adaptação na época da referente obra de Barrie, para competir no mercado editorial com a adaptação de Monteiro Lobato. Deixando assim muitos leitores sem o devido conhecimento da obra do autor escocês.

Embora a relação mercadológica que passa a existir entre o cinema e a literatura não seja o foco deste trabalho, se faz necessário aqui destacar que, para promover tanto o filme quanto a obra adaptada as editoras passaram a relançar os livros com o cartaz da adaptação fílmica estampada na capa no lugar de uma arte autoral. E a obra *Peter Pan* não ficou fora desse novo recurso de divulgação, a própria Editora América, citada acima, em 2004, relançou *Peter Pan* com a imagem do filme de 2003²⁰, uma produção britânico-australiano, com direção de J. J. Hogan. Uma obra que ainda contava com a tradução de Maria Adelaide Namorado Freire. A partir desta mudança de projeto gráfico a nova edição ganhou um tom mais adolescente, que pela composição da imagem deixava transparecer o romance, a aventura e a magia.

Em 1992, a Editora Quinteto – Hamburg²¹ publica sua edição de *Peter Pan*, esta com tradução de Ana Maria Machado. Apresentando um projeto gráfico, no qual podemos perceber uma influência nas capas dos livros de Júlio Verne, trazia mais uma vez mais uma composição que infantiliza a obra. A arte de Walter Ono com um chamativo colorido evidencia elementos da aventura e da fantasia além de não se apoiar na arte da *Disney*.

O *Peter Pan* de Walter Ono, figura 17, com sua face longilínea é quase um elfo, com seus dentes superiores salientes concedendo-lhe um aspecto um tanto abobalhado. Além disso, o artista evita o uso do tradicional gorro com a pena fincada, preferindo uma bandana estampada. Já os demais personagens como a fada Sininho, que se encontra sentada em um cogumelo, deixa a mostra suas asas que mais lembram uma borboleta. Na lateral esquerda, O Capitão Gancho expõe sua face totalmente

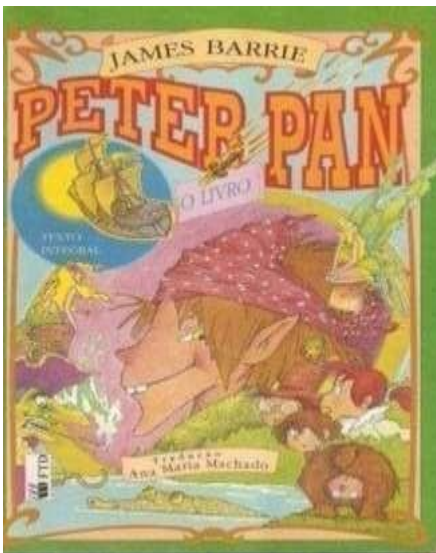
²⁰<http://www.europa-america.pt/product_info.php?products_id=3446>

²¹<<https://megaleitores.com.br/livro/estante/19921203-peter-pan-o-livro-texto-integral-james-barrie-ana-maria-machado-trad/18895/2/9411>>

caricaturesca enquanto o seu navio flutua no céu, rumando em direção a uma brilhante estrela.

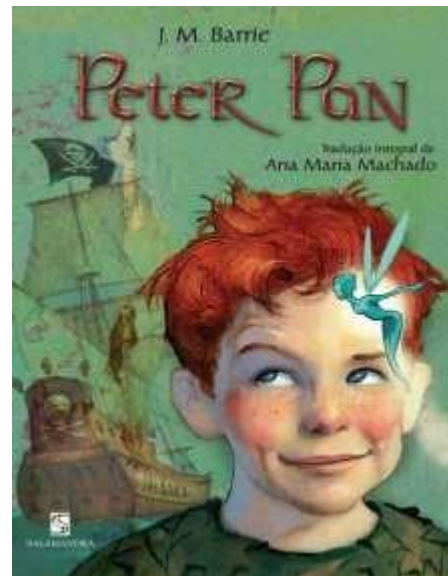
Em 2006, a Editora Salamandra relança a obra de Barrie com a tradução de Ana Maria Machado, porém de acordo com Mastroberti (2008), utilizando uma matriz estrangeira para compor o seu projeto gráfico, neste caso as ilustrações do espanhol Fernando Vicente, figura 18, retoma em alguns aspectos o designer conceitual da Disney, como a roupa de malha da personagem título e o próprio traço do Capitão Gancho, que embora não se apresente tão caricaturesco não tem como o leitor não deixar de estabelecer uma certa ligação entre ambos os conceitos gráficos. Já a fada Sininho que se encontra destacada na capa, ao lado de um Peter pan com olhar travesso pronto para a aventura, foi idealizada como um feixe de luz com uma silhueta humana sem muitos detalhes, aproximando-se da concepção realizada pelo autor da obra.

Figura 17- Capa Peter Pan, Editora Quinteto – Hamburg



Fonte: megaleitores.com.br

Figura 18 - Capa Peter Pan, Editora Salamandra



Fonte: ww.moderna.com.br

Além das Editoras até aqui evidenciadas, muitas outras, de grande ou pequeno porte, lançaram no mercado sua adaptação ou mesmo sua tradução de *Peter Pan*, porém no que se refere ao projeto gráfico das mesmas, mais precisamente as capas, algumas se valeram do trabalho de artistas brasileiros, já outras preferiram fazer uso das matrizes estrangeiras ora utilizando-as em todo o conjunto da obra, ora apenas internamente, deixando a capa a cargo de um artista local.

Como neste trabalho nos propusemos também a evidenciar uma pequena cronologia de publicação de *Peter Pan*, de J. M. Barrie, por editoras brasileiras e tendo em vista o grande número de obras lançadas seja através de editoras de grande ou de pequeno porte selecionamos aqui as mais significativas, de forma que venha a contribuir para futuras pesquisas: *Peter Pan*, 1995, com tradução de Dinah de Abreu Azevedo Editora Loyola²²; *Peter Pan e Wendy*, 1999, com tradução de Michael Foreman²³, Editora Companhia das Letrinhas; em 2006 a Editora salamandra, publica *Peter Pan Escarlata*, obra escrita por Geraldine McCaughrean, vencedora do concurso organizado pelo Hospital infantil Great Ormond Street, em Londres, para escolha da sequência oficial de *Peter Pan e Wendy*, a tradução da obra ficou a cargo de Maria Luiza Newlands Silveira; *Peter Pan*, 2007, adaptação de Ivone T. Pereira Pereira Lima para a Coleção Grandes Clássicos, da Editora Genios²⁴, uma Editora argentina que lançou também no Brasil vários fascículos com adaptações de clássicos da literatura universal; *Peter Pan*, 2009, com adaptação de Roberto Belli para a Editora Todo Livro²⁵; Denise Ortega em 2010, pelo selo Globinho da Editora Globo, adapta para os quadrinhos o *Peter Pan* de Monteiro Lobato em quadrinhos²⁶; Em 2011, Cátia Pietro adapta para Editora Babel Júnior o *Peter Pan* da Disney²⁷; *Peter Pan e Wendy*, e *Peter Pan em Kensington Gardens*, 2011 tradução de Rodrigo Breunig, L&PM Pocket ²⁸; Em 2012, Flávio de Souza traduz e adapta *Peter Pan*, para a Editora FTD, pelo projeto gráfico da capa percebe-se que a edição é dirigida para o público infantil²⁹.

Em 2012 com tradução de Sérgio Flaksman a editora Cosac Naif publica *Peter e Wendy*, cujo projeto gráfico da obra, bastante minimalista na arte, traz na guarda do livro um elemento surpresa para o leitor (figura 19), a mesma torna-se uma luminária³⁰, um dos projeto gráficos mais arrojados para o mercado brasileiro, no tocante a obra de J. M. Barrie, na imagem da guarda de capa, as silhuetas de Peter,

²²<<https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1132185835-livro-peter-pan-j-m-barrie- JM>>

²³<<https://www.amazon.com.br/Peter-Pan-Wendy-J-Barrie/dp/8574060526>>

²⁴Idem

²⁵idem

²⁶Idem

²⁷<<https://www.skoob.com.br/livro/edicoes/1412/edicao:412292>>

²⁸Idem

²⁹Idem

³⁰Idem

Wendy em voo em um céu noturno dirigindo-se para o navio pirata também em destaque, flutuando no mar.

Figura 19 – Guarda do livro Peter Pan e Wendy, Cosac Naif Editora



Em 2012, a Editora Zahar publica uma edição de luxo *Peter Pan*, com a tradução de Júlia Romeu, e com as ilustrações internas de F. D. Bedford, uma edição primorosa em capa dura com notas explicativa. Posteriormente em 2014 a editora a editora lança uma versão em formato bolso com a mesma qualidade da anterior, porém sem as notas explicativas. Porém em abas as edições podemos claramente perceber a influência aos estúdios Disney.

Na edição de 2012, o tom verde predomina em todo o fundo onde somente as silhuetas das personagens estão em destaque (figura 20), claramente vemos o Peter Pan na concepção gráfica Disney, com sua roupa de malha, chapéu com a pena, está em tom vermelho da mesma forma que o cabelo da personagem. A silhueta de Peter pan está em posição de combate contra um imenso gancho que se projeta logo acima entrelaçado ao *Layout* do nome da personagem, bem acima de ambos está a fada Sininho, uma silhueta branca segurando uma varinha de condão e da mesma forma que o Peter Pan, a fada também está moldada no padrão da adaptação fílmica Disney. Na edição de 2014 a cor azul dá destaque à toda a capa (figura 20), à noite, momento em que Peter Pan, Wendy e seus irmãos saem em direção a Terra do Nunca, mais uma vez temos a arte repete a estética gráfica da animação da Disney.

Figura 20 – Capas Peter Pan, Editora Zahar



Em 2013, uma edição mais simples de *Peter Pan* é lançada pela Editora Ciranda Cultural, com tradução de Michele de Sousa Lima, obra essa direcionada para um público pequeno³¹; Em 2015, Súlía Scapin traduz *Peter Pan, a origem da lenda*, uma edição que traz a clássica história de *Peter Pan em Kensington Gardens*³²; A Editora Martins Claret em 2017 lança *Peter Pan* com tradução de Bárbara Guimarães³³. No mesmo ano, Cristina Antunes traduz *Peter Pan* para a Editora Autêntica³⁴.

Em 2018 a adaptação *Peter Pan* de Monteiro Lobato é relançada pelo selo Globinho³⁵, da Editora Globo, com ilustrações de Fabiana Salomão, com uma arte de capa desenvolvida direcionada para o público infantil. Em 2019, com a obra de Monteiro Lobato caiu em domínio público, e assim outras editoras passaram a editar toda a coleção infantil do autor brasileiro, dentre as quais a L&PM e a Ciranda Cultural, que mantiveram em seu projeto gráfico a mesma intenção mercadológica, o direcionamento da obra para o público infantil.

Considerações Finais

³¹Idem

³²Idem

³³Idem

³⁴Idem

³⁵Idem

Embora possa parecer pequena a listagem que evidenciamos das obras de *Peter Pan* publicadas no Brasil, e que ainda se encontram em circulação, esta é bem maior, haja vista a existência de muitas editoras independentes, que também trabalham com publicações digitais, os Ebooks. Porém, todas estas publicações em seus projetos gráficos dividem-se em grupos distintos, ora estampando em suas capas uma arte que direciona a obra para o público infantil, com as personagens em traços mais cartunescos e envoltos em um mar de cores, ora voltada aos leitores adolescentes utilizando uma arte bem mais sóbria em muito uma arte que faz uso de imagens das várias adaptações cinematográficas.

Mas outro fator que observamos neste fluxo de arte de capas foi o uso da arte conceitual desenvolvida pelos estúdios Disney para a adaptação da obra de Barrie em 1953, uma arte que ainda se mantêm forte no imaginário do leitor e como constatamos na própria visão do ilustrador, que muitas das vezes se rende as exigências do mercado editorial deixando de lado uma abordagem mais autoral.

Seja através do cinema *live action*, da animação, da TV ou dos jogos eletrônicos é inegável a força que estes espaços midiáticos exercem sob toda obra literária que passa a ser adaptada, seja ela um clássico universal ou mesmo um sucesso contemporâneo da literatura, os famosos *Best-sellers*, obras estas que são desconstruídas, ressignificadas por roteiristas, diretores e demais colaboradores nesse processo de transposição, como bem afirma Hutcheon (2011). O Peter Pan de J. M. Barrie é, pois, uma destas obras que ganharam várias releituras, muitas das quais deram mais corpo ao universo desenvolvido pelo autor escocês. Ler e assistir as muitas faces de uma obra como Peter Pan é mais do que necessário para um aprofundamento da essência da personagem, da mesma forma que ler a arte que estampa as capas de suas traduções e adaptações, pois a ilustração, como bem postula Lima (2019) é rica em narratividade, seja uma arte voltada para um público infantil ou adolescente.

Referências

AMADO, Jorge. Livros infantis. Revista Vamos Lêr!. Ano V, n. 182, 25/01/1940. Rio Editora S.A. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/183245/8353>. Acesso em: 25 mar. 2019.

HUTCHEON, Linda. Uma teoria da adaptação. [Tradução de André Cechnel]. 2ª ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

LIMA, Joaes Cabral de. *Peter Pan de Monteiro Lobato: um olhar por meio dos protocolos de leitura*. UFPB, 2019.

MASTROBERTI, Paula. Transsignificações híbridas e teorias da recepção: interferências gráfico-visuais e tradutivas na trajetória editorial da obra Peter Pan no Brasil. PUCRS. Disponível em: http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf047PAULA_MASTROBERTI.pdf. acesso 26/03/2019.

SILVA, Flávia Lins e, in BARRIE, James Matthew. Peter Pan. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2012. Edição Comentada e ilustrada.

FIGURAS

Fig. 1 O'CONNOR, Daniel. The Peter Pan Picture Book. p. 10. G. Bell & sons, London 1911. Disponível em:

<<https://archive.org/details/peterpanpictureb00barr/page/12>> Acesso em: 09 set. 2019.

Fig. 2 LOBATO, Monteiro. Peter Pan. Cia Editora Nacioanl, São paulo, 1930.

Fig. 3 Vinil Peter Pan/Bela Adormecida, canções, 1969. Disponível em: <<http://ocovildovinil.pt/peter-pan-a-bela-adormecida.html>> Acesso em 04/05/2019.

Fig. 4 Revista em quadrinhos, Clássicos Disney, 1969. Disponível em: <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-956988238-mickey-197-peter-pan-marco-1969-classicos-disney-n-4-_JM> Acesso em 04/05/2019.

Fig. 5 HQ Mickey Mouse and Peter Pan 1974. Disponível em: <<https://ozziecomics.com/product/mickey-mouse-pater-pan-m214a-1974/>> Acesso em 04/05/2019.

Fig. 6 Pelúcia Mickey Mouse como Peter Pan Disponível em: <<https://www.ebay.ie/itm/Disney-10-Mickey-Mouse-in-Peter-Pan-Outfit-Costume-Dress-Soft-Plush-Doll-/272404038726>> Acesso em 04/05/2019.

Fig. 7 Capa Peter Pan, Ediouro. Coleção Baleia Bacana. Disponível em: <<https://www.estantevirtual.com.br/livros/paulo-mendes-campos-j-m-barrie/peter-pan>> acesso 09/10/2019.

Fig. 8 Capa Peter Pan, 2ª ed. Edições Ediouro, Coleção Baleia Bacana. Disponível em: <<https://www.traca.com.br/livro/107151/#>> acesso 09/10/2019.

Fig. 9 capa Peter Pan, 3ª ed. Edições Ediouro, Coleção Elefante. Disponível em: <<https://www.estantevirtual.com.br/livros/paulo-mendes-campos-j-m-barrie/peter-pan>> acesso 09/10/2019.

Fig. 11 Elysium, 1906. Aquarelle, guache, lápis italiano, 39,1x28,5. Disponível em: <<https://art-tourism.livejournal.com/22744.html>>

Fig. 12 Capa Peter Pan, Ediouro. 2ª edição, 2010. Disponível em: <<https://www.travessa.com.br/peter-pan/artigo/47e2ea09-d015-4e71-9f31-5e5aea739fb5>> acesso 07/10/2019

Fig. 13 Maude Adams Actress as Peter Pan <<https://sites.google.com/a/thegrandreview.com/peterpanpainting/the-painting>>

Fig. 14 Capa Peter Pan Editora America. Disponível em: <<http://alvarolivros.com/peter-pan-j-m-barrie-trad-de-maria-adelaide-namorado-freire>> acesso 11/10/2019

Fig. 15 capa Peter Pan, Editora Hemus, 1985. Disponível em:
<<https://www.skoob.com.br/livro/edicoes/1412/edicao:412292>> acesso em
04/05/2019.

Fig. 16 Capa Peter Pan, Editora Hemus. Disponível em:
<https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-780581671-livro-peter-pan-j-m-barrie-_JM> acesso 11/10/2019

Fig. 17 Capa Peter Pan Editora Quinteto. Disponível em:
<<https://megaleitores.com.br/livro/estante/19921203-peter-pan-o-livro-texto-integral-james-barrie-ana-maria-machado-trad/18895/2/9411>> acesso 11/10/2019

Fig. 18 Capa Peter Pan Editora Salamandra. Disponível em:
<<https://www.moderna.com.br/main.jsplumPageId=4028818B2E3AAEB2012E49CCED182E5D&itemId=AD6463EA106A4AFE3812D010D91A092>> acesso
11/10/2019

Fig. 19 Guarda de capa livro Peter Pan e Wendy, Editora Cosac Naif. Disponível em:
<<https://umacadeiraporfavor.wordpress.com/tag/peter-e-wendy/>> acesso 10/10/2019

Fig. 20 Capa Peter Pan, Editora Zahar, 2014. Disponível em:
<<https://zahar.com.br/livro/peter-pan-edicao-comentada-e-ilustrada>> acesso
10/10/2019

13. FRANCISCA JÚLIA – A MUSA INVISÍVEL: CONSIDERAÇÕES PARA A SALA DE AULA

Josivânia da Cruz Vilela (UEPB)

Marcelo Medeiros da Silva (UEPB)

RESUMO: Na história da literatura brasileira, assim como na de outros países, houve um paulatino apagamento das produções literárias de autoria feminina. Mesmo mulheres que, em vida, contaram com alguma visibilidade, com o passar dos anos, foram relegadas ao ostracismo não só porque a escrita era tida como exercício apenas masculino, mas, sobretudo, porque a produção literária de autoria feminina, rompendo com as interdições sociais, era vista como menor, piegas, sem o devido valor, ainda que esses julgamentos estivessem assentados em valores morais e não puramente estéticos. Considerando esse contexto, o presente artigo volta-se para uma reflexão acerca da poetisa Francisca Júlia (1871-1920), considerada a mais parnasiana dentre os parnasianos, evidenciando o lugar que a obra dela ocupa em nossas historiografias literárias oficiais e em alguns livros didáticos. Para tanto, procederemos à análise de obras historiográficas escritas por Bosi (2001), Coutinho (1997), Moisés (2004), Nejar (2011), por serem as mais recorrentes em nossos cursos de Letras, e de alguns livros didáticos utilizados em na rede de ensino do município em que atuamos como docente em formação inicial. O lugar ocupado por Francisca Júlia pode ser emblemático para pensarmos os espaços destinados à produção literária de autoria feminina ao longo da historiografia literária brasileira. Finalizamos o artigo com sugestão metodológica para a abordagem em sala de aula da educação básica de alguns poemas de Francisca Júlia.

Palavras-chave: Historiografia Brasileira; Poesia de Autoria Feminina; Parnasianismo; Francisca Júlia.

Introdução

Na era contemporânea, ao se falar sobre literatura, não obstante se pense em um território de liberdade, lugar frequentado por todos aqueles que tenham algo a expressar sobre si ou sobre o mundo (DALCASTAGNÉ, 2012), essa prerrogativa não se efetiva na prática. Como afirma Dalcastagné (2012, p. 191), “podemos acompanhar o processo de um meio expressivo que é tão contaminado ideologicamente quanto qualquer outro”, “pelo fato de ser construído, avaliado, legitimado em meio a disputas por reconhecimento e poder”. É nesse sentido que se enfatiza que o “campo literário é um espaço excludente, que não está livre das injunções do seu tempo e, tampouco, pode prescindir dele” (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 191). Logo, nem todos os grupos sociais podem entrar e transitar pelo campo literário. Quando esses grupos não autorizados entram no meio literário, torcendo os paradigmas vigentes, sua presença e sua voz causam certo incômodo e estranhamento. Tais indivíduos passam, então, a sofrer com as mais efetivas e eficazes censuras: a indiferença (TELLES, *apud*. GONÇALVES, 2015), a exclusão (BOURDIE, 1979, *apud*. DALCASTAGNÉ, 2012),

o silenciamento e a invisibilização. Entre os grupos sociais que não eram permitidos figurar no universo literário, mas que, apesar disso, teceram um discurso próprio, embora hoje sejam relegadas ao limbo do esquecimento, estão as mulheres-escritoras do século XIX.

Quando buscamos evidências acerca da participação das mulheres-escritoras oitocentistas na nossa literatura brasileira, deparamo-nos com um cenário no mínimo intrigante: embora tendo produzido um considerável número de obras, poucas são as mulheres-escritoras que têm seus nomes inscritos na historiografia literária, lugar de homens, brancos, heterossexuais, de elevado poder aquisitivo, salvo poucas exceções. Como nos lembra Schimidt (1996 *apud* ALMEIDA, 2012, p. 16), “existem histórias literárias, mas não a história literária”, no sentido de que há obras e autores que se alçam no universo das Letras, tendo seus nomes inscritos na historiografia literária e, assim, passando a representar a Literatura de um país, “como se fossem sujeitos universais que circulam na história concebida no singular” (OLINTO, 2008*apud*. ALMEIDA, 2012, p. 24), quando na verdade seriam parte de um contexto bem mais abrangente.

Na realidade, “quando se examina a história da intelectualidade brasileira, especialmente a que compreende o século XIX, percebe-se que ela se estruturou a partir do cânone de textos consagrados, ou seja, textos de autoria masculina” (SANTOS, 2008, p. 01). Diante desse fato, não podemos esquecer que “a literatura como prática humana [está] presa a uma complexa rede de interesses, a um processo em última instância autoritário” (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 192). Assim, de acordo com Duarte (1995 *apud*. SANTOS, 2008, p.03), os nomes de diversas autoras ainda hoje não constam nos manuais “devido principalmente ao peso da tradição na história literária brasileira, que determinou a construção de um passado onde só aparece a figura masculina, em parte, por um procedimento de conservadorismo acadêmico”. Essa percepção crítica é corroborada por Eagleton (1978) quando afirma:

Compreender a literatura significa, pois, compreender a totalidade do processo social de que ela faz parte. [...] As obras literárias não são explicáveis simplesmente em função da psicologia dos seus autores. São formas de percepção, maneiras determinadas de ver o mundo e, como tal, têm relações com a forma dominante de ver o mundo que é a ‘mentalidade social’ ou ideologia de uma época. Essa ideologia é, por sua vez, produto das relações sociais que se estabelecem num tempo e lugar determinados; é o modo como essas relações de classe são sentidas, legitimadas e perpetuadas (EAGLETON, 1978*apud*. ALÓS, 2004, p. 03).

Assim, não podemos esquecer que a inserção da mulher-escritora oitocentista no universo das Letras ocorreu em meio a lutas contra os preconceitos de uma sociedade extremamente machista, dentro da qual as mulheres “viviam enclausuradas em antigos preconceitos e imersas numa rígida indigência cultural” (DUARTE, 2003, p. 04). Vivendo sob a égide de uma cultura patriarcal e falocêntrica, o sexo feminino sequer tinha o direito de expressar-se através da escrita, já que poucas eram as mulheres que sabiam ler e escrever. Em geral, as mulheres dos oitocentos, de acordo com os preceitos vigentes na época, eram preparadas apenas para o casamento e para o exercício da maternidade. Afinal, esse era o destino das mulheres: tornarem-se esposas prestimosas e mães abnegadas. “Pensar, [então], sobre a formação de uma escritora no século XIX significa refletir sobre as condições possíveis de escrita para aquelas mulheres cujo lugar esperado socialmente era o de leitoras ou de musas” (VIEIRA, 2009, p. 01).

Embora trancafiadas entre as paredes do espaço privado do lar, direcionadas pelos códigos vigentes no século XIX para cuidar da casa, do marido e dos filhos, enquanto ao homem “cabia o domínio dos espaços sociais, culturais e intelectuais da vida pública” (PEREIRA, 2009, p. 33), as mulheres oitocentistas, em ato de rebeldia e resistência, foram pouco a pouco “empunhando a pena como forma de se desvencilhar das amarras construídas historicamente” (CORREIA, 2018, p. 164). Na consecução desse objetivo, essas mulheres fizeram da escrita de poesias a forma de colocar-se como sujeito de uma dicção própria no tecido social, até então dominado por homens. Utilizaram-se assim da poesia como “um fio condutor para alterar sua própria voz” (ALMEIDA, 2012, p. 14) negando-se à submissão aos paradigmas vigentes na época, como nos afirma Ferreira (1991):

[...] escrever poemas era, na maioria dos casos, a única ocasião possível de dizer a si própria, de se construir sujeito de uma fala. É o espaço onde cada uma se oculta ou se desvela, onde uma voz antes silenciosa e silenciada pode dizer Eu, minha, meu, falando da impressão que lhe causa uma paisagem, uma flor, o homem amado. É o espaço onde um Eu se vê escrevendo, consciente de que sua voz ultrapassará os muros espessos do lar, alcançará outras pessoas. Uma fala subversiva.

[...] A poesia é ao mesmo tempo espaço de evasão, de fuga a um real esmagador e lugar onde outro real é criado, e um Eu se estrutura: no desvelar os atributos ao seu ser, no descrever um fazer feminino, na entrega do pensamento do sujeito lírico diante do Outro, seja ele o amado, uma amiga, o Pai, a Mãe, Deus, o Leitor (FERREIRA, 1991, *apud*. SILVA, 2012, p. 47).

Dessa forma, sutilmente, as mulheres-escritoras vistas então como seres inferiores aos homens foram rompendo as barreiras impostas ao seu sexo e escrevendo “poesias em uma luta da mente consigo mesma” (BALAKIAN, 2007, p. 123), uma vez que até seu próprio inconsciente estava invadido pela situação de dominação do homem (TELLES, 1989 *apud* GONÇALVES, 2015). O que fica desses “poemas é uma álgebra verbal, o bicho-da-seda no fogo, o desfilhar de metáforas que efetivam a unicidade do universo com imagens, desde a inscrição primitiva no casulo das cavernas, capaz de perseverar para além, aos séculos” (NEJAR, 2011, p. 29). É justamente esse legado que pode “perseverar aos séculos” que vem sendo reconstruído há pelo menos seis décadas por pesquisadores e pesquisadoras que se preocupam em estudar a literatura brasileira a partir de suas margens e não somente de seu centro, provocando com isso o aparecimento de um conjunto expressivo de textos de autoria feminina até então desconhecidos pelo grande público.

Francisca Júlia: uma voz à margem do Parnaso

Entre as escritoras de tempos pretéritos que tiveram seu nome e suas obras paulatinamente apagados do cenário literário, não figurando na historiografia literária brasileira, tampouco em livros didáticos ou academias, nos deteremos, no presente artigo, à Francisca Júlia. Filha da professora Cecília Isabel da Silva e do advogado Miguel Luso da Silva, Francisca Júlia da Silva nasceu em 31 de agosto de 1871, em Xiririca, cidade atualmente chamada de Eldorado, às margens do Ribeira, no estado de São Paulo. Desde criança imersa no universo das letras, Francisca Júlia com apenas 08 anos de idade passa a morar na capital com os pais, onde se dedica aos estudos, aprende francês e começa a escrever poesias. “Ganhando rápido renome, embora não sem certos contratempos” (RAMOS, 1961, p. 06), a jovem poetisa (QUEIROZ, 1898, *apud*. RAMOS, 1961), publica seu primeiro poema, intitulado de “Quadro incompleto”, no jornal *O Estado de São Paulo*, em 06 de setembro de 1891 (RAMOS, 1961). Arraigada em preconceitos, a crítica literária não tardou em se pronunciar tecendo comentários aconselhando a escritora a largar a pena e se dedicar às prendas domésticas.

No entanto, essas críticas não fizeram a poetisa desistir de escrever poesias. No ano seguinte, em 1892, passa a colaborar no *Correio Popular*, posteriormente, em *O*

álbum, de Arthur Azevedo, e em *A Semana*, de Valetim Magalhães, ambos os jornais eram do Rio de Janeiro (RAMOS, 1961). Continuando a escrever e publicar poesias nos principais jornais de São Paulo e do Rio de Janeiro, não demorou para a crítica literária perceber (ou ter que aceitar) que um novo talento estava emergindo nas Letras, e esse talento vinha de uma mulher. A “admiração” e o “reconhecimento” que cresciam no meio literário a cada verso que vinha a público de Francisca Júlia, se intensificaram ainda mais em 1895, quando a poetisa publica, pela editora Horácio Belfort Sabino, seu primeiro livro, intitulado de *Mármore*s. Nesse livro, o prefaciador João Ribeiro, afirma que “poeta algum surgido depois de Raimundo Correia, Alberto de Oliveira ou Bilac se avantajava ou sequer igualava a autora dos *Mármore*s” (RIBEIRO, 1895, *apud* RAMOS, 1961, p. 08). Não só ele percebeu a aptidão da escritora, como nos afirma Ramos (1961, p. 09-10).), Olavo Bilac louvou em FJ o culto da forma, a língua remozada “por um banho maravilhoso de novidade e frescura”, sua arte calma e consoladora. O crítico Araripe Junior considera Francisca Júlia um astro que se levantava no horizonte.

O segundo livro de Francisca Júlia, intitulado *Livros da infância*, é publicado em 1899. Neste livro, dedicado ao público infantil que já tivesse uma base de leitura, o prefaciador Júlio César da Silva afirma que os contos curtos, os versos e as descrições que o compõem são “simples na forma, fluentes na narrativa e escritos no melhor e mais puro vernáculo” (SILVA, 1899, *apud*. RAMOS, 1961). Repercutindo positivamente no universo literário, o Governo do Estado adquire uma parte significativa do volume para utilizar nas escolas primárias. Quando é publicado *Esfinges*, em 1903, terceiro livro de Francisca Júlia, a poetisa já havia ganhado renome no meio literário e acadêmico. De acordo com Ramos (1961), *Esfinges*, que é uma reedição de *Mármore*s, foi bem recebido pela crítica e pela imprensa de São Paulo e do Rio de Janeiro, principalmente.

Sendo considerada uma das mais importantes poetisas da época, Francisca Júlia foi proclamada, em 1904, membro efetivo do Comitê Central Brasileiro da Società Internazionale Ellenico-Latina, de Roma. E as condecorações não pararam por aí. Passando a morar com os pais em Cabreúva, em 1906, local onde ajuda a mãe, seja no serviço doméstico, ou no ensino, Francisca Júlia recebe o convite para participar da Academia Paulistana de Letras, em 1907, mas não o aceita, recomendando outros nomes para ocupar a cadeira, a saber: Adolfo Araújo e Jacomino Freitas. Seja qual for a razão para a recusa em participar da Academia Paulistana de Letras, essa decisão não

abalou o prestígio que Francisca Júlia tinha conseguido de forma árdua no meio literário e social, e também não a fez cessar a ação da escrita. Pelo contrário, em 1912 publica seu quarto livro, *Alma infantil*, escrito em co-autoria com o irmão. Dedicado às escolas para crianças e composto por “monólogos, diálogos, recitativos, cenas escolares, hinos, e brincos infantis, tudo em versos” (RAMOS, 1961, p. 14), este livro foi bem recebido pelas escolas, após o Secretário do Interior Dr. Altino Arantes comprar grande parte da edição para distribuir nos colégios do Estado.

Então, poderíamos nos questionar, se as obras de Francisca Júlia são tão representativas para a literatura brasileira, sendo ela considerada uma das mais genuínas parnasianas de nossa história, por que escritora e escritos caíram no esquecimento. O fato é que, quando passamos a analisar as obras historiográficas brasileiras mais recorrentes em nossos cursos de Letras, lugar propício à difusão da literatura de autoria feminina, a menção, quando há, à Francisca Júlia e suas poesias é mínima. Entre essas obras historiográficas, cabe destacar a *Literatura no Brasil*, escrita por Coutinho em 1997, a *História Concisa da Literatura Brasileira* (2001), de autoria de Bosi, além da *História da Literatura Brasileira*, escrita por Massaud-Moisés e publicada em 2004, e da *História da Literatura Brasileira: da Carta de Caminha aos contemporâneos* (2011), escrita por Nejar.

No caso da *Literatura no Brasil* (1997), no que concerne ao “Advento do parnasianismo”, tópico em que Coutinho se detém em explicitar sobre a poesia de caráter parnasiano, o escritor atribui a “implantação [do parnasianismo] em nossa terra diretamente a Artur de Oliveira e indiretamente a Machado de Assis, bem como, por meio de seus livros, a Gonçalves Crespo e Luís Guimarães” (COUTINHO, 1997, p. 107-108). Além desses poetas, Coutinho ainda explicita Alberto de Oliveira, Raimundo Correia, Olavo Bilac, Vicente de Carvalho, Machado de Assis, Luís Delfino e Bernardo Costa Lopes. A estes onze poetas, são dedicadas trinta e cinco páginas, as quais trazem informações sobre sua vida e obra, ademais de análises de algumas de suas poesias. Completando esse quadro, o autor traz, em duas páginas, dezesseis “Poetas menores. Epígonos de algum interesse” (COUTINHO, 1997, p. 143). Entre esses poetas estão, Rodrigo Otávio, Artur Azevedo, Francisco Filinto de Almeida, Silva Ramos, Mario de Alencar, João Ribeiro, Guimarães Passos, Venceslau de Queiroz, Emilio de Meneses, Zeferino Brasil, Augusto de Lima, Luís Murat, Raul Pompéia, Carlos Magalhães de Azeredo, Goulart de Andrade e, a única escritora, Francisca Júlia. Por toda a trajetória de Francisca Júlia, vista ao longo deste trabalho, é

no mínimo curioso ela estar no rol dos poetas menores ou de algum interesse. Mais curioso ainda é deparar-se com a seguinte passagem escrita por Coutinho no tocante aos escritos da poetisa: “sua poesia merece referencia por ser a única, em nosso meio, que se adapta a todas as condições do Parnasianismo francês” (COUTINHO, 1997, p. 144). Então, se Coutinho “reconhece” que Francisca Júlia foi a mais parnasiana dentre todos os parnasianos, poderíamos nos questionar o motivo da poetisa ser minimamente citada e ainda colocada no quadro dito dos poetas menores. Só nos resta pensar que o motivo seja preconceito de gênero.

Na *História Concisa da Literatura Brasileira* (2001), o cenário não muda muito. A parte destinada a “O Parnasianismo”, que compreende nove páginas, é destinada a falar e analisar poesias da tríade Alberto de Oliveira, Raimundo Correia e Olavo Bilac. À parte, abarcando menos de cinco páginas, se encontra o tópico “Outros Parnasianos”, que conta com B. Lopes, Augusto de Lima, Fontoura Xavier, Múcio Texeira, Artur Azevedo, Vicente de Carvalho e Francisca Júlia. Assim como Coutinho, Bosi (2001, p. 203) corrobora a ideia de que “talvez só ela (Francisca Júlia) tenha atingido sistematicamente as condições de impassibilidade que o Parnasianismo, em tese, reclamava”, mas o lugar conferido em sua obra à poetisa não condiz com o que ele próprio afirma.

Já na *História da Literatura Brasileira* (2001), há um pequeno e sutil avanço em relação ao reconhecimento e espaço destinado à poetisa. Embora o panteão de parnasianos ainda seja composto por Alberto de Oliveira, Raimundo Correia, Olavo Bilac, mais Vicente de Carvalho, aos quais são dedicadas pouco mais de trinta e seis páginas, nos “Epígonos” são dedicadas quase três páginas a Francisca Júlia e suas obras, que divide espaço com Luis Delfino, B. Lopes e José Albano. Contudo, vale ressaltar, dentre os epígonos, a Francisca ainda se dedica menos páginas. Quanto aos poemas da escritora, Massaud-Moisés (2001, p. 30) afirma que “frustrando todos os cálculos, é nas mãos de uma poetisa que a lira parnasiana alcançou acentos mais genuínos”. Poderíamos conjecturar que mesmo havendo certo reconhecimento do escritor em relação à poetisa, leitores e leitoras também se frustram ao deparar-se ainda com destino conferido à musa parnasiana.

Por sua vez, na *História da Literatura Brasileira: da carta de caminha aos contemporâneos* (2011), sequer é feita menção a Francisca Júlia e suas poesias. No capítulo dedicado e intitulado “Parnasianismo brasileiro”, Nejar (2011) confere lugar a Alberto de Oliveira, Raimundo Correia, Olavo Bilac, Vicente de Carvalho e Augusto

de Lima, como se a poetisa nunca estivesse existido, nem contribuído para construção da literatura brasileira. Neste caso, cabe o questionamento a que história da literatura brasileira Nejar (2011) está se referindo e escrevendo. À guisa de resposta, trazemos mais uma informação: São, ao todo, duzentos e cinquenta e cinco pessoas (entre escritores e artistas) do sexo masculino que compõem o livro de Nejar, enquanto pessoas do sexo feminino são apenas vinte e três (entre escritoras e artistas). É como se a história da literatura brasileira fosse a história dos homens no cenário literário. Como se, com poucas exceções, a literatura fosse construída por mãos masculinas, o que não se confirma.

Se na historiografia literária brasileira a menção à Francisca Júlia, quando há, é extremamente restringida, nos livros didáticos a situação não é diferente. Analisando o livro didático de língua portuguesa do 2º ano do ensino médio (série na qual, geralmente, se estuda sobre o Parnasianismo, Simbolismo e Romantismo) intitulado *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático, com vigência de 2018 a 2020, nos damos conta de que não há nenhuma referência à poetisa, algo estranho se pensamos na contribuição da escritora para a literatura, e mais ainda se lembramos que dois dos seus livros, *Livros da infância* e *Alma infantil*, foram utilizados em instituições de ensino. No *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, além de um capítulo dedicado e chamado “Literatura: o Realismo, o Naturalismo e o Parnasianismo”, onde há uma breve explicação sobre o que seriam essas correntes literárias, há também um capítulo intitulado “Parnasianismo – o advérbio – a reportagem”, no qual se faz referência a Olavo Bilac e a dois poemas de sua autoria, qual seja: “Sarças de fogo” e “Via láctea”. A partir desse panorama, consegue-se perceber que houve um paulatino apagamento das obras e do próprio nome de Francisca Júlia da historiografia literária brasileira, assim como dos livros didáticos e das salas de aula. Tendo consciência dessa assertiva, e reconhecendo o valor da poetisa e de seus escritos para a literatura do Brasil, propomos uma volta à escritora e suas poesias, colocando-as em um lugar de visibilidade na história oficial.

A poesia de Francisca Júlia: abordagem em sala de aula

Pensar a entrada do texto literário na sala de aula é uma das atividades cruciais no processo de formação de leitores. Muitas das dificuldades e resistências apresentadas pelos alunos no contato com o texto literário podem ser dirimidas se,

antes, houver um planejamento mais adequado, inclusive para pensar nas estratégias pertinentes ao texto que vai entrar em sala de aula. Assim, na esteira de Souza (2010), em se tratando da leitura de textos literários, acreditamos que é preciso pensarmos em procedimentos antes, durante e depois da leitura.

Antes da leitura, em um primeiro momento, os alunos e alunas deverão dizer que escritores e escritoras conhecem. A ideia é puxar pela memória deles/as a fim de sabermos que nomes lhes vêm à mente. Possivelmente, predomine uma maioria de nomes masculinos e, talvez, de autores contemporâneos. Por isso, talvez, será necessário delimitar mais a pergunta. Nesse caso, indagá-los/as sobre quais escritores e escritoras anteriores ao século XX conhecem. Aqui, certamente, aparecerão muito mais nomes de homens. Será? Então, o/a professor/a poderá lançar outra pergunta: instigar os alunos a pensarem por que, quando sondamos sobre a nossa tradição literária, as referências que aparecem são, em um número muito expressivo, de nomes masculinos. As mulheres não escreveram? Elas não podiam escrever? Por quê? Se escreveram, por que não conhecemos seus nomes e muito menos suas obras? Se escreveram sobre o que escreveram? Quantos trabalhos dissertativos não poderão sair daqui!

Os questionamentos anteriores devem servir como preâmbulo para, em um segundo momento, o/a professor/a falar um pouco sobre a nossa tradição de mulheres que ainda é desconhecida por muitos de nós, como se a produção de autoria feminina brasileira começasse apenas a partir de nomes como Rachel de Queiroz, Clarice Lispector e Cecília Meireles. Embora o ensino de literatura seja tradicionalmente marcado pelo cunho historicista, não estamos defendendo, aqui, que essa deve ser a vertente utilizada pelo/a docente em sala de aula. Muitos já o fazem e isso não temicidido positivamente na formação de leitores. No entanto, no percurso que traçamos para a inserção da obra de Francisca Júlia em sala de aula, essa reflexão histórica se faz necessária, porque, em sala de aula, é ausente a reflexão sobre a presença de mulheres em nossa literatura e o apagamento dos nomes delas em nossa historiografia. O que está legitimado é aceito sem contestação. Em nossa proposta, as informações históricas não terão a centralidade que têm na perspectiva tradicional que rege muitas das aulas de literatura na educação básica. Em um terceiro momento, o/a docente poderá levar algumas fotografias de Francisca Júlia e pedir aos alunos que levantem hipóteses sobre quem teria sido aquela mulher, em que época teria vivido, como viveu, como se chamaria, que profissão teria tido, como teria morrido.

Ouvidas as respostas anteriores, o/a docente passará para o quarto e último procedimento dentro do que estamos chamando de atividades anteriores à leitura: a apresentação da vida e da obra de Francisca Júlia. Aqui, ele/a pode recorrer ao que as historiografias literárias já dizem. Inclusive, cabe uma boa reflexão sobre o lugar, geralmente o das notas de rodapé, que tais obras destinam à poetisa. Mas sugerimos também que o/a docente procure sites e outros livros sobre a autora. Como indicação de leitura, sugerimos o verbete dedicado a Francisca Júlia na excelente *Antologia das Escritoras Brasileiras do Século XIX*, organizada pela professora Zahidé Muzart.

Durante a leitura é o momento mais importante, porque pressupõe o corpo a corpo com a obra de Francisca Júlia. Para tanto, sugerimos que o/a professor/a monte uma pequena antologia a ser entregue à turma. De preferência, é importante que os poemas selecionados sejam aqueles que, durante a leitura da obra da poetisa, mais tocaram o/a docente. Afinal, é mais prazeroso falar daquilo que, por um ou outro motivo, despertou em nós um sentimento que animará a nossa fala. Ainda assim, a título de sugestão, acreditamos que poemas como *Vidas Anteriores*, *Dança de Centauros*, *Profissão de Fé*, *Inconsoláveis*, *Musa Impassível* podem render boas discussões em sala de aula, sobretudo porque tocam em temas recorrentes na obra de Francisca Júlia. Sejam esses poemas, sejam outros selecionados pelo/a docente, o importante é que a turma possa ler integralmente os textos. Essa leitura deve ocorrer, em um primeiro momento, preferencialmente de forma individual e silenciosa.

Feita a leitura dos poemas, o momento seguinte deve ser para o compartilhamento de impressões sobre os textos lidos, os estranhamentos, as dificuldades, mas também sobre as imagens que chamaram a atenção, um verso ou outro que despertou o interesse. Essa é a ocasião, pois, de facultar aos alunos e alunas a palavra para dizerem o que acharam dos poemas, de quais gostaram ou não gostaram. Em um e em outro caso, explicar as razões por que gostaram (ou não) dos poemas. Logo após, o/a docente pode voltar para os poemas e escolher um ou outro para ler criticamente com os alunos. É a ocasião de perceber como a matéria toma forma e como esta se relacionada com aquela. Esse é, pois, o momento de análise, propriamente dito, ocasião em que os alunos devem ser levados a pensarem em como e a partir de que recursos as experiências humanas foram convertidas em linguagem poética por Francisca Júlia e quais as singularidades (palavras, temas, figuras de linguagem, rimas, ritmo) dos poemas lidos. Para finalizar essa etapa, o/a docente pode

aproveitar a ocasião e tecer algumas considerações acerca do soneto, a forma poética mais utilizada por Francisca Júlia em boa parte de sua obra e como, de certo modo, essa forma prefigurou muitos dos temas abordados por ela

Após a leitura é o momento de concretização da interpretação e da compreensão acerca dos poemas lidos. Então, deve ser perpassado pela maior liberdade e, sobretudo, por muita criatividade para professor/a e alunos/as mostrarem o quanto foram tocados pela obra lida. Por isso, muitas são as possibilidades de concretizar a interpretação. Por exemplo, a turma pode ilustrar alguns poemas, confeccionar pequenas antologias, ampliando a que já foi entregue pelo/a docente, para deixar à disposição na biblioteca da escola; musicar alguns poemas, gravar um vídeo sobre a poetisa para ser socializado na internet e, a partir daí, realizarem outros vídeos sobre mulheres importantes, mas esquecidas, em nosso cânone literário; realizar um sarau a partir de poemas de Francisca Júlia e convidar as demais turmas para assistir; montar um pequeno espetáculo sobre a poetisa tendo como material a vida e a obra dela. Esse espetáculo poderá ser um monólogo, mas também poderá tomar outra forma. Essas são alguns das poucas, mas possíveis, alternativas para que o/a docente procure envolver a turma a fim de que haja um contato efetivo com o texto literário e a ressignificação das aulas de literatura.

À guisa de conclusão, reiteramos que formação de leitores é uma das mais importantes tarefas que a escola tem sob sua responsabilidade. Precisamos formar leitores para quem o texto literário seja sempre objeto de desejo. Nesse processo, precisamos formar leitores que saibam também ler o texto literário, mas, sobretudo, o processo que fez com que muitos outros textos não pudessem ser lidos porque foram esquecidos, desaparecidos. Nesse sentido, devemos esclarecer que a sugestão de inclusão de textos de autoria feminina ou de outras minorias que não circulam em nossas salas de aula não é movida pelo desejo da inclusão pela inclusão simplesmente. O que nos move é, portanto, o compromisso com a nossa história e memória literárias de maneira que, a partir da sala de aula, professor/a e alunos/as, mediante o contato com a obra de autoras/es que vivem na penumbra de nosso cânone, possam pensar que outros contornos teria a nossa historiografia se essas vozes esquecidas pudessem falar nos materiais e práticas de leitura que circulam no interior de nossas escolas.

Referências:

- ALMEIDA, Moíza Fernandes. “**Das teorias à experiência**: alteração nas vozes do feminino em poetisas contemporâneas. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2012. 173 p. Disponível em: <https://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0912714_2012_completo.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.
- ALÓS, Anselmo Peres. O indianismo revisitado: a autoria feminina e a literatura brasileira do século XIX. **Revista Organon**. v. 18. n. 37. 2004.p. 01-18. Disponível em:<<https://seer.ufrgs.br/organon/srticle/viewFile/31171/19346>>. Acesso em: 27 out. 2018.
- BALAKIAN, Anna. **O Simbolismo**. (Trad. José Bonifácio). São Paulo: Perspectiva. 2007.
- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Cultrix. 2001.
- CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias; DAMIEN, Christiane (org.). **Português Contemporâneo**: diálogo, reflexão e uso. São Paulo: Editora Saraiva.
- COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. São Paulo: Global. 1997.
- DALCASTAGNÉ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Rio de Janeiro: Editora da UERJ. 2012.
- DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. São Paulo: **Estudos avançados**. Vol. 17; n. 49. set/dez. 2003.p. 01-22. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-40142003000300010>. Acesso em: 10 set. 2016.
- GONÇALVES, Francisco de Souza. A “autor + a” segundo Norma Telles: pensando a literatura produzida por mulheres no entresséculo XIX-XX. **Revista XIX: Artes e técnicas em transformação**. nº 2. 2015.p. 32-44. Disponível em: <<http://www.periodicos.unb.br/index.php/recistaXIX/article/view/16583>>. Acesso em: 15 out. 2018.
- MOISÉS, Massaud. **História da Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Cultrix. 2004.
- NEJAR, Carlos. **História da Literatura Brasileira**: da Carta de Caminha aos contemporâneos. São Paulo: Leya. 2011.

PEREIRA, Cláudia Gomes Dias Costa. **Contestado Fruto**: a poesia esquecida de Beatriz Brandão. 2009. 524 p. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br...Tesesdedoutorado>>. Acesso em 07 out. 2018.

RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. Introdução e Notas. In: JÚLIA, Francisca. **Poesias**. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura – Comissão de Literatura, 1961.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. A atuação de mulheres de letras oitocentistas: lócus de resistência no processo cultural-literário? In: XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, interações, convergências. 2008. São Paulo. **Anais**. São Paulo: USP, 2008. p. 01-07. <https://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/.../pdf/. /SALETE_SANTOS.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

SILVA, Marcelo Medeiros da. Poesia e resistência no Brasil: o caso das poetisas oitocentistas. **Revista Artemis**. Edição Vol. 14. ago/dez. 2012. p. 44-53. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/viewFile/143110/8185>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura para ensinar alunos a compreender o que leem. _____(org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. São Paulo: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

VIEIRA, Nancy Rita Ferreira. Território (possível) da escrita feminina. IN: Gênero, Identidade e Hibridismo. Ed. Ilhéus: **EDITUS**, 2009. p. 01-10. Disponível em: <<https://www.uesc.br/seminariomulher/. /NANCY%20RITA%20FERREIRA%20VIEIRA.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

14. LIVROS DE LITERATURA E O PENSAMENTO CRIATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Kívia Pereira de Medeiros Faria (UFRN)

Marly Amarilha (UFRN)

Pensar a interface literatura e criatividade pressupõe algum entendimento sobre o material de leitura a ser considerado nessa relação. Nesse sentido, serão abordados alguns critérios de seleção que evidenciam a qualidade literária dos livros e a abertura desses materiais de leitura para a ação criativa do leitor.

Assume-se, portanto, o pressuposto que a literatura, devido às especificidades no uso da linguagem, favorece o desenvolvimento do pensamento criativo, uma vez que convoca o leitor à coautoria, à criação.

Importante ressaltar que este artigo é recorte de estudo doutoral, em curso, que investiga a emergência do pensamento criativo no processo de mediação pedagógica na discussão pós-leitura, com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal em Natal/RN-Brasil.

Esse dado é relevante, pois ele demarca os leitores a quem o texto se refere, ao mesmo tempo em que abre possibilidade para a discussão sobre práticas pedagógicas voltadas para a literatura em sala de aula sob a ótica da seleção do material para leitura.

Isto posto, vale alguns questionamentos: Será que o material de leitura literária que se apresenta às crianças, em sala de aula, tem qualidades que o faça ser reconhecido como literatura? Que critérios podem ser considerados para selecionar livros de literatura?

Para responder a esses questionamentos, faz-se necessário um entendimento sobre literatura e criatividade no contexto desse estudo. Assim, alguns teóricos são consultados e uma rede de conhecimentos é tecida no intuito de trazer para a luz apontamentos que subsidiem o professor na seleção de livros de literatura e no trabalho voltado para o desenvolvimento do pensamento criativo.

Sobre literatura, sabe-se que é arte. “Arte da palavra” (RAMOS, 2005, p. 148), do trabalho zeloso com a linguagem. E esta condição implica uma série de desdobramentos acerca da compreensão e da identificação de livros de literatura. Culler (1999) e Fiorin e Platão (2011) apontam e discutem algumas características de textos literários, que auxiliam a identificar a arte literária.

Alguns pontos de interseção podem ser encontrados nesses autores, exemplo é o relevo dado ao trabalho com a linguagem, o caráter ficcional e, sobretudo, à linguagem como objeto estético.

No trabalho com a linguagem, os autores chamam a atenção para a recriação que o texto literário constrói na organização de seu conteúdo. Com esta característica, o texto literário dá relevância para a própria estrutura linguística,

[...] a colocação em primeiro plano do desenho linguístico – a repetição rítmica de sons [...] – assim como as combinações verbais incomuns [...] deixam claro que estamos lidando com linguagem organizada para atrair atenção para as próprias estruturas linguísticas (CULLER, 1999, p. 35).

A acuidade na escrita, na seleção das palavras, vem revelar o trabalho com a linguagem que deve estar presente na literatura. Esse tratamento da linguagem rearranja o lugar comum das palavras e investe numa proposta que aciona, no leitor, a mobilização do pensamento, por meio das palavras em sentido conotativo com o uso de metáforas e metonímias, por exemplo.

Além disso, pode-se ressaltar a presença da sonoridade, ritmo, a associação inusitada de ideias, dentre outros, como o esforço do texto literário de provocar no seu leitor uma vasta experiência durante a leitura. Assim, cabe ao leitor a tarefa de perceber essas nuances do texto literário, que foram propositadamente concebidas pelo seu autor.

Nas palavras de Fiorin e Platão (2011) sobre o plano da expressão:

[...] fruir um texto literário é perceber essas recriações do conteúdo na expressão e não só compreender os significados. Quem escreve um texto literário não quer apenas dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras, de forma que, nele, importa não só o que se diz, mas também o modo como se diz (FIORIN; PLATÃO, 2011, p. 494).

O ato de recriar a partir da palavra acena para outra característica do texto literário: seu caráter ficcional. Culler (1999) e Fiorin e Platão (2011) são uníssomos em afirmar que a literatura recria a realidade. E essa recriação abre as portas para as ações interpretativas do leitor. Uma vez que “o contexto da mensagem é literário” (CULLER, 1999, p. 38), as decisões interpretativas virão do leitor e evidenciarão sua experiência com outras leituras literárias. Nessa direção, observa-se o caráter plurissignificativo do texto literário, ou seja, a literatura é diversa em significações, na

qual não cabe a convergência de sentidos, mas sim um diálogo plural, divergente e possível de entendimentos.

Bernardo (2005, p. 17) aprofunda a discussão sobre a realidade recriada na ficção e assinala que a boa ficção apresenta “uma suposta realidade sob nova perspectiva, sob nova face” e que esse processo de perspectivar a realidade origina outra qualidade literária: a incompletude do texto literário.

Neste espaço de incompletude, o texto interpela seu leitor para completá-lo, como alerta Eco:

Por enquanto, só quero dizer que qualquer narrativa de ficção é necessária e fatalmente rápida porque, ao construir um mundo que inclui uma multiplicidade de acontecimentos e de personagens, não pode dizer tudo sobre esse mundo. Afinal [...], todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho. Que problema seria se um texto tivesse de dizer tudo que o receptor deve compreender – não terminaria nunca (ECO, 2002, p. 09).

Nesse exercício de preencher os vazios propositais do texto literário, o leitor cria relações únicas com a leitura e a partir dela, sendo, portanto, caminho para a compreensão da pluralidade de sentidos mediante a leitura de literatura.

Essas características até aqui elencadas concorrem para a compreensão da literatura como um objeto estético. Ao utilizar a linguagem em função estética, furtando o aspecto literal da palavra, o escritor recorre à literariedade para transgredir na recriação de um mundo ou de uma realidade. E nessa forma particular de comunicar, a linguagem afeta, provoca experiências, promove sensações e reações em seu leitor, o que especifica a leitura do texto, que se revela, por sua vez, como objeto estético.

Retoma-se, portanto, a ideia da literatura como arte da palavra, ao observar que todo o trabalho com a matéria-prima palavra na feitura desse texto culmina com a experiência estética do leitor que, a partir da criação pela palavra, pode criar outros mundos, viver outras experiências e se reinventar ao ler.

Na perspectiva de criação pela palavra, encontra-se um diálogo com os estudos sobre criatividade e a capacidade criativa do homem. Essa interface pode ser estabelecida na atitude de cocriação do leitor durante a leitura de literatura.

Corroborando essa ideia, Bartolomeu Campos de Queirós afirma que, ao escrever, deseja “um texto que tenha ressonância, capaz de provocar ecos, ir além da

linha do horizonte. [...] um texto capaz de ativar a capacidade criativa que existe em todo leitor” (QUEIRÓS, 2005, p. 170). Na busca pelo reverberar dos textos literários encontra-se a capacidade de agregar outras perspectivas de interpretação e de sentidos, de onde se infere a atividade criativa do leitor.

Sobre criatividade, alguns autores orientam uma compreensão que ressalta a expressão da coletividade para o seu entendimento. De Masi (2005), defende a ideia da força de ajuntamentos humanos para a expressão da criatividade. Para ele, cria-se a partir dos legados geracionais, assumindo, o conhecimento acumulado, força exponencial na atividade criativa. “O que crio não é criado somente por mim, mas também por todas essas pessoas e por essas próteses cerebrais” (DE MASI, 2005, p. 47), entendendo, portanto, que o saber acumulado, as relações entre os indivíduos e a ação sobre o conhecimento são elementos importantes para a criatividade.

Em semelhante direcionamento, Csikszentmihalyi (1996) assinala que a criatividade é romper com a linearidade de um domínio simbólico e que exige conhecimento sobre o que já existe.

Creativity, [...], is a process by which a symbolic domain in the culture is changed. New songs, new ideas, new machines are what creativity is about. But because these changes do not happen automatically as in biological evolution, it is necessary to consider the price we must pay for creativity occur. It takes effort to change traditions (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p. 08).

Da assertiva, vê-se a compreensão da criatividade como um processo, um aprendizado, no qual é importante conhecer o que já existe para que se possa inovar. O que revela, portanto, o valor de se ler literatura, pois sendo uma atividade que fornece experiência, ela pode auxiliar nos processos criativos, uma vez que eles requerem repertório de conhecimento.

Diante do exposto, nota-se que conhecer, relacionar, ressignificar são ações implicadas no pensar criativamente (OSTROWER, 2014), posto que redimensionam a relação do sujeito com o objeto, com o conhecimento e com o mundo circundante.

Estreitando a relação entre literatura e criatividade, é possível compreender que o arranjo da linguagem no texto literário favorece a expressão do pensamento criativo, dado que esse tipo de texto mobiliza o leitor de modo diferenciado e requer modos de ler específicos (CULLER, 1999). Sendo uma invenção humana para o próprio homem, a literatura combina ideias e palavras num todo significativo, exigindo do leitor um

trabalho de coautoria, de formação de repertório e de preenchimento dos vazios do texto literário.

Essa atividade do leitor encontra consonância com os estudos de Vigotski (2014, p. 03) quando afirma que criatividade é “atividade humana que combina e cria. [...] O cérebro é um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens”. Observa-se, então, o valor da constituição de um repertório de literatura para o desenvolvimento do pensamento criativo. Sinalizando que quanto mais se lê literatura, mais criativas serão as interlocuções dos leitores com o próprio texto.

Ainda nos estudos sobre criatividade, Paul Guilford (1977) trouxe grande contribuição ao tratar da produção divergente. Para esse autor, as operações intelectuais compreendem dois tipos de produções: a convergente e a divergente. E elas se relacionam com a qualidade da informação recebida pelo sujeito.

De acordo com Guilford (1977, p. 208), a produção convergente “es la función que predomina cuando la información de ingreso es suficiente para determinar una respuesta única”, ou seja, a produção de respostas a um questionamento converge para um entendimento comum. Já a produção divergente

[...] es un concepto definido de acuerdo con un conjunto de factores de la capacidad intelectual que corresponden principalmente a la reintegración de la información y a sus tests, que requieren una cantidad de respuestas variadas para cada ítem (GUILFORD, 1977, p. 171).

Esse tipo de produção é acionada quando a informação de entrada (uma pergunta, por exemplo) gera respostas divergentes, variadas. Na produção divergente, o pensamento opera de forma a elencar múltiplas possibilidades de compreensão, solução, causando assim, a mobilização de qualidades que especificam essa produção, quais sejam: a fluência, a flexibilidade, a elaboração e a originalidade.

Para Guilford (1977), o pensamento divergente é a base da criatividade, pois é um pensar plural, qualitativo e, ao mesmo tempo, refinado, já que é oriundo do ajuste da divergência e da multiplicidade de ideias.

Considerando o que foi evidenciado até agora, que relações podem ser estabelecidas entre literatura e criatividade? O quadro abaixo ilustra o encadeamento tecido até aqui, ressaltando o diálogo nessa interface: quando o texto literário apresenta os vazios propositais, vê-se o espaço de criação do leitor. No trabalho

significativo e inaugural com a palavra, tem-se o arejamento das ideias, a desautomatização do olhar. Já no caráter plurissignificativo da literatura, no qual as possibilidades interpretativas se ampliam, observa-se o espaço da produção divergente, que abarca uma multiplicidade de entendimentos e vozes originados pela leitura de literatura.

Literatura	Criatividade
Vazios do texto literário	Espaço de criação do leitor
Trabalho significativo com a palavra	Arejamento de ideias
Plurissignificação	Pensamento divergente

Entretanto, é importante esclarecer que apesar da organização expressa acima, essa relação não se dá de forma linear e rígida, uma vez que todas se influenciam mutuamente, à medida que o leitor progride na leitura de literatura com acuidade.

De posse dos dados teóricos que dizem respeito às qualidades literárias de um texto, à possibilidade de desenvolvimento do pensamento criativo mediante a leitura de literatura e retomando a intenção desse artigo ao tratar sobre o estabelecimento e reconhecimento de critérios para reconhecer livros de literatura que convocam a participação do leitor, favorecendo formação leitora criativa e crítica, apresenta-se o *corpus* literário desse estudo doutoral.

As obras – *A moça tecelã* (COLASANTI, 2004), *A partida* (LOBATO, 2014), *A pílula falante* (LOBATO, 2014), *A primeira só* (2003), *Contos de Sacisas* (TORERO, 2018), *Entre leão e unicórnio* (COLASANTI, 2006), *Miragens* (LOBATO, 2014), *O jogo das palavras mágicas* (JOSÉ, 2012), *Sem pé nem cabeça* (BANDEIRA, 1989) e *Um garoto chamado Rorbeto* (O PENSADOR, 2005) – foram selecionadas, pois todas apresentam um trabalho significativo com a palavra na intenção de afetar leitores, instigando-os ao exercício de criação e do pensamento divergente.

Essa seleção também revela a preferência por um material de leitura que segue uma trajetória de sentidos curvilínea e surpreendente que motiva o leitor a manter uma postura de descoberta perante o texto. Ou nas palavras de De Masi (2005) quando afirma que as histórias narradas pelo homem podem ser explicadas sob duas óticas:

[...] creio que possa tentar uma simplificação e reduzir todas as histórias a duas, ambas infinitas: aquela que segue um retilíneo,

peremptório, previsível e planejado e aquela que segue um itinerário curvilíneo, livre, caprichoso e imprevisível (DE MASI, 2005, p. 20).

Tal assertiva pressupõe o interesse por histórias cujos enredos não sejam previsíveis, mas que contemplem o movimento do pensamento do leitor, seu vagar pelo texto, suas idas e vindas à narrativa e, sobretudo, a possibilidade de criar a partir do lido.

Sobre o impacto de um texto que convoca o leitor para o exercício da imaginação, destaca-se o excerto abaixo, proveniente de uma sessão de leitura, logo após o momento da leitura em voz alta da professora-pesquisadora.

Episódio da 1ª sessão de leitura “A pílula falante”, em 02/08/2019, durante a pós-leitura.

João: Acabou, acabou. *Happy birthday to you!*
((Aplausos))

José: Melhor história do mundo! (criança fala pausadamente)

P.P.: Você gosta dessa história?

José: Sério, quando você falou a maior boca do mundo, eu pensei tipo (criança fica em pé e faz movimento da boca até o chão, indicando tamanho da boca).

P.P.: Você pensou na maior boca do mundo.

João: Nossa, seria a boca que engoliu o mundo. Uma boca maior que o corpo humano!

Do episódio acima, observa-se que, a partir da palavra, o leitor foi mobilizado a pensar sobre uma informação do texto – a boca que Tia Nastácia abriu quando ouviu Emília falar. Então, aqui se vê a invenção e imaginação pela palavra na solicitação do leitor para a completude do texto, já que para José foi relevante pensar sobre o tamanho da boca de Tia Nastácia, para que ele pudesse mensurar a surpresa da personagem.

O reconhecimento por ele de que está diante de uma boa história também é fator importante para que se mantenha o engajamento na leitura, pois o leitor pode corroborar que está diante de um trabalho que foi planejado e pensado para produzir sensações e experiências mediante a sua leitura, recebendo, assim um elogio intelectual do autor que considerou a capacidade cognitiva de seus leitores.

Outro episódio destacado se refere à importância do repertório acumulado para a criação, reforçando a concepção de que novas compreensões partem do acesso ao que já foi construído ou conhecido.

Episódio da 4ª sessão de leitura “A primeira só”, em 08/08/2019, durante a pré-leitura.

P.P.: A primeira só. O que é que vocês pensam que acontece numa história que tem esse título?

[...]

Ney: Eu acho que é tipo uma princesa, aconteceu algum contratempo, o rei foi embora e ela ficou só.

Bob: Eu acho que ela fugiu.

P.P.: Então, você acha que tem princesa e rei?

Ney: É. Não, rainha e rei, por causa da escritora.

Desse fragmento, observa-se que Ney, mesmo sem conhecer a narrativa, pode fazer inferências pertinentes ao texto, pois ele tem uma informação consistente sobre a narrativa: a autoria do texto. Ao constituir um repertório de leitura, o leitor pode ampliar suas conclusões, estabelecer relações e pontos de ancoragem que favorecem a aproximação ao texto e a criação ao ler, reforçando a ideia de que o conhecimento acumulado é base para a criação de sentido que sustenta a leitura literária.

Nesse outro recorte da mesma sessão, porém na pós-leitura logo após a leitura em voz alta, é instaurada uma conversa sobre o fim da narrativa. A história, com seus vazios, convoca o leitor para a completude do texto, pois como sinaliza Eco (2002) uma obra de ficção exige de seu leitor a feitura de uma parte do trabalho.

Episódio da 4ª sessão de leitura “A primeira só”, em 08/08/2019, durante a pós-leitura.

Ney: Acabou?

Saulo: Então, o que houve com ela?

Felipe: Ela morreu? Um caco de vidro entrou no olho dela?

P.P.: Ela tava com os cacos de vidro agora?

João: Não, ela só tinha o pozinho lá.

P.P.: Ela tá onde agora?

Bob: No rio, ela morreu afogada.

Sandro: Ela morreu.

P.P.: Será?

Saulo: Sim.

((Crianças começam a reproduzir o mergulho da personagem de braços abertos.))

Sandro: O que aconteceu com ela? Conta, professora?

P.P.: Gente, o texto literário, às vezes, é assim, ele não tem um final, que é pra gente ficar imaginando esse final, certo? Aí, vocês ficam com ele, pensando, pensando...

Sandro: Aaaa (criança bate a mão na mesa, demonstrando chateação).

Os leitores em questão, ao perceberem que a narrativa deixaria o final da filha do rei aberto a leituras possíveis, sentiram estranhamento. Mas aí estão postos os

vazios do texto literário como espaço para a atuação criativa do leitor, na tentativa de construir caminhos diversos de entendimento e leitura. Nessa atividade, o texto conta com a leitura ativa do leitor, a fim de atribuir sentido e de provocar novas experiências com a pluralidade de possibilidades que o texto pode agregar.

Este breve passeio demonstra o quão fértil é o diálogo sobre literatura e criatividade, seja no âmbito da seleção do material, seja no processo de mediação pedagógica ou formação de leitores. Além disso, evidencia o aspecto aglutinador da criatividade como sendo uma área para a qual convergem muitos diálogos (GABORA, 2013), sinalizando, portanto, o quanto ela e a literatura podem contribuir na formação humana.

Dessa feita, evidenciar as contribuições da literatura como discurso privilegiado para a emergência do pensamento criativo e divergente e refletir sobre critérios para reconhecer livros de literatura que convocam a participação do leitor favorecem a formação leitora criativa e crítica, sendo também um caminho norteador para práticas pedagógicas comprometidas com a leitura de literatura.

Referências:

BANDEIRA, Pedro. **Sem pé nem cabeça**. Il. Walter Ono. 7. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BERNARDO, Gustavo. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005, p. 09 - 24.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. Bordados de Ângela Dumont, Martha Dumont, Marilu Dumont, Sávia Dumont e Antônia Dumont sobre os desenhos de Demóstenes Vargas. São Paulo: Global, 2004. (Coleção Marina Colasanti)

COLASANTI, Marina. A primeira só. In: COLASANTI, Marina. **Uma ideia toda azul**. 22. ed. São Paulo: Global, 2003.

COLASANTI, Marina. Entre leão e unicórnio. In: COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. 12. ed. São Paulo: Global, 2006.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity**: flow and the psychology of discover and invention. New York: Happer Perennial, 1996.

- MASI, Domenico de. **Descoberta e invenção**. Tradução de Léa Manzi, Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.
- FIORIN, José Luiz; PLATÃO, Francisco Savioli. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2011.
- GUILFORD, Joy Paul. **La naturaleza de la inteligencia humana**. Tradução de Nuria Cortada de Kohan. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1977.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. 6. ed. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- JOSÉ, Elias. **O jogo das palavras mágicas**. Il. Nelson Cruz. 8. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.
- LOBATO, Monteiro. A partida. In: LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. Il. Jean Gabriel Villin e J. U. Campos. 1. ed. São Paulo: Globo, 2014.
- _____. A pílula falante. In: LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. Il. Jean Gabriel Villin e J. U. Campos. 1. ed. São Paulo: Globo, 2014.
- _____. Miragens. In: LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. Il. Jean Gabriel Villin e J. U. Campos. 1. ed. São Paulo: Globo, 2014.
- RAMOS, Anna Claudia. O jogo do faz-de-conta. In: OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra, o escritor**. São Paulo: DCL, 2005, p. 147 - 165.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Leitura, um diálogo subjetivo. In: OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra, o escritor**. São Paulo: DCL, 2005, p. 167-174.
- GABORA, Liane. Research on Creativity. In Elias G. Carayannis (Ed.) **Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation, and Entrepreneurship**. New Delhi, India: Springer. 2013, p. 1548-1558.
- O PENSADOR, Gabriel. **Um garoto chamado Rorbetto**. Il. Daniel Bueno. São Paulo: Cosac Naif, 2005.
- TORERO, José Roberto. Sacinderela. In: **Contos de Sacisas**. Il. Psonha. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2018.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. Imaginação e criatividade na infância. Tradução Solange Affeche. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.**

15. A RECEPÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS SOBRE FUTEBOL NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES PARA UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Laís Santos Castro (UEPB)

Marcelo Medeiros da Silva (UEPB)

RESUMO: Este artigo discute sobre as contribuições e limites da aplicação de práticas de letramento literário na aula de Educação Física, como possibilidade transdisciplinar para o ensino do futebol considerando as perspectivas de gênero na sociedade. É respaldado por nosso trabalho de dissertação, que tem sua base teórica nos estudos sobre letramento literário de Cosson (2014), nas concepções de transdisciplinaridade e educação postuladas por Carvalho (2008), no pensamento Goellner (2016), sobre futebol e mulher no Brasil, na ideia de gênero como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos proposta por Scott (1995). Sob a forma de uma pesquisa-ação, tal estudo apresenta a experiência de um minicurso elaborado na disciplina Estágio Docência, componente curricular obrigatório do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e aplicado para 28 discentes do curso de licenciatura em Educação Física vinculados ao Programa de Residência Pedagógica. Tal iniciativa buscou levar os cursistas a refletirem sobre a possibilidade de introduzir as discussões de gênero na aula de Educação Física por meio da reflexão sobre as representações da mulher em narrativas literárias sobre futebol e foi sistematizada com base na sequência básica para o letramento literário proposta por Cosson (2014). Como resultado, encontramos no trabalho com o texto literário um caminho possível para a estruturação de ações pedagógicas para o ensino do futebol que favoreçam a reflexão acerca das construções de gênero na sociedade, combatam processos de padronizações de comportamento para meninos e meninas e promovam a construção de relações entre os sujeitos baseadas na equidade e respeito pelas diferenças.

Palavras-chave: letramento literário; futebol; ensino; relações de gênero.

Futebol, Educação Física e mulher no campo das relações de gênero: uma introdução

De norte a sul do Brasil, o futebol ocupa o posto de paixão nacional, fazendo-se presente no cotidiano de boa parte dos brasileiros. Ele é praticado e apreciado pelos mais diversos sujeitos, de diferentes formas, de modo que, à luz do pensamento de Huizinga (2018, p.53), o futebol pode ser considerado um fenômeno cultural e social, “jogo através do qual a sociedade expressa a sua interpretação de vida e de mundo”. Contudo, se atentarmos para a maneira desigual como este esporte é disseminado e apropriado por homens e mulheres em nosso país, faz-se oportuno que reflitamos sobre as questões de gênero e a construção dos papéis femininos e masculinos existentes no entorno do futebol:

[...] não é necessário nenhum elaborado exercício de imaginação para perceber o quanto são brutais, no Brasil, as diferenças entre o futebol praticado por homens e o futebol praticado por mulheres. Essa diferenciação, marcadamente inscrita pelas distinções de gênero, estende-se para além daqueles(as) que jogam futebol: permeia a educação física escolar, as atividades de lazer, a presença na mídia, a representatividade nos órgãos gestores, a oportunidade do exercício na condução de equipes, a expressividade de pertencimentos clubísticos nos estádios e fora deles, a arbitragem, a concessão de patrocínios nos estádios e fora deles, a contratação de jornalistas, entre tantas outras situações nas quais as mulheres têm visíveis desvantagens apenas por serem mulheres. (GOELLNER. 2016, p. 14)

Mesmo em face da crescente inserção feminina no futebol e em outros territórios legitimados como masculinos, aspectos como visibilidade na mídia e as diferenças salariais entre o futebol feminino e masculino ratificam o pensamento acima citado, permitindo-nos constatar que a mulher ainda encontra-se relegada a papéis secundários ou subalternos no esporte, e que discursos que delimitam o futebol como um espaço essencialmente masculino continuam sendo reproduzidos nos mais diferentes âmbitos da sociedade.

No interior de muitas escolas, sobretudo em atuações pedagógicas que se baseiam em princípios biocêntricos, o ensino do futebol também tem sido palco para reprodução de uma ideologia sexista e discriminatória que afasta as mulheres deste esporte por conta da reprodução de um discurso estereotipado e preconceituoso que, conforme De Souza Júnior e Darido (2002), vigora desde o último século e perpetua modelos sexualmente tipificados pela família e sociedade.

Enquanto o protagonismo masculino no futebol é amplamente incentivado e valorizado, em muitas instituições de ensino, a participação feminina é subalternizada, invisibilizada ou substituída por outras práticas, evidenciando um processo de normatização dos comportamentos dos sujeitos e das representações do feminino e do masculino. A partir do pensamento de Lins (2016), notamos que esta forma de proceder com o futebol reafirma estereótipos e contribui para a manutenção das desigualdades de gênero, acentuando relações de poder, privilégio e hierarquias sociais criadas a partir das diferenças percebidas entre homens e mulheres, masculinidades e feminilidades.

Justificados por discursos fundamentados nas diferenças de desempenho entre homens e mulheres, e na proteção do corpo feminino contra o contato físico inerente ao esporte, mesmo em atividades mistas, os meninos assumem o protagonismo do jogo

e da aula, enquanto as meninas são subjugadas ao desempenho de papéis secundários nos times ou à condição expectadoras. Mesmo as discentes mais habilidosas encontram barreiras para participarem das aulas com o futebol, sendo frequente a necessidade de que sejam estipuladas variações que possibilitem sua participação ativa no jogo. Na análise de Louro (1997), este cenário é fruto de construções sociais e históricas produzidas sobre características biológicas dos sujeitos e faz com que identidades de gênero sejam marcadas de forma acentuada na aula de Educação Física. A partir de um prisma cultural, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Logo, pertencer ao gênero feminino ou masculino implicará em ser e estar no mundo ocupando espaços e desempenhando papéis hegemônicos ou subalternos nas estruturas de poder da sociedade, como é o caso da escola e do esporte. Assim, o futebol apreendido e vivenciado por homens e mulheres se dará a partir do que tais estruturas ditam como regra para seus corpos.

Nesta perspectiva, considerando-se que, dentro e fora do contexto escolar, em nosso país, o futebol reproduz uma ideologia sexista e excludente, torna-se pertinente refletir sobre ele à luz das relações de gênero, tendo em vista sua importância para o entendimento dos aspectos históricos e culturais sob os quais se constroem as relações sociais e os mecanismos de poder existentes no seu entorno. Essa reflexão faz-se necessária para que possamos fomentar a desconstrução das concepções naturalizadas das configurações de gênero e das construções identitárias que acentuam hierarquias entre homens e mulheres no futebol dentro da escola e para além dela.

Como alternativa à reprodução de modelos de ensino que favorecem condutas sexistas com o futebol, a incorporação de estratégias transdisciplinares pode constituir-se como ferramenta profícua para o redimensionamento do espaço sociocultural da aula de Educação Física. Conforme Carvalho (2008), à medida que postula pela religação dos saberes e pelo diálogo multidimensional entre os conhecimentos das disciplinas, a transdisciplinaridade ajuda a criar condições que permitem intervenções didático-pedagógicas que se estendam para além dos aspectos disciplinares dos conteúdos, como é o caso do futebol, possibilitando, inclusive, um trabalho reflexivo acerca das construções de gênero no esporte, na escola e na sociedade.

Se considerarmos o potencial de representação do futebol na literatura, na qual ele se apresenta como um campo de furtivas produções, tendo sido abordado como

elemento da identidade e da cultura do povo brasileiro por diversos literatos de renome, a exemplo de Rubem Alves, José Lins do Rego, Nelson Rodrigues, Lima Barreto, o consórcio entre o ensino do futebol e o letramento literário na aula de Educação Física poderá apresentar-se como um elo entre os saberes, conferindo ao esporte um potencial de humanização a partir do qual seja possível contextualizar e problematizar concepções naturalizadas sobre configurações de gênero e construções identitárias dos sujeitos, o que pode resultar em uma oportunidade para que os padrões impostos pela sociedade possam ser subvertidos, já que da literatura o professor de Educação Física pode, a partir dos textos que levar para a sala de aula, aproveitar-se do caráter humanizador que permite que em todo ser humano sejam confirmados

[...] aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 249).

Deste modo, ainda que, segundo Guimarães (2016), o futebol seja tematizado na literatura principalmente em escritas masculinas, sendo também de domínio masculino os espaços ocupados nas histórias, mesmo em obras escritas por mulheres, se atentarmos para o fato de que na obra literária os enredos e os personagens encontram-se articulados com a representação do futebol na sociedade, a leitura de textos literários que abordam a temática da mulher no futebol poderá constituir-se como prática social relevante para o entendimento das relações humanas, pois a literatura “é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para comunicação entre seus membros e fora dela” (COSSON, 2014, p.40).

Diante do exposto, este artigo reflete acerca da inserção de textos literários que tematizam a mulher no futebol na aula de Educação Física, a partir de uma experiência no minicurso “*Entre saltos e chuteiras: reflexões sobre o papel e lugar da mulher na sociedade a partir da interface futebol e literatura*” oferecido na disciplina de Estágio Docência para alunos da Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba, vinculados ao programa Residência Pedagógica³⁶. Postulamos que a leitura de textos literários que tenham as representações sobre a mulher no futebol como temática central poderá servir como estratégia transdisciplinar para ampliar o

³⁶ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações integrantes da Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivos promover o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura e promover a imersão do licenciando na escola de educação básica contempla dentre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica

debate sobre a construção do sexismo no esporte e na sociedade, bem como o combate a tal prática, contribuindo para ressignificar as concepções sobre os papéis e os lugares da mulher no futebol e para além dele.

Participaram desse minicurso 28 alunos de ambos os sexos, com idades 17 e 37 anos, que estavam cursando entre o quarto e o oitavo períodos da Licenciatura em Educação Física, além de dois professores preceptores vinculados ao Programa de Residência Pedagógica. Pouquíssimos cursistas já haviam tido experiência com a docência no decorrer da graduação, mas para a grande maioria deles a Residência Pedagógica estava oferecendo a primeira oportunidade de imersão em uma escola bem como de ministrarem aulas. Já os preceptores, que são professores da rede pública de ensino, embora com alguns anos de magistério, estavam iniciando a primeira experiência na supervisão de futuros docentes.

As reflexões presentes na próxima seção foram advindas de nosso registro em diário de campo, ferramenta que possibilita refletir sobre a prática da pesquisa e o processo de investigação (RICHARDSON, 2003). O minicurso foi elaborado articulando metodologias de ensino da Educação Física e delineamentos do letramento literário baseando-nos na *sequência básica*³⁷ para leitura literária proposta por Cosson (2014).

Dentre as diversas possibilidades didático-metodológicas disponíveis, optamos por ministrar o minicurso orientando-nos pelo modelo da sequência básica, porque, dos dois modelos apresentados por Cosson (2014), acreditamos ser a sequência básica, e não a sequência expandida, um recurso metodológico mais adequado para o trabalho com a leitura de textos literários em disciplinas cuja finalidade principal não é, a priori, a formação de leitores. Deste modo, queremos dizer que nos utilizamos da literatura não como o fazem professores de Língua Portuguesa. Em nossa intervenção, ainda que tenhamos tido preocupação com a utilização estratégias de leitura, nosso objetivo não era a formação de leitores de literatura na aula de Educação Física, mas, sim, utilizar o texto literário como alternativa para promover a superação das relações

³⁷ A sequência básica é uma forma de organização pedagógica das atividades voltadas para o trabalho com os gêneros literários objetivando a formação de leitores de literatura. É composta por quatro momentos: a *motivação*, que deve constar de atividades que introduzam a discussão da temática do texto principal; a *introdução*, destinado à apresentação de informações sobre o autor do texto a ser lido; a *leitura*, momento de contato efetivo com o texto e que pode ser desenvolvido pelas mais diversas estratégias, e, por fim, a *interpretação*, momento de reflexão e de construção de sentidos sobre o texto (COSSON, 2014).

de desigualdade entre os gêneros no ensino do futebol, tendo em vista que o texto literário é um mobilizador de saberes, conforme lição de Barthes (2007):

Num romance como Robinson Crusoe, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o sabor que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 2007, p. 18-19).

Por isso, ao longo do minicurso, por meio das atividades que compuseram as etapas de *motivação, introdução sobre o autor, leitura e interpretação*, buscamos promover uma prática de letramento literário que fosse significativa e que conduzisse os cursistas a refletirem sobre as relações de gênero no futebol, construindo o conhecimento sobre este marcador cultural e sobre o esporte através da aprendizagem da/sobre/ e por meio da literatura.

Literatura, futebol e mulher: um drible nas normatizações de gênero na aula de Educação Física

No intuito de determinar o horizonte de expectativa dos cursistas sobre a possibilidade de introduzir as discussões de gênero na aula de Educação Física a partir das representações sobre a mulher em narrativas literárias sobre futebol, iniciamos o minicurso com a etapa de *motivação* exibindo o vídeo “CEC – Survivor – IntegraPoli 2017”³⁸. Escolhemo-lo porque, ao fazer uma crítica à reduzida adesão de mulheres aos cursos de engenharia na Universidade Politécnica da USP, esse vídeo problematiza algumas concepções naturalizadas sobre lugares e papéis que são atribuídos à mulher na sociedade em função do seu sexo biológico, remetendo-nos à reflexão sobre a

³⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FOF7Twtovxg> acesso em: 15 de agosto de 2018

temática central do minicurso.

Em sequência, em uma roda de conversa, convidamos os residentes a socializarem suas impressões a respeito do vídeo. Eles apontaram que percebiam divergências entre os comportamentos que a sociedade legitima para homens e para mulheres e, embora não concordassem que determinados locais sociais devem ser ocupados em função do gênero dos sujeitos, reconheciam que os estereótipos de gênero produzem preconceitos e barreiras sociais para contra homens e mulheres que assumem papéis sociais divergentes do que, culturalmente, é visto como masculino e feminino. A maior parte dos discentes teceu comentários evidenciando uma postura crítica perante o vídeo, como podemos notar nesta fala de um dos cursistas:

Ah! professora, as pessoas tentam fingir que homens e mulheres são iguais na sociedade, que já avançamos muito nesse assunto, mas, sendo bem sincero, quando eu entrei na sala de aula duvidei da sua capacidade de ministrar um curso relacionado ao futebol, porque a senhora é loira, mulher, está de salto alto, e nós não estamos acostumados a ver mulheres dominando esse assunto. E a gente tem que admitir que, meio que de forma automática, enxerga essa área como se ela pertencesse a nós, homens (CURSISTA J).

Este e outros depoimentos compartilhados descortinam o modo como alguns lugares, comportamentos e papéis sociais estão naturalizados no imaginário social e na cultura em função das normas de gênero que são forças que atuam sobre a vida dos sujeitos determinando modelos ideais de como homens e mulheres devem pensar e agir na sociedade (LINS et al., 2016). Estas generalizações em torno das diferenças biológicas colaboram para a criação de regras que limitam as possibilidades de ser dos sujeitos e, ao tentar encaixá-los em estereótipos sociais, cooperam com a construção de hierarquias e privilégios entre homens e mulheres e com a discriminação de quem opta por modos de vida que se diferenciam do que é idealizado como masculino ou feminino.

Dando prosseguimento realizamos uma breve *introdução* sobre vida e obra da autora moçambicana Paulina Chiziane³⁹ enfocando o caráter feminista de alguns de

³⁹ Escritora moçambicana negra, ativista dos movimentos sociais feministas e militantes dos direitos da mulher negra no cenário político pós-colonial, ganhadora do prêmio José Caveirinha em 2003.

seus escritos e então realizamos a leitura do conto “Mutola”, que foi verbalizado por um dos cursistas e acompanhado silenciosamente pelos demais alunos. Neste conto, a partir de uma releitura ficcional da vida de Maria de Lourdes Mutola⁴⁰, a autora se utiliza do universo do futebol para por em *xequê* o lugar de subserviência da mulher na sociedade africana e critica os determinismos sociais que estabelecem padrões sobre como o sujeito feminino deve viver, agir e pensar, como podemos observar no excerto abaixo:

[...] Ninguém conseguia entender muito bem como é que ela conseguiu entrar num clube de futebol masculino. Devem tê-la aceite por curiosidade ou para experimentar. Ou para perseguir com fidelidade o postulado constitucional, no que toca a igualdade entre homens e mulheres. Talvez porque, nas leis do futebol, se esqueceram de escrever que esse desporto era o santuário exclusivo dos homens. Ou simplesmente por lapso, nunca ninguém imaginara tal embaraço [...] (CHIZIANE, 2013, s/p).

Após a leitura, viabilizamos uma roda de conversa problematizando os estereótipos em torno da feminilidade e masculinidade e das imposições de comportamento em relação ao gênero dos sujeitos suscitados no conto. Os pontos mais discutidos pelos estudantes foram: a postura corajosa da personagem principal que não se rendeu às pressões sofridas e seguiu firme em busca de seu sonho, as exigências das amigas para que ela tivesse comportamentos considerados femininos, a consideração do casamento como ápice de realização pessoal da mulher, o preconceito e a falta de reconhecimento de seu talento no time de futebol. A respeito destas normatizações, os discentes teceram relatos como o que se segue:

Acho que muitas meninas aqui se reconhecem em Mutola. É só lembrar-se de num jantar de família no natal que esse papo de casamento é igualzinho. Ninguém pergunta quantos artigos você apresentou, se entrou em algum projeto de pesquisa, se tá feliz. O povo quer saber dos namoradinhos, se a gente casou ou se ficou para tia. Parece até que toda mulher tem de querer casar (CURSISTA B).

Os residentes também teceram críticas a algumas problemáticas naturalizadas na aula de Educação Física com o conteúdo do futebol que possuem semelhanças com o enredo do conto *Mutola*. Dentre os paralelos entre texto e o contexto vivido pelos residentes como alunos e como professores em formação inicial, foi mencionada a

⁴⁰ Primeira mulher moçambicana a se tornar medalhista olímpica após ter vencido a corrida dos 800 metros na Olimpíada de Sydney, na Austrália no ano 2000.

priorização quase que exclusiva dos times masculinos nos campeonatos de futebol que acontecem na escola, a separação por gênero em boa parte das atividades esportivas, o que permite que na mesma aula as alunas joguem baleado ou realizem atividades consideradas femininas como a ginástica, enquanto os meninos jogam futebol, e os discursos preconceituosos direcionado à sexualidade das alunas que gostam de futebol e sabem jogar futebol, além da exclusão das alunas menos habilidosas e das dificuldades de as discussões de gênero serem abordadas em sala de aula:

Olhe, professora, eu estou bem impressionada. Eu sofri muito do que Mutola sofreu por não se encaixar nos padrões, e não minhas alunas passassem por isso. Mas, sinceramente, eu não tinha noção alguma de como seria possível trazer estas questões para a minha aula. Esse conto parece que abriu minha cabeça. Agora eu me vejo abordando esses assuntos, é importante falar sobre eles (CURSISTA A).

Eu não sei vocês, mas eu confesso que tenho certo receio de trabalhar com o gênero, principalmente nesse momento político que a gente vive no país onde tudo é errado. Mas o texto trouxe uma forma de tratar desse assunto delicado com leveza. Gostei (CURSISTA S).

O discurso dos residentes denota que, como ressalta Lins (2016, p.19), “o comportamento esperado na escola também é marcado por expectativas de gênero” que acabam limitando as aprendizagens e as experiências de vida dos estudantes. Concomitantemente, evidencia que, embora a abordagem das temáticas de gênero na escola venham sendo alvo de polêmicas e controvérsias, são fundamentais para o combate de práticas educacionais silenciadoras e colonizadoras. Ademais, as reflexões manifestas nestas e em outras falas reiteram a leitura literária como ferramenta profícua para alargar os limites culturais e sociais dos sujeitos, já que, por meio do texto, os estudantes têm a oportunidade de conhecer e confrontar modos de vida que diferem do modelo hegemônico, de modo que a leitura pode ser considerada como, “mais que um conhecimento, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2014, p. 17).

Em outro momento do minicurso, a fim de situar a discussão sobre as relações de gênero na sociedade e o conceito de gênero dentro visão cultural de Joan Scott (1995), que o define como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, discutimos sobre as distinções nas práticas de movimento realizadas por meninos e meninas no ambiente da escolar. A este respeito, algumas cursistas compartilharam que na infância, separadas, faziam aula dos meninos

e que, enquanto eles participavam de atividades que envolviam contato físico como, como jogar futebol e baleado, elas eram direcionadas a fazer ginástica, abdominais e atividades com arcos e cordas. No pensamento de Do Prado e Altman (2016), a divisão das práticas corporais e/ou esportivas em masculinas ou femininas deve ser combatida, uma vez que pode produzir consequências como diferenças de desempenho e gerar atitudes de desvalorização e falta de apoio a algumas modalidades, como no caso do futebol quando protagonizado por mulheres.

Concluimos este momento discorrendo sobre a importância de o professor atuar como mediador das discussões de gênero no ambiente escolar, haja vista que a aula de Educação Física, sobretudo no que concerne ao futebol, é palco para operacionalizações e reproduções de normas de gênero que criam barreiras que desencorajam a prática esportiva feminina. Para consolidar o nosso trabalho e ratificar a recepção dos textos literários sobre futebol como ferramenta para abordagem das relações de gênero na aula Educação Física, concluimos o minicurso elaborando junto com os alunos propostas de atividades para as etapas da sequência básica, que pudessem ser trabalhadas por eles e elas mesmos/as a partir do conto *Mutola*.

Considerações Finais

Já é sabido que a Educação Física necessita assumir uma postura mais contundente a respeito do questionamento das naturalizações sobre os corpos e as práticas corporais que são construídas a partir de uma divisão binária de gênero, como é o caso do que ocorre no futebol. Por esse motivo, a novidade apresentada por nosso minicurso consistiu, justamente, na possibilidade de trazer as discussões de gênero para o debate vislumbrando o texto literário como recurso metodológico que permite enxergar o futebol a partir de um viés não meramente biológico, mas, sim, como uma prática inscrita historicamente que revela muito do modo como as sociedades têm pensado os valores e os lugares para o masculino e o feminino.

Assim, ao defendermos a utilização de textos literários que tematizam as representações da mulher no futebol na aula de Educação Física, colocamo-nos no entrecruzamento de fronteiras das estruturas de poder que determinam as feminilidades e masculinidades dos sujeitos e que também particionam os conhecimentos disciplinares, pois advogamos que práticas de ensino transdisciplinares

podem ampliar a multiplicidade de olhares e direcionamentos para este tema, permitindo que ele seja difundido a partir de um prisma de equidade, inclusão e pluralidade.

Neste sentido, acreditamos que o universo sociocultural e o potencial de humanização evocados pelo texto literário podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas de ensino do futebol que favoreçam a desconstrução do pensamento de que esse esporte consiste em uma atividade condizente apenas com o gênero masculino, como se, em se tratando de futebol, o lugar da mulher fosse a torcida e não o campo.

Ao trazermos à baila a discussão sobre mulher e futebol com os participantes do minicurso que ofertamos, objetivamos fomentar a reflexão acerca da importância da existência de ações pedagógicas, no interior de nossas escolas, que favoreçam o desenvolvimento de relações mais justas e equiparadas entre os gêneros e que permitam, assim, o trânsito livre das identidades e de configurações de gênero não binárias, o que pode contribuir para a quebra de paradigmas e estereótipos e para o desenvolvimento de relações mais justas na aula de Educação Física e para além dela.

Referências

BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária no Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 15.ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

CANDIDO, Antônio. “O direito à literatura.” In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARVALHO, Edgard de Assis. “Saberes complexos e educação transdisciplinar.” **Educar em Revista**. v. 24, n. 32, p. 17-27, 2008. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155013363003.pdf> acesso em 01/10/2019

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. A prática do futebol feminino no ensino fundamental. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, v. 8, n. 1, p. 01-09, 2002. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6489>> acesso em: 09/10/19

PRADO, Vagner Matias do; ALTMANN, Helena; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda.

Conduas Naturalizadas na Educao Física: uma questão de gênero?. **Curriculo sem fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2016. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/voll6iss1articles/prado-altmann-ribeiro.pdf>> acesso em: 10/10/2019

GOELLNER, Silvana Vilodre. Apresentao. In: KESSLER, Cláudia Samuel (Org.). **Mulheres na área**: gênero, diversidade e inseroes no futebol. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 13-15.

GUIMARÃES, Gustavo Cerqueira. Inventariar contos sobre futebol: o estrangeiro e a mulher nas antologias brasileiras. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 26, n. 3, p. 87-121.

HUIZINGA, Joah. **Homo Ludens**. O jogo como elemento da cultura. Traduao de João Paulo Monteiro. 8^aed. 2^a reimpr. São Paulo: Perspectiva 2018.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURAL, Michele. Diferentes, não desiguais. **Revira volta**. São Paulo, 2016.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educao**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educao & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1210/scott_gender2.pdf> acesso em 01/10/2019

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Como fazer pesquisa-ao**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2003. 242p.

16. PERSPECTIVAS TEXTUAIS EM LOOPING NO CONTO “O PÁSSARO TRANSPARENTE”, DE OSMAN LINS

Larissa Brito dos Santos (UFPB)

Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos (UFPB)

RESUMO: O presente trabalho discute como as perspectivas textuais se articulam em *loopings* recursivos no conto O pássaro transparente, do autor pernambucano Osman Lins. A fundamentação teórica utilizada para a análise é a Antropologia Literária, criada pelo teórico alemão Wolfgang Iser, mais especificamente, o processo de leitura enquanto ponto de vista em movimento. A Antropologia Literária trata-se de um desdobramento elaborado pelo autor das teorias da recepção - Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss e Teoria do Efeito Estético, do próprio Iser. A análise ora pretendida é implementada pelo mapeamento da experiência da leitora, autora do artigo em tela, com o conto sob a identificação das perspectivas textuais em alternância. O mapeamento discute os efeitos de sentido proporcionados pelo *looping* entre estas perspectivas. Devido à fluidez entre as categorias narrativas presentes nesse conto, típica da literatura contemporânea, os resultados envolvem uma (re)construção do processo de leitura, identificando a alternância entre perspectivas textuais, tendo em vista que, apesar de constantemente articuladas, não parecem ser facilmente delimitadas na estrutura do conto. Essa ausência de fronteiras, entretanto, estimula o leitor real a percorrer os direcionamentos do leitor implícito, possibilitando a emancipação resultante do sucesso da experiência estética, a depender do nível de familiaridade do leitor real com as inovações das narrativas da contemporaneidade.

Palavras-chave: Literatura Contemporânea; Teoria do Efeito Estético; Antropologia Literária; Perspectivas Textuais.

Introdução

A Teoria do Efeito Estético, desenvolvida por Wolfgang Iser ainda na década de 60, na Alemanha, apresenta uma característica inovadora em relação às demais teorias literárias que haviam surgido até então, pois posiciona o leitor como personagem central da experiência de leitura. Além disso, Iser descreve também o que ocorre na mente desse leitor para produzir uma interação, descrevendo os processos cognitivos e psicológicos que permeiam esse processo.

A importância da Teoria do Efeito Estético além do seu caráter inovador, visto os aspectos já mencionados, se estende ao fato de que foi a partir dessa proposição teórica que se desenvolveram os questionamentos que culminariam na Antropologia Literária.

Perceber o caráter antropológico da literatura nos auxilia não só a compreender a própria cultura, mas também a tirar essa forma de arte de uma redoma de vidro que a distancia da população em geral, que ignora um propósito, uma função para a leitura

literária. Ora, a ficcionalização, de acordo com a proposta iseriana, é uma necessidade humana!

Ficcionalizar é dar sentido aos vazios, às indeterminações que identificamos tanto na vida quanto na arte. A leitura literária espelha um procedimento que os seres humanos reproduzem o tempo inteiro em seu cotidiano, tendo em vista que a falta de respostas, as lacunas, incomodam sobremaneira.

Estamos engendrados em buscas por sentido nas mais diversas esferas, seja no sentido das nossas vidas, no sentido de existir, na curiosidade, no sonho, no pensamento, na mentira, no devaneio e, claro, na arte. A Antropologia Literária demonstra que o ser humano precisa de ficções, entretanto, evidencia também que as ficções extrapolam o domínio do literário, (r)existindo em outros tipos de textos não necessariamente verbais, por exemplo.

Com isso, Iser (1999, p. 9), reflete: “Se o texto se completa quando seu sentido é constituído pelo leitor, ele indica o que deve ser produzido; em consequência, ele próprio não pode ser o resultado”. Ora, até então era comum pensar a compreensão do texto literário a partir de uma transferência do conteúdo do livro para a consciência do leitor, tal qual estava escrito. Iser percebe o texto como ponto de partida, o que delinearía a interação entre o texto (polo artístico, elaborado pelo autor) e o leitor (polo estético, concretização via leitura). Essa experiência gera um efeito estético, que ocorre quando atribuímos sentido ao texto literário.

(...) é preciso descrever o processo de leitura como interação dinâmica entre texto e leitor. Pois os signos linguísticos do texto, suas estruturas, ganham sua finalidade em razão de sua capacidade de estimular atos, no decorrer dos quais o texto se traduz para a consciência do leitor. Isso equivale a dizer que os atos estimulados pelo texto se furtam ao controle total por parte do texto. No entanto, é antes de tudo esse hiato que origina a criatividade da recepção (ISER, 1999, p. 10).

Compreender o processo de leitura é importante porque possibilita uma identificação das causas do sucesso e do fracasso da experiência estética e, com isso, é possível pensar em estratégias de resolução de problemas que culminem na emancipação do leitor.

O papel do leitor no processo de leitura

A fenomenologia da leitura é apresentada por Wolfgang Iser (1999), que explicita como é possível que o leitor apreenda e atribua sentido para um texto literário. O autor enfatiza que o processo de leitura é linear, tendo em vista que não é

possível apreender o texto como um todo, de uma só vez, como podemos fazer com um quadro, por exemplo, e que dependemos de nossa memória para assimilar e apreender o conteúdo literário, atribuindo sentido quando a experiência estética se completa. Com isso, o ponto de vista do leitor está sempre em movimento, produzindo a interação e, principalmente, fazendo com que o leitor participe ativamente do processo, ainda que não se dê conta disso.

Quando falamos no leitor como agente ativo na leitura literária, convém definirmos como ocorre sua participação. O leitor comum não tem consciência dos diversos processos que ocorrem no momento da leitura, mas ao identificar as indeterminações textuais, implica-se no texto, já que os lugares vazios percebidos na leitura irão variar de um leitor para outro. O vazio textual pode ser definido como a literariedade do texto, o que ele possui de subjetivo, que pode ser entendido e/ou assimilado de formas diferentes por diferentes leituras e leitores, sem que com isso se esvazie a essência do objeto estético, a saber, o próprio texto literário como um todo.

Tanto a identificação dos vazios quanto o seu preenchimento/articulação, dependem do que Iser denomina repertório do leitor. Trata-se do conjunto de leituras e experiências do indivíduo que o auxiliam a selecionar aspectos da realidade e combiná-las dentro do texto de forma diferente do que assumem em seus contextos originais, como afirma Santos (2007).

É a combinação dos elementos do texto e dos conhecimentos prévios do leitor que tornam a experiência estética um fenômeno tão singular. Ora, cada ser humano possui um recorte único da realidade, o seu próprio ponto de vista, que jamais será articulado com o texto de forma absolutamente igual a outrem. A particularidade da vivência humana favorecerá a interação texto-leitor de modo que a experiência de leitura resulte num fenômeno muito especial, impossível de ser replicado: o efeito estético.

O efeito ocorrerá apenas quando há um sucesso da experiência estética. Esse sucesso só é possível quando o texto literário é adequado ao nível de emancipação prévia do leitor. Alguns textos são mais abstratos ou desafiadores do que outros, assim como alguns leitores são mais experientes enquanto outros permanecem em lugares-comuns (ou seja, leem sempre os mesmos autores ou gêneros, criando uma zona de conforto).

Iser compara o processo de leitura a um jogo no qual o texto literário ocupa o lugar de uma regra, e não do jogo em si.

É que a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades. Sem dúvida, há limites de tolerância para essa produtividade; eles são ultrapassados quando o autor nos diz tudo claramente ou quando o que está sendo dito ameaça dissolver-se e tornar-se difuso; nesse caso, o tédio e a fadiga representam situações-limite, indicando em princípio o fim de nossa participação (ISER, 1999, p. 10-11).

Com isso, o nível de interação — vazios identificados e combinados com o repertório — produzirá o interesse do leitor em permanecer em contato com o texto e a conclusão da leitura, com o sentido estabelecido, definindo o sucesso da experiência estética e conseqüentemente a emancipação. Esta entendida como o salto qualitativo — em termos cognitivos e emocionais — que possibilita uma ampliação do repertório inicial e uma transformação no indivíduo.

Perspectivas Textuais e o ponto de vista em movimento

O leitor de literatura, para apreender o texto literário, precisa estar em constante movimento perante o objeto estético. “A relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, de sermos transcendidos por aquilo em que nos envolvemos. O leitor se move constantemente no texto, presenciando-o somente em fases” (ISER, 1999, p. 13). As fases mencionadas pelo autor são muito diversas e variam desde as sequências frasais, até as segmentações textuais (parágrafos, capítulos, partes etc.).

O indicador semântico de uma enunciação individual implica sempre uma perspectiva que visa ao que virá. (...) Como tal estrutura é própria de todos os correlatos de enunciações em textos ficcionais, sua interação provocará não tanto a satisfação da expectativa suscitada, mas a sua modificação constante (ISER, 1999, p. 15).

Essa proposição iseriana, em outras palavras, define que a compreensão de cada frase já nos leva a inferir quais informações serão trazidas na sequência. Ao mesmo tempo, a cada nova informação dada, precisamos rememorar o que foi apreendido até então para articular o sentido de forma contextualizada com o todo, e não só a frase por si mesma. “Compreender, portanto, seria para o leitor a efetivação da síntese dos pontos de vista sob os quais os elementos selecionados do repertório se manifestam” (SANTOS, 2007, p. 73).

Os pontos de vista igualmente se alternam a partir de perspectivas apresentadas pelo próprio texto. São como diferentes olhares sob um mesmo objeto, que se apresentam no decorrer da leitura, ainda que, muitas vezes, não sejam claramente

demarcados. Temos, a princípio, quatro espectros perspectivísticos: o enredo, o narrador, os personagens e a ficção do leitor.

Esses pontos de vista podem, inclusive, anular ou contradizer informações textuais anteriores, fazendo com que o papel do leitor seja de assimilar as particularidades inerentes a cada um, formando sua própria compreensão de acordo com o que é apresentado. Santos (2007, p. 73) afirma que “Nenhuma das perspectivas por si própria fornece o ponto de vista que o leitor deverá assumir. Ele, o leitor, deverá reunir esta multiplicidade de perspectivas num ponto de vista intencionado”.

Algumas perspectivas podem se mesclar ou interagir, em textos nos quais o narrador é personagem, ou quando o narrador dialoga com a ficção do leitor – perspectiva que se relaciona diretamente ao leitor implícito, uma estrutura textual que direciona o leitor entre as perspectivas.

Para que essa articulação entre olhares não deixe o leitor à deriva, existe uma estrutura que coordena e regula a forma com que elas se apresentam, denominada tema e horizonte. Uma perspectiva é considerada tema ao ocupar a atenção central do leitor. Muitas vezes é facilmente perceptível quando o ponto de vista entre personagens ou entre narrador e personagem muda, já que existem marcas que demonstram a alteração, como o uso de aspas e o travessão. Isso nem sempre acontece, principalmente quando se trata das perspectivas do enredo ou da ficção do leitor. Na alternância entre as perspectivas, aquela que antes ocupava o lugar de tema, passa a ser horizonte, e a que assume seu lugar central, torna-se tema. Há, portanto, um movimento constante no processo de atribuição de sentido ao texto literário, demandando do leitor uma série de habilidades que o auxiliem. Iser, sobre isso, assevera: “são decisivas a capacidade de memorização, o interesse, a atenção e a competência, de que depende em que medida os contextos do passado podem tornar-se presentes (ISER, 1999, p. 26-27).

Santos (2007, p. 133) complementa:

(...) a cada tematização, o objeto estético é (re)construído e nova síntese elaborada. Sínteses nas quais, a cada justaposição de tema e horizonte, aspectos são incluídos e outros excluídos, modificando-se o todo até o momento: novos níveis de construção de sentido são alcançados nas várias tematizações. Ao leitor, por seu turno, será exigida uma intensa atividade, na qual entram em jogo fatores subjetivos.

Percebe-se, a partir da definição apresentada por Santos, a possibilidade de estabelecer relações entre o processo de leitura como um todo (na alternância entre as

perspectivas textuais regulada pela estrutura de tema e horizonte) e o conceito iseriano de *looping* recursivo. O autor define:

Esse sistema de feedback se desenvolve como um intercâmbio entre o que sai (*output*) e o que entra (*input*), durante o qual a projeção é corrigida, caso não tenha conseguido ajustar-se àquilo a que visava. Ocorre assim uma dupla correção: o *feed forward* retorna como um *feedback loop* alterado, que, por sua vez, alimenta um *output* revisto (ISER, 1999b, p. 154).

Quando Iser descreve o processo de *looping* no ato da leitura, comenta sobre os movimentos circulares e recorrentes desse jogo – metáfora para a atividade de compreensão em que o leitor se implica. As perspectivas, ao se alternarem, passam por esse processo recursivo pois a cada troca de ponto de vista sabe-se mais sobre o enredo e os personagens, fizeram-se mais articulações com o repertório e o leitor já não é mais o mesmo, assim como cada nova entrada (*input*) modificará a compreensão desse indivíduo sobre todas as entradas anteriores, direcionando, portanto, uma expectativa sobre o que está por vir. A imagem abaixo demonstra o trajeto dos *loopings* recursivos:



O eixo da realidade apresentado na imagem corresponde ao processo linear da leitura, dialogando com a impossibilidade de apreensão do objeto estético de forma instantânea e com a sua assimilação progressiva com o tempo.

Já os movimentos esféricos crescentes, representados pela linha branca, representam o nível de apreensão do leitor sobre o objeto estético, que aumenta quando os ciclos recursivos de mudanças entre perspectivas e de preenchimento de vazios vão sendo completados, gerando novos ciclos.

O *looping* recursivo não é apenas um dos procedimentos que ocorrem no ato da leitura, quando algum aspecto textual é retomado, mas nem o texto nem o leitor são os mesmos, já que estão implicados na interação. Ele também permeia o próprio processo de leitura e os diálogos entre diferentes leituras e experiências estéticas, sendo, portanto, extrapolado, interpretando além de sua definição originária.

Com isso, o presente artigo discute como as perspectivas textuais se organizam através de *loopings* recursivos, utilizando como exemplo o conto “O pássaro transparente”, do autor pernambucano Osman Lins.

Osman Lins e o tempo em espiral

Osman Lins foi um escritor, professor de literatura e acadêmico pernambucano que viveu entre 1924 e 1968. Escreveu romances, contos, peças de teatro e textos considerados experimentais, devido às grandes inovações formais por ele criadas que até hoje ainda revelam um nível de complexidade a frente do seu tempo.

O autor utiliza recursos narrativos que desautomatizam o leitor, subvertendo os conceitos clássicos da literatura como o tempo, o enredo, os personagens e o espaço, por exemplo.

Trotta (2006), ao analisar o romance “Avalovara” (1973), afirma que a cosmogonia de Osman Lins compreende o tempo como uma espiral: não possui começo nem fim e está em constante movimento. “A espiral obedece a uma rígida mecânica que impede o seu colapso ou paralisia” (TROTТА, 2006, p. 62). Essa conclusão sobre o romance pode ser extrapolada para outros trabalhos do autor pernambucano, mas principalmente para o conto O pássaro transparente, que parece estar preso nessa espiral.

A descrição de Trotta também assemelha-se ao que Iser denomina de *looping* recursivo, já que é próprio da recursividade que cada saída (*output*) se constitua como uma nova entrada (*input*), não sendo possível estabelecer um ponto de partida, já que a leitura se inicia muito antes de lermos a primeira frase de um livro, pois utilizamos nosso repertório para preencher os vazios textuais; e não tem uma conclusão definitiva, já que o texto lido se constitui enquanto repertório ampliado e pode, inclusive, ter seu sentido modificado no futuro, depois de novas significações ou leituras.

O tempo, nesse recorte analítico, não é visto enquanto categoria narrativa, mas sim como um eixo do processo de leitura e da assimilação através dos esquemas de protensão e retenção entre as perspectivas textuais.

Autoevidenciação da experiência estética: um mapeamento do processo de leitura

O conto escolhido faz parte da coletânea “Nove, novena”, publicada originalmente em 1966. O título do conto, O Pássaro Transparente, traz à tona diversos vazios. O texto falará sobre um pássaro, literalmente? Ou o pássaro é uma espécie de metáfora? Pensar sobre a figura de um pássaro suscita associações com o sentimento de liberdade trazidos pela sua capacidade rara de voar. Porém, o adjetivo atribuído a ele não facilita uma possível combinação, pelo contrário, a torna mais complexa. Se o pássaro se associa diretamente ao sentimento de liberdade, ser transparente pode reforçar essa característica. Ser transparente, invisível, também pode remeter a um pássaro que passa despercebido. Por isso, combinar esses elementos não possibilita uma definição muito clara de que possam ser vistos de uma forma positiva ou negativa pelo leitor.

O conto começa com a descrição, ainda que sintética, de um menino. Ainda no primeiro parágrafo também é descrita a situação e o cenário que o menino se encontra. Ele está encarando um gato, com um rosto resignado e altivo. Quem é esse menino? Por que sua descrição é tão melancólica? Que faz ele ao encarar o gato e o que o motiva?

O parágrafo seguinte já inicia com uma quebra da *good continuation*, pois o texto agora parte da perspectiva do próprio menino. É a alteração brusca entre perspectivas que faz com que haja uma tomada de consciência com relação ao ponto de vista que permeia o primeiro parágrafo: o do narrador, que comenta a situação de forma distanciada, onisciente.

Essa alteração entre as perspectivas desestabiliza o leitor que está automatizado, esperando que o ponto de vista do narrador continue direcionando a história. Com relação ao enredo, o parágrafo expressa a perspectividade entre personagens, levando em consideração aspectos espaciais. Nesse momento, o gato observa o menino de cima do muro, mas ele, sentindo-se ameaçado por este olhar, rebate, ao afirmar que esta condição superior é momentânea, já que é ele que sobreviverá por mais tempo e causará mais impacto no mundo e na sociedade.

No próximo parágrafo, novamente uma alteração entre perspectivas. Agora, um salto temporal, sob o ponto de vista do enredo. A imagem menino-gato desaparece, surgindo, no seu lugar, um homem adulto, dentro de um trem. Os traços de menino, outrora descritos como melancólicos e resignados, transformaram-se num homem solitário e triste, perturbado pela morte do pai.

Ao apresentar as modificações do enredo, voltamos para a mente do protagonista, agora adulto. Nesse momento o personagem identifica um *looping* na sua própria história:

Há quantos anos, nesse mesmo trem, rasguei aquelas cartas, uma a uma? E há quantos vejo – duas, três vezes por mês, ao amanhecer e à tarde - estas mesmas paisagens? Ao contrário de mim, mudaram pouco. E a mudança, minha, foi para melhor, pior? (...) Tem-se a impressão de que os mesmos homens, os meninos de sempre, veem o trem passar. E que os bois, nos pastos, são os mesmos. Só as árvores, por causa do verão e da estação das chuvas, transformam-se, para recuperar, a cada ano que vem, sua juventude” (LINS, 1966, p. 128).

O personagem percebe a recursividade da situação em que se encontra, na viagem de trem, em que ele, o trem, os meninos e as árvores são os mesmos, mas profundamente alterados pelas circunstâncias que viveram e pelas quais foram moldados. Porém, é a própria mudança que parece mais perceptível aos olhos do personagem, pois ele se conhece profundamente, mas todos os outros elementos constituíam nada mais que a paisagem. Diversos vazios são suscitados nesse trecho: de que cartas rasgadas esse personagem resgata pelas memórias? Qual a direção desse trem e a motivação de repetir tantas vezes os mesmos percursos?

A partir de então, automatiza-se a troca das perspectivas na alternância entre parágrafos, fazendo com que já seja esperada uma mudança pela própria forma do texto. O cenário muda, o enredo avança: estamos agora dentro de uma propriedade, na mesa de jantar, após a refeição. Outros personagens aparecem na história (uma velha de preto, duas moças, o rapaz, espaços vazios outrora ocupados por crianças, a esposa), mas a perspectiva assumida é novamente a do narrador, que delinea uma situação que permite conjecturas – uma morte recente? Herança? — nenhuma certeza.

Voltamos para o ponto de vista do homem. Nesse parágrafo, pela primeira vez um nome próprio. Eudóxia. Um nome forte e exótico como esse, aparecendo a essa altura do conto, para nomear uma personagem que nem mesmo teve seu próprio ponto de vista em tema, até o momento? Que efeitos de sentido poderiam emergir a partir desse nome? Que repertório ele exige para uma compreensão mais ampla dos eventos que ocorrem na narrativa? O que pode ser minimamente apreendido é que Eudóxia é a esposa do protagonista.

Nesse parágrafo é possível delinear melhor os acontecimentos que o conto propõe apresentar: sabemos, finalmente, a partir do que parece ser o pensamento do personagem masculino no qual acompanhamos desde o início, que a mulher de preto é

esposa de seu tio. Esse tio, irmão de sua mãe, faleceu há pouco tempo, porém, a casa onde essa família mora – a mulher, os outros personagens que surgiram – é herança, por direito, dele e não dela. A dissimulação do personagem perante os familiares, junto à decisão de pegar a casa e expulsar seus moradores, tornando-se ainda mais rico, se assemelha à resignação e a melancolia do menino que conhecemos no início do conto? As transformações por ele sofridas parecem tê-lo guiado para um espectro social no qual não se percebem sentimentos como compaixão ou empatia. Mas que transformações são essas?

No parágrafo seguinte, quando o narrador volta a tomar as rédeas da história, torna a apresentar-nos uma imagem que remete ao *looping* temporal que o enredo vem apresentando: o homem-menino, deitado no seu quarto, na infância, após ter fugido de casa e retornado, ao ter seu orgulho derrotado pela fome e pelo confronto do seu retorno com os parentes – mesquinhos, como o próprio texto classifica. O que esse homem viveu para seus laços familiares tornarem-se tão frágeis? De fato, ao apresentar-nos a situação-problema e só depois reconstruir os fragmentos de vida do menino, desenvolvendo sua personalidade, o leitor implícito exige do leitor real uma participação ativa que supra a necessidade da construção de conexões entre os diversos pontos de vista ora expostos.

Como já é esperado, com a alternância entre parágrafos voltamos para a perspectiva do personagem. Nesse momento ele reflete sobre sua sensação de não pertencer à vida, família, cidade em que vive. Ao voltar para casa, sentiu-se fraco e nulo, mas condicionou a sua volta a uma aceitação que se desenrola em sentimentos negativistas, como a vingança, por exemplo, que se desenvolverão no futuro, futuro este que já é passado na tessitura textual, já que a situação-limite que o coloca à prova foi delineada no início do conto. “Serei o rei, o dono deles todos” (LINS, 1966, p. 130), profecia feita quando o homem ainda era menino, jogada nas mãos do destino.

A imagem que o narrador apresenta agora é a de um homem vivo, contemplando um homem morto. Sabemos que esse homem vivo é o personagem protagonista, que estamos acompanhando desde o início da leitura. O morto, seu pai. Refletem-se como num espelho. Trazemos à tona a lembrança do homem no trem, de luto, atormentado pela morte do pai.

Ao mudar o ponto de vista e voltar para o personagem podemos testemunhar um dos poucos momentos em que o homem olha para o pai enquanto homem e não menino: pela primeira vez dissipou-se o ar autoritário da figura patriarcal, mas o

silêncio gerado culminou na percepção de que essa autoridade teria guiado sua vida e tomado por si as decisões que a ele cabiam. Eram para ele a renúncia.

Até o momento o conto apresenta uma estrutura fixa: alterna entre as perspectivas do narrador e do personagem, sempre delineando o espaço e tempo narrativo para, em seguida, transferir o ponto de vista para o personagem homem-menino, em lapsos temporais diversos, que não seguem uma cronologia fixa, mas permitem compreender, retroativamente, as decisões tomadas pelo protagonista. Essa estrutura se altera com a chegada de uma nova personagem, uma mulher, que traz com ela um recurso narrativo inédito até o momento: o diálogo. Só aqui somos apresentados a um ponto de vista de outro indivíduo que não o homem-menino e, a partir desse olhar externo, podemos delinear melhor sua personalidade.

Nesse diálogo surge o pássaro transparente que nomeia o conto, fazendo com que o título do conto, até aqui esquecido, seja rememorado e novamente questionado. Trata-se de uma pintura feita por essa personagem feminina e publicada em um jornal. Ave de rapina e olhar de gente é a forma como ela é descrita. Agora, o ponto de vista se alterna entre o homem e a mulher, enquanto conhecemos alguns aspectos dos personagens. Surge uma informação importante: foram dela as cartas que o homem outrora rasgara no trem. Esse detalhe é mais uma volta no *looping* recursivo. Ele lembra das cartas quando volta ao trem e, agora, falando com ela, o leitor retorna a esse momento da memória, em que o trem volta a ser tema.

Ao descrever essa mulher, sob os olhos do protagonista, ele a compara novamente com Eudóxia, possibilitando duas inferências: 1) Eudóxia é a esposa do homem; 2) a mulher é uma amante do passado desse mesmo homem. As escolhas que ele fez (ou que foram feitas pelo seu pai e seguidas por ele), distanciaram o caminho dessas duas personagens e, agora, nesse encontro, ele toma consciência das grandes mudanças que ocorreram, mais uma vez.

O personagem prospecta novos *loopings*, um retorno transformador para a cidade natal: “O que sou destinado a conquistar, desconheço ainda. Mas sei que um dia voltarei aqui, rodeado de glória. (...) teu orgulho maior, a ninguém confessado, virá de seres o que és agora: a testemunha de minha adolescência” (LINS, 1966, p. 134).

Com a distância de um parágrafo, outro salto temporal, dessa vez para o passado. O narrador, em terceira pessoa, descreve uma mesa de jantar, após uma cerimônia de casamento. Quando a perspectiva, conforme a estrutura fixa do conto, segue para o homem, descobrimos que é a descrição de seu casamento com Eudóxia,

confirmando a hipótese de que ela era realmente sua esposa, em um casamento arranjado pelo pai. “Unimos duas fortunas — e duas indigências. Só” (LINS, 1966, p. 136).

Com essa cena, diversos *loopings*: após o casamento, ao procurar papéis em uma gaveta, os poemas sobre os quais comentara anteriormente, o homem encontra o jornal, nele, o pássaro transparente, assinado por um nome familiar. Os olhos do pássaro — olhos de gente —, os mesmos que serviram como testemunha da adolescência, das poesias, mas que ao invés de cederem ao que foi imposto e serem podadas pelo tempo, levantaram voo, fechando o espiral.

Considerações Finais

Os *loopings* recursivos atuam no processo de leitura de modo a prever, a partir de elementos do repertório, combinações possíveis para articulação com os vazios presentes no texto. Eles vêm à tona no processo de protensão, quando identificamos a lacuna, a preenchemos com a nossa negatividade, prosseguimos a leitura e nos deparamos com uma confirmação ou refutação de tal preenchimento/articulação, possível somente por consequência da retenção. O *looping* cria um sistema textual no qual sua estrutura precisa ser desvendada, articulando as perspectivas ali explicitadas.

No conto de Osman Lins, cada parágrafo altera a perspectiva e o espaço. A tessitura textual promove uma evidenciação do ponto de vista em movimento quando cria uma estrutura que brinca, através dos saltos temporais em espiral, com os pontos de vista.

Essa estrutura exige uma maior participação do leitor, tendo em vista que é necessária uma tomada de consciência da alteração entre as perspectivas para que o texto produza sentido. Além disso, ao quebrar a cronologia dos acontecimentos, exige um constante movimento de protensão e retenção pois, quando uma nova informação é dada, um acontecimento anterior é desvelado, gerando reverberações em todo o texto que, devido ao seu formato de espiral, depende de sínteses de sentido para preencher vazios já explicitados, em *loopings* recursivos entre perspectivas textuais.

Esse processo circular intenso complexifica a experiência estética, exigindo maior atenção do leitor real, porém, é esse empenho em desvendar a tessitura da narrativa que favorece a emancipação do leitor, possibilitando um salto qualitativo e ampliando suas estruturas cognitivas e emocionais.

Referências

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo, Editora 34, 1999. v. 2.

_____. O que é antropologia literária? In: ROCHA, J. C. de C. (Org.). **Teoria da Ficção:** indagações à obra de Wolfgang Iser. Trad. de Bluma W. Vilar e João C. de C. Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1999b. p. 145-178.

LINS, Osman. **Nove, novena.** 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

SANTOS, C. S. G. **Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-cultural:** o leitor como interface. Tese de doutorado. 2007.

TROTTA, L. M. O avanço pela espiral de Avalovara. **Revista Garrafa.** v. 4, n. 11, Out – Dez 2006.

17. A LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: ROMPENDO O PRECONCEITO

Manoilly Dantas de Oliveira (UFRN)

Marly Amarilha (UFRN)

RESUMO: A lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, tornou obrigatório o estudo das histórias e das culturas indígenas na educação básica. Apesar da legislação, o preconceito com esses povos se mantém. Este estudo objetiva investigar a presença da literatura infantil com temática indígena na escola como um meio de conhecer essa cultura, valorizá-la e, assim, fazer face ao preconceito, tendo em vista o caráter educativo e humanizador do texto literário. Trata-se de estudo qualitativo com intervenção, recorte de uma pesquisa de mestrado. Ancora-se em Amarilha (2012) e Candido (1995), que discorrem sobre a literatura e a formação do leitor; Bonin (2008; 2009), Cagneti (2015), Thiel (2012) que discutem sobre a literatura com temática indígena na escola. Realizaram-se nove sessões de leitura de literatura infantil com a temática indígena em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, com 25 alunos, de uma escola pública de Natal/RN, Brasil. Compuseram o repertório literário as obras: A boca da noite (Cristino Wapichana; Graça Lima), A mulher que virou urutau (Olívio Jekupe; Maria Kexeru), Cobra-grande: histórias da Amazônia (Sean Taylor) e Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória (Daniel Munduruku). Os instrumentos de construção de dados foram: questionários, entrevistas, gravações das sessões de leitura. Constatou-se que ler literatura infantil com temática indígena foi uma novidade para os sujeitos, que demonstraram ter incipiente repertório sobre essa cultura, com algum conhecimento de lendas do folclore brasileiro. Os resultados evidenciam a pouca presença da literatura infantil com temática indígena na sala de aula, o que favorece à manutenção do desconhecimento e de preconceitos sobre os povos indígenas e fragiliza o processo formativo de jovens leitores.

Palavras-chave: Literatura infantil; Temática indígena; Preconceito; Formação do leitor.

1. Considerações iniciais

Pensar na presença da temática indígena na escola atualmente é remeter, quase que automaticamente, ao ensino do “descobrimento do Brasil”, ao período colonial e ao que muitos documentos produzidos pelo europeu retratam sobre os indígenas: pessoas sem roupa, que moram na floresta, vivem de caça, pesca e plantio.

Essas e outras ideias fazem parte do imaginário do povo brasileiro, até hoje, isso porque a escola, instituição de socialização do conhecimento, continua a divulgá-las. “E esse olhar unilateral, sem dúvida, levou-nos a avaliar esses povos de forma equivocada, preconceituosa ou, então, romanticamente idealizada” (CAGNETI, 2015, p.12-13).

Documentos e textos escritos pelos portugueses têm sua importância, mas a escola não deve limitar o ensino a apenas esses materiais, mas ampliar os horizontes mostrando não apenas um, mas todos os lados da história: a visão dos portugueses que afirmam terem descoberto o Brasil, e também a visão dos povos indígenas que

acreditam que suas terras foram invadidas por estrangeiros.

Para que essa mudança de perspectiva aconteça, é necessário que o docente tenha formação para assim, fazê-lo. É importante que ele conheça aspectos das culturas dos povos indígenas brasileiros bem como materiais didáticos, paradidáticos e literários que versem sobre o tema. Quando a lei Nº 11 645 de 10 março de 2008, tornou obrigatória o estudo das histórias e das culturas dos povos indígenas, evidenciou a necessidade de a escola discutir essa temática com os alunos bem como de ter materiais que apresentassem o indígena e seus modos de vida com menos estereótipos.

Diante dessa situação é que se defende a presença da literatura infantil com temática indígena na instituição escolar. A literatura pode possibilitar acesso a culturas, outras realidades e formas diferentes de se organizar o mundo. Por meio dela, o leitor vive e conhece outras realidades sem sair fisicamente de seu lugar.

Assim, acredita-se que a literatura com temática indígena pode mostrar o outro lado da história, além de contribuir para a diminuição do preconceito acerca dos povos indígenas. Segundo Bonin (2008) a leitura dessas obras pode ampliar a visão dos leitores não indígenas sobre os povos indígenas uma vez que apresenta o cotidiano dessas pessoas, práticas e valores culturais, a relação com a natureza, o lugar dos mais velhos em uma aldeia.

Nesse quadro de referências, o presente artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado, objetiva investigar a presença da literatura infantil com temática indígena na escola como um meio de conhecer essa cultura, valorizá-la e, assim, fazer face ao preconceito acerca dos indígenas. Entende-se por preconceito “uma opinião que se emite antecipadamente, a partir de informações acerca de pessoas, grupos e sociedades, em geral infundadas ou baseadas em estereótipos, que se transformam em julgamento prévio, negativo” (BRASIL, 2006).

Dessa forma, será apresentado, a seguir, as escolhas metodológicas da pesquisa. Em seguida, os referenciais teóricos sobre a literatura e a literatura com temática indígena e, por fim, os resultados e discussões evidenciando as falas dos sujeitos da pesquisa a partir da experiência de ler esses textos literários.

Metodologia

A presente pesquisa adotou a abordagem qualitativa. Esse tipo de estudo busca representar as perspectivas dos sujeitos levando em consideração o contexto e com a pretensão de analisar o objeto por mais de um ângulo (YIN, 2016). No que se refere ao

procedimento, a pesquisa caracteriza-se como de intervenção pedagógica que “são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam [...]” (DAMIANI et al, 2013, p.58).

Desenvolveu-se em uma escola pública de Natal/RN, Brasil em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, com 25 crianças. Os sujeitos da pesquisa tinham entre 10 a 13 anos de idade, sendo 12 meninas e 13 meninos.

A pesquisa de campo iniciou com uma observação *in loco*. Em seguida, foi aplicado um questionário com o intuito de fazer um levantamento do perfil dos sujeitos, e de conhecer o relacionamento deles com a leitura bem como os conhecimentos prévios sobre a temática. Foi possível constatar que os sujeitos tinham um repertório literário incipiente, apesar de quase todos se considerarem leitores.

Em seguida, realizaram-se 9 sessões de leitura com os seguintes livros de literatura infantil com temática indígena:

- 1) A boca da noite de Cristino Wapichana e ilustrações de Graça Lima, publicado no ano de 2016 pela Zit editora. Narra sobre duas crianças indígenas muito curiosas que quando ouvem sobre a boca da noite, em uma história contada pelo pai, desejam descobrir mais sobre a tal boca e de tanto pensar nela um dos personagens acaba tendo um pesadelo.
- 2) A mulher que virou urutau de Olivio Jekupé e Maria Kexeru, ilustrações de Taísa Borges, foi publicado no ano de 2011, pela Panda Books. A lenda guarani fala sobre uma índia que se apaixona por Jaxy, o lua, mas quando o vê pessoalmente, a índia não o quer mais devido a sua aparência. Por causa disso, o lua decide castigá-la.
- 3) As lendas Cobra grande e A mulher d’água do livro Cobra-grande: histórias do Amazônia de Sean Taylor e Fernando Vilela, publicado em 2008 pela Edições SM. A lenda Cobra-grande conta sobre uma moça que engravida misteriosamente e que quando seus filhos nascem descobre que são dois filhotes de cobra. Ao ver o quanto as cobras crescem, ela os joga no rio. Já a lenda A Mãe d’água, narra sobre uma mulher que descobre que irá morrer, e em troca de sua salvação promete dar sua filha a um ser misterioso.
- 4) Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória de Daniel Munduruku e com as ilustrações de Rogério Borges, foi publicado em 2005, pela Studio Nobel. Esse livro conta sobre uma família indígena que deixa a

aldeia para viver na cidade. O protagonista sofre por ser indígena e seu refúgio é a aldeia e os ensinamentos de seu avô.

As intervenções foram organizadas da seguinte forma: uma sessão introdutória com vistas a apresentar algumas informações pontuais sobre os indígenas do Brasil, como quantidade de povos, línguas, educação escolar; duas sessões de leitura com o livro *A boca da noite*; duas sessões para a leitura de *A mulher que virou urutau*; uma sessão com *Cobra-grande: histórias da Amazônia*; três sessões de leitura para *Meu vô Apolinário*. O número das sessões variou conforme a extensão e a complexidade da narrativa.

Após a finalização da leitura de cada obra, foram feitas entrevistas semiestruturadas sobre os livros. Por fim, realizou-se a aplicação de um outro questionário, visando perceber se houve avanços nas concepções iniciais acerca da temática. Aqui, serão apresentados os dados do questionário inicial e das entrevistas semiestruturadas.

2. A literatura infantil com temática indígena na escola

A literatura é, conforme afirma Candido (1995), uma manifestação cultural e não há quem viva sem ter a possibilidade de contato com ela. Segundo o autor, “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, [...] negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 1995, p. 186), portanto, ler literatura é um direito de qualquer pessoa.

Sobre a função formativa da literatura, Amarilha afirma que “a literatura educa – mas essa educação tem um caráter formativo que não se presta ao domínio escolarizado de pontos, deveres e notas” (AMARILHA, 2009, p. 49). Essa educação não pode ser medida, uma vez que está além da escolarização. Ao mesmo tempo em que diverte, o leitor adquire conhecimentos de mundos, tem vivências prazerosas e conhece outras realidades.

Amarilha (2009) também destaca que as histórias mobilizam as crianças pois é uma atividade significativa, uma vez que envolve o pequeno leitor por meio da identificação com os personagens e da experiência catártica. Além disso, evidencia que ao ler literatura infantil o leitor tem acesso à língua escrita por ser um trabalho planejado de um escritor e apresenta uma linguagem organizada por meio do investimento nas palavras.

Entendendo essas contribuições, defende-se que a literatura infantil com

temática indígena pode ser uma forma de desconstrução de ideias preconceituosas, ao mesmo tempo que é um caminho para novos aprendizados sobre esses povos. A literatura infantil com temática indígena abrange os textos que discutem sobre as culturas e histórias dos povos indígenas. Podem ser tanto a literatura indígena (escrito por indígenas) quanto a literatura indigenista (textos escrito ou traduzido por não indígenas).

A literatura indígena é recente, começou a ter visibilidade em meados dos anos de 1990 (THIEL, 2012), pois o que se tinha antes eram apenas as lendas indígenas. A chegada dessas produções ampliou os conhecimentos acerca dos povos e permitiu o início da desconstrução de estereótipos.

Devido à tradição oral, há autores que afirmam que a literatura indígena sempre existiu, por meio da oralidade, da contação de histórias. O que a diferencia é que, hoje, essa literatura está registrada em livros. Nesse sentido, “a memória é a grande propulsora entre as narrativas que - antes faladas de geração em geração - agora estão sendo registradas em livros, principalmente os voltados para o público jovem e infantil” (CAGNETI, 2015, p.19).

Encontram-se muitos escritores indígenas, tais como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Graça Graúna, Cristino Wapichana, Olívio Jekupé, entre outros. Segundo Bonin (2008),

Na trama dessas narrativas os autores ensinam coisas do cotidiano indígena, conhecimentos, linguagens da natureza que podem ser observadas e que são apresentadas como parte da sabedoria dos mais velhos, afirmações que operam uma articulação entre os povos indígenas e natureza. No entanto, eles ensinam também sobre as possibilidades de viver identidades indígenas, nas cidades que essas obras descrevem, nas relações comerciais vivenciadas pelas comunidades indígenas e recordadas nas narrativas, nas situações de conflito e violência que marcam o cotidiano de muitos desses povos, nas lutas atuais pela reconquista e garantia de seus territórios, nos direitos pleiteados, que evidenciam outros modos de exercer a cidadania (BONIN, 2008, p.130).

Dessa forma, essas obras apresentam ao leitor o dia a dia em uma aldeia, ou a relação entre o indígena e a cidade grande, as formas de ver o mundo sob o olhar indígena, bem como questões envolvendo identidades, a relação com a natureza, a demarcação de terras, o preconceito.

Uma forte característica desses textos é que há uma preocupação em situar os acontecimentos em um contexto (BONIN, 2008), evitando generalizações e

evidenciando especificações, tais como crenças, língua, costumes. Assim, a narrativa e/ou poema estão sempre ligados a um povo indígena específico, geralmente relacionado ao povo do próprio autor do texto.

Para Thiel (2012) a literatura infantil com temática indígena não tem o intuito apenas de divertir, mas também de informar, porém “seu texto não é puramente formativo; a palavra é ferramenta política e não só informa, mas também exprime e convence” (THIÉL, 2012, p.52). Isso ocorre porque essas produções questionam a história que contam sobre o Brasil, ao mesmo tempo que desconstruem visões que foram construídas pelos colonizadores.

Encontram-se também produções indigenistas que valorizam os indígenas. Pode-se citar, por exemplo, a vasta produção de Ciça Fittipaldi que recontou lendas de diversos povos indígenas por meio dos livros da Série Morená (1980). Nessas obras, tanto texto quanto as ilustrações foram produzidas pela autora. Geralmente, a produção indigenista tem como temática central as lendas (BONIN, 2009). É válido destacar que as lendas e mitos estão presentes nas aldeias indígenas e são importantes para a cultura dos desses povos. Ler esses escritos com as crianças também amplia o repertório cultural dos novos leitores.

Acredita-se que seja de fundamental relevância a presença da literatura infantil com temática indígena na escola porque além de constituir a história da primeira raiz cultural da formação do povo brasileiro, portanto, informar sobre a história e culturas dos povos indígenas, acredita-se que este pode ser um caminho para combater o preconceito e os estereótipos com que se têm abordado esses povos. Para isso, o professor, mediador dos leitores deve conhecer esses textos, suas temáticas para conseguir mediá-los ampliando os horizontes dos seus aprendizes.

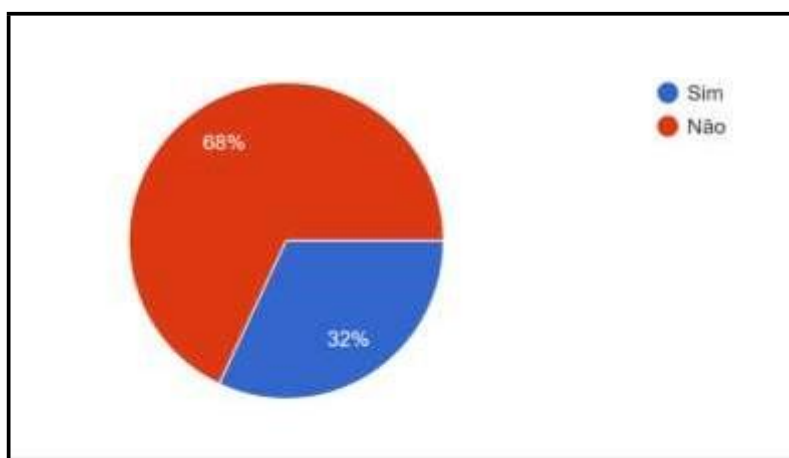
3. Resultados e discussões

A análise que será apresentada a seguir foi organizada em duas vertentes: a primeira, se refere ao repertório literário dos sujeitos sobre a temática indígena e a segunda, evidencia as impressões dos sujeitos sobre a leitura e discussão dessas obras. Os dados apresentados possibilitam reflexões sobre a presença da literatura com temática indígena na sala e os possíveis benefícios desses textos para a formação do leitor.

4.1 O repertório dos sujeitos sobre a temática indígena

Na pesquisa de campo, foi constatado que apenas 32% (que equivale a 8 crianças) disseram já ter lido histórias e/ou poemas com temática indígena quando se perguntou, em questionário, se eles já haviam tido contato com histórias ou poemas sobre povos indígenas. O resultado pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 1- Conheciam textos literários sobre a temática indígena



Fonte: Elaboração da autora.

Entretanto, nenhuma das crianças que afirmaram ter lido esses textos, conseguiu lembrar informações sobre o texto, tais como o título, autor, enredo ou qualquer outra informação. Alguns citaram apenas que leram algo “Sobre o descobrimento do Brasil” (OLIVEIRA, 2019) e também “No livro de história” (OLIVEIRA, 2019). Com essas respostas não se tem como saber se eram realmente textos literários ou se eram apenas textos informativos normalmente encontrados em livros didáticos de História, sobre o descobrimento do Brasil.

A partir desses dados, pode-se inferir que as crianças, sujeitos da pesquisa, possuíam informações incipientes sobre as culturas indígenas e, provavelmente, escasso conhecimento sobre a literatura com temática indígena. Outra possibilidade é que elas podem ter lido esses textos em algum momento, mas não recordaram da leitura ou não foram informados que estavam lendo uma produção indígena. Esses dados também evidenciaram que a discussão dessa temática se limita à história do Brasil, ao passado, e não situa o indígena enquanto sujeito de história e cultura na contemporaneidade.

Durante a pesquisa de campo, os sujeitos demonstraram surpresa em ler textos escritos por indígenas além de ficar em evidência alguns preconceitos e estereótipos acerca desses povos, tais como relacionar os indígenas com o passado, a ideia de que

eles andam nus, caçam, pescam e vivem na floresta. Essas concepções não são coerentes com leitores de textos literários de temática indígena da atualidade, pois essas obras falam sobre a história e as culturas, visões de mundo dos povos indígenas e combatem exatamente essas ideias.

Apesar da maioria afirmar que não havia lido textos literários com povos indígenas foi possível constatar que alguns conheciam lendas indígenas, ligadas ao folclore brasileiro, como pode se observar na fala de Rafael⁴¹ em entrevista:

PP: O que você achou de ler os livros de literatura com temática indígena?

Rafael: Eu achei legal, nunca tinha lido, eu só tinha lido aquelas lendas do Saci, Curupira, Mula sem cabeça, essas coisas. Eu nunca tinha ouvido e foi muito legal ter lido. O livro que eu mais gostei foi A cobra grande. Só que estou gostando agora desse Meu vô Apolinário. (OLIVEIRA, 2019).

É possível constatar que Rafael conhecia algumas lendas relacionadas ao folclore que, geralmente, são lidas nas escolas e que também podem ser encontradas na internet ou televisão. Esses textos formam o repertório do aluno no que se refere a lendas indígenas. Graúna (2013) argumenta que as narrativas de lendas e mitos de diversos povos indígenas são um campo vasto de publicações, mas algumas pretendem apenas atender ao mercado editorial. “Em geral, resultam no discurso folclorizado em torno da tradição oral indígena nos chamados livros paradidáticos” (GRAÚNA, 2013, p.65).

A lenda, em certas circunstâncias, ainda é vista pelo pensamento ocidental como uma mentira, uma fantasia, muitas vezes colocada em oposição à ciência (BONIN, 2008), como uma forma de diminuir os povos que acreditam nessas narrativas. Segundo Coelho (2003, p.18), ela é um texto em que se encontra a “[...] explicação de fenômenos da natureza, ao mesmo tempo em que apresenta uma experiência de vida indutora de maiores reflexões, prevalecendo uma moral, um ensinamento”.

Considerando-se esses aspectos, buscou-se na pesquisa de campo, mostrar uma outra visão em relação a esses textos: a lenda como verdade para um grupo de pessoas, como uma forma de ler e entender o mundo que os cercam. Além disso, foram lidas lendas que não são tão conhecidas. Sobre a lenda A cobra-grande, lida em uma das sessões de leitura, Rafael afirma:

⁴¹ Com intuito de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, foi solicitado que eles escolhessem seus próprios pseudônimos.

Rafael: eu gostei, a pessoa aprende coisas novas que nunca sabia. Por exemplo, lendas. A gente ta (sic) lendo a da cobra grande, eu nunca soube (OLIVEIRA, 2019).

Em sua fala, ele deixa isso bem claro ao dizer que não conhecia a lenda da cobra grande. Essa lenda é famosa e uma das mais contadas na região da Amazônia (COELHO, 2003). Esse fato é atribuído à presença das cobras na região, principalmente a sucuri. Muitos pescadores, por exemplo, afirmam ter visto a cobra grande e circulam na internet vídeos e fotos da suposta cobra.

A proposta da pesquisa era ir além das lendas, já que os alunos conheciam, mesmo que de forma limitada, algumas lendas e a relação desses textos com os povos indígenas. Então, também foram lidos textos escritos por indígenas. Sobre essas produções, Graúna (2013) afirma que o autor busca evidenciar a vivência e as histórias contadas pelos anciãos, portanto, esses textos remetem a um conjunto de vozes ancestrais, valor muito cultivado entre os povos indígenas.

4.2 A experiência de ler literatura com temática indígena

Ao ler a literatura infantil com temática indígena, o leitor terá acesso às vozes, culturas desses povos, além de começar a vê-los como pessoas contemporâneas, produtores de conhecimento, protagonistas da própria história. Acreditando nisso, foram feitas as leituras dessas obras e, posteriormente, os sujeitos foram questionados sobre a experiência de ler literatura indígena.

PP: O que você está achando de ler esses textos de literatura com temática indígena?

Anita: A gente aprende muitas coisas, coisas que eu não sabia. Também não tinha lido nada sobre isso, só tinha visto um vídeo que o professor passou e o que estávamos estudando e é bem interessante. A cultura, as coisas que eles fazem é bem diferente do nosso cotidiano.
(OLIVEIRA, 2019).

Pela fala de Anita é possível perceber que ela atribui à leitura do livro de literatura o aprendizado de aspectos da cultura dos povos indígenas e também um certo aprofundamento do que foi estudado na escola. Esse fator pode ser destacado pela aluna devido à presença de aspectos da cultura e do dia a dia dos indígenas nos textos de literatura com temática indígena, como defendido por Bonin (2008).

Ainda sobre o mesmo questionamento, o aprendiz Homem de ferro apresenta a seguinte resposta:

Homem de Ferro: Eu gostei porque não sabia dessas coisas que os indígenas faziam. Eu só sabia das lendas, que eles caçavam. Eu não

sabia dessas coisas não (OLIVEIRA, 2019).

A fala do aluno retrata sua visão ao final das intervenções, o como havia visto o indígena em vários contextos, o que possibilitou uma ampliação de visão acerca desses povos. Sabe-se que “O índio brasileiro faz parte do imaginário, ainda hoje elaborado com base em uma série de estereótipos, em função da construção identitária do índio no contato com o europeu desde o período colonial” (THIÉL, 2012, p.51). Uma das propostas dessa literatura é desmistificar estereótipos e ideias divulgadas durante tanto tempo.

As falas dos alunos deixam claro também a limitação que envolve o ensino desta temática na escola, muitas vezes, fruto da pouca formação dos professores. Ao estudar sobre esses povos nas salas de aula, os alunos acabam tendo acesso a uma visão estereotipada e do passado, então, quando se apresenta outra perspectiva, se impressionam. Sobre o ensino, Graúna (2013) destaca que

da maneira como o assunto vem sendo trabalhado, sobretudo nas escolas dominantes, o processo de formação política, social, econômica e cultural imposto aos povos indígenas e africanos continuará sendo ignorado. A expressão artística do ameríndio e do africano sugere uma leitura das diferenças, pois o ato de conhecer o outro implica o ato de interiorizar a história, a auto história, as nossas raízes (GRAÚNA, 2013, p.47).

Por esse e outros motivos há a necessidade em se discutir a temática em sala de aula com vistas a possibilitar uma revisão do que vem sendo discutido nas escolas, bem como uma forma de promover e valorizar a cultura do outro, não como algo exótico e longe dos alunos, mas como algo diferente e constituinte de um povo, do nosso povo.

As crianças destacaram aspectos positivos do contato com esses textos literários, mas é válido assinalar que a leitura de quatro obras não é suficiente para que mudem radicalmente as visões acerca dos indígenas, que foram ensinadas durante muito tempo e, conseqüentemente, estão enraizadas no imaginário das crianças.

Em decorrência desses aspectos, é importante frisar a importância de ler essas produções em sala de aula para um processo de desconstrução e reconstrução. Entende-se a literatura infantil com temática indígena como um meio para lograr essa empresa, uma vez que ela educa, sensibiliza, mostra o olhar do outro, faz conhecer outras realidades.

4. Considerações finais

Por meio desta exposição pode-se concluir que há pouca presença da leitura de

literatura infantil com temática indígena na escola. Quando textos sobre a temática indígenas são apresentados, muitas vezes, limitam-se às lendas, ligadas ao folclore brasileiro. Muitas vezes, essas lendas romantizam ou estereotipam os povos indígenas. É importante ler lendas que sejam contextualizadas, que evidenciem a importância desses textos para os povos indígenas.

Em adição, defende-se a leitura de textos literários de temática indígena como forma de diversão e de educação, visando um avanço no que se refere ao conhecimento das culturas dos povos indígenas, destacando suas singularidades e diversidade. No contexto deste estudo, assinala-se a importância do acesso a esse repertório por ser uma forma de revisar estereótipos, conceitos e preconceitos históricos.

Ao ter acesso a esses textos literários, os leitores conhecem novas formas de ver o mundo, conhecem costumes e atividades diferentes das que fazem no cotidiano e isso pode levá-los à ampliação de conhecimento de mundo.

Para assegurar a presença, nas salas de aula, da literatura infantil indígena, torna-se urgente a formação de professores sobre a área. Além de conhecer a literatura, os docentes precisam ter domínio do repertório da literatura com temática indígena para que a levem para seus aprendizes, afirmando seu lugar e sua importância no processo formativo da nova geração de leitores.

Referências

- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BONIN, Iara Tatiana. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas? IN: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Estudos culturais para professor@s**. - Canoas: Ed.ULBRA, 2008.
- _____. Cenas da vida indígena na Literatura que chega às escolas. **Série Estudos**, Campo Grande, v. 27, n. 1, p.97-109, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/191>>. Acesso em: 15 setembro de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECADI, 2006.
- CANDIDO, Antônio. **Iniciação à literatura brasileira**: resumo para principiantes. -

3. ed. - São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1999.

CAGNETI, Sueli de Souza; PAULI, Alcione. **Trilhas literárias indígenas para a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

COELHO, Maria do Carmo Pereira. **As narrativas da cultura indígena da Amazônia**: lendas e histórias. 2003. 206 f. Tese (Doutorado) - Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003. Disponível

em:<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Lingua Portuguesa/teses/Maria_carmo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Lingua%20Portuguesa/teses/Maria_carmo.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2019.

DAMIANI, Magda Floriana; et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 57, n. 45, p.57-67, maio 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>>.

Acesso em: 28 jul. 2019.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

JEKUPÉ, Olívio; Kerexu Maria. **A mulher que virou urutau**. – Ilustrações de Taisa Borges. – São Paulo: Panda Books, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. Ilustrações Rogério Borges. São Paulo: Studio Nobel, 2001.

TAYLOR, Sean. **Cobra-grande**: histórias da Amazônia. Ilustrações Fernando Vilela; tradução Maria da Anunciação Rodrigues. – São Paulo: Edições SM, 2008.

THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 - (coleção práticas docentes).

WAPICHANA, Cristino. **A boca da noite**. Ilustrações Graça Lima. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

YIN, Robert K. Compreendendo a pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico]; tradução: Daniel Bueno. – Porto Alegre : Penso, 2016.

18. OS VAZIOS NO CONTO “CASA TOMADA”, DE JULIO CORTÁZAR

Matheus Marques de Medeiros (UFPB)

Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos (UFPB)

Resumo: O presente trabalho analisa os vazios presentes no conto “Casa Tomada”, do escritor argentino Julio Cortázar, originalmente publicado na revista literária *Los anales de Buenos Aires*, em 1946. A fundamentação teórica utilizada é a Antropologia Literária que tem como base a Teoria do Efeito Estético, ambas desenvolvidas pelo estudioso alemão Wolfgang Iser. O teórico defende que no ato da leitura, o leitor pode se deparar com determinados aspectos, sejam do texto em si ou da história em curso, que podem não ser compreendidos naquele momento, aos quais ele denomina vazios. Neste momento, o leitor ficcionaliza, na tentativa de preenchê-los/articulá-los e dar sentido àquela situação. A análise ora pretendida é implementada a partir do mapeamento da experiência estética do leitor do conto e autor do artigo, enfatizando os vazios presentes na sua estrutura textual. O caráter de subjetividade do texto literário possibilitará diversos tipos de interpretação. Logo, os vazios articulados nesta análise podem não ser percebidos por todos os leitores, assim como o contrário: alguns leitores, por possuírem um repertório distinto, podem identificar vazios aqui não articulados. É necessário, entretanto, ressaltar que, embora o texto literário permita múltiplas interpretações, não é qualquer uma que se tornará pertinente. O preenchimento/articulação de vazios promove a formulação do sentido de modo emancipador.

Palavras-chave: Antropologia Literária; Teoria do Efeito Estético; Vazios; Casa Tomada.

Introdução

A teoria do efeito estético e a antropologia literária, ambas desenvolvidas pelo teórico alemão Wolfgang Iser, buscam analisar os efeitos que a obra literária provoca no leitor, através do ato individual de leitura. Porém, é importante ressaltar que “a interação em si é algo que não existe em seu sentido concreto, é apenas inferida a partir do acontecimento gerado entre os polos de interação, no caso em pauta, o texto e o leitor” (SANTOS, 2009, p. 109).

A necessidade de ficcionalização é um aspecto imanente dos seres humanos, na tentativa de atribuir sentidos, tanto na literatura quanto nas artes em geral e no cotidiano. O texto literário, por conter um caráter de subjetividade, apresenta em sua estrutura pontos de indeterminações, vistos pelo teórico como vazios, que serão preenchidos/articulados pelo leitor no ato da leitura. Ao se deparar com determinado aspecto no texto, o leitor ficcionaliza na tentativa de preencher aquela lacuna e dar sentido à situação que naquele momento não está clara. Vale lembrar que tal articulação pode não acontecer ou fazer sentido mais tarde, mas o leitor tem a necessidade de preencher determinados vazios para prosseguir na leitura.

Para a articulação dos vazios e dos demais aspectos que acontecem durante o processo de leitura, o leitor irá acessar o seu repertório, isto é, todo seu conjunto de

experiências, visão de mundo e leituras anteriores. A leitura pode ser emancipadora e tudo aquilo que foi lido um dia, irá compor nosso repertório. Como o repertório é um aspecto idiossincrático do leitor, cada pessoa irá interagir de forma distinta com o texto. Por mais que o ambiente em que os leitores estão inseridos os proporcione repertórios próximos, as interações com o texto literário serão únicas.

O presente trabalho propõe-se a analisar os vazios presentes no conto *Casa Tomada*, do escritor argentino Julio Cortázar, originalmente publicado na revista *Los Anales de Buenos Aires*, em 1946, e, posteriormente, em seu livro *Bestiário*, em 1951. A análise ora pretendida se baseia no mapeamento da experiência estética do autor deste artigo, como leitor do conto, enfatizando os vazios por ele observados na estrutura textual.

Cabe lembrar que o fato de o texto literário apresentar um caráter de subjetividade possibilitará vários tipos de interpretação, todavia, não é qualquer interpretação que se tornará pertinente. É necessário que exista coerência com o texto e a história em curso, para que o leitor não resvale no que Umberto Eco (1993) chamará de superinterpretação.

[...] Dizer que uma interpretação (enquanto característica básica da semiótica) é potencialmente ilimitada não significa que a interpretação não tenha objeto e que corra por conta própria. Dizer que um texto potencialmente não tem fim não significa que todo ato de interpretação possa ter um final feliz. (p. 28).

O teórico ainda fala que:

[...] as palavras trazidas pelo autor são um conjunto um tanto embaraçoso de evidências materiais que o leitor não pode deixar passar em silêncio, nem barulho. [...] Interpretar um texto significa explicar por que essas palavras podem fazer várias coisas (e outras não) através do modo pelo qual são interpretadas. (p. 28).

Neste sentido, é válido lembrar que a subjetividade do texto literário e a distinção dos repertórios, já mencionada, farão com que os leitores percebam e articulem os vazios de modos diferentes.

Observando vazios no Conto

O conto narra a história de dois irmãos que vivem em Buenos Aires numa casa ampla, espaçosa, antiga e que guarda lembranças de seus antepassados. O protagonista conta como era a vida na casa com sua irmã, Irene, que adorava tecer e o fazia diariamente, ao passo que descreve os intensos cuidados que tinham para manter a

casa limpa. Por não terem casado, dividiam a cumplicidade da vida solteira na referida casa. Aos sábados, ele ia ao centro da cidade, onde comprava lã para a irmã e aproveitava para conferir as novidades de literatura francesa que o mantinha entretido. No decorrer da narrativa, a tranquilidade da casa é afetada por um ruído que, paulatinamente, toma conta do ambiente e os priva de transitar por todo o espaço, até o momento em que esta “coisa” se apossa por completo da casa e os deixam desabrigados.

Podemos dizer que existe uma dicotomia no espaço da casa retratada no conto, pois se trata de um lugar onde habitam o terrível e o monstruoso, e, ao mesmo tempo, é um espaço de proteção. Segundo o filósofo francês Gaston Bachelard (1993):

[...] a casa é um dos maiores poderes de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem. Nessa integração, o princípio que faz a ligação é o devaneio. O passado, o presente e o futuro dão à casa dinamismos diferentes, dinamismos que frequentemente intervêm, às vezes se opondo, às vezes estimulando um ao outro. A casa, na vida do homem, afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. Ela é corpo e alma. É o primeiro mundo do ser humano [...] (p. 26).

Casa Tomada faz parte do gênero fantástico, como observam Machado e Magalhães (2012), “não simplesmente pelo mistério que se instaura no texto, mas pelo efeito discursivo do fantástico na narrativa” (p. 2). De acordo com Paes (1985), as primeiras aparições de literatura desse gênero aconteceram na França, no século XVIII, com o propósito de contestar a racionalidade defendida pelos iluministas, “(...) fazendo surgir, no seio do próprio cotidiano por ele [racional] vigiado e codificado, o inexplicável, o sobrenatural – o irracional, em suma” (p. 190). Em *Introdução à Literatura Fantástica*, o crítico Tzvetan Todorov (2004) enfatiza que:

O fantástico implica, pois, não só a existência de um acontecimento estranho, que provoca uma vacilação no leitor e o herói, mas também uma maneira de ler, que no momento podemos definir em termos negativos; não deve ser nem “poética” nem “alegórica”. (p. 19)

Durante a leitura do conto, nos deparamos com alguns aspectos da história não explicados pelo autor ao qual Iser (1996) chamará de vazios. Caracterizaremos os vazios observados como principais – visto pelo autor deste trabalho como os grandes vazios do conto – e secundários – vazios menores que perpassam a história. Começaremos a análise, então, pelos vazios secundários.

Logo no começo da narrativa, Cortázar fala da relação entre os irmãos em que

é possível notar uma relação ambígua entre eles. O autor não detalha muito bem essa relação, dando margem para o surgimento de um vazio que, na tentativa de preenchimento, pode ser visto pelo leitor como um desejo incestuoso entre os dois irmãos.

Acostumamo-nos, Irene e eu, a persistir sozinhos nela, o que era uma loucura, pois nessa casa poderiam viver oito pessoas sem se estorvarem. [...] Às vezes chegávamos a pensar que fora ela quem nos deixou casar, Irene dispensou dois pretendentes sem motivos maiores, eu perdi Maria Esther pouco antes do nosso noivado. Entramos na casa dos quarenta anos com a ideia de que o nosso simples e silencioso casamento de irmãos era uma necessária clausura da genealogia assentada por nossos bisavós na nossa casa. (CORTÁZAR, 1951, p. 1).

Os irmãos não trabalham fora, apenas se preocupam com os afazeres domésticos. Pela descrição do autor na fala do personagem principal e narrador do conto, provavelmente, eles possuem campos agrícolas com trabalhadores, dos quais lhe chegam dinheiro para se manterem: “Não precisávamos ganhar a vida, todos os meses chegava dinheiro dos campos que ia sempre aumentando.” (CORTÁZAR, 1951, p. 1). Entretanto, embora não seja essencial para o desenrolar da história, outro vazio que surge é quanto às atividades que são desenvolvidas no campo, as quais lhes rendem lucro.

Ao prosseguir na leitura do conto, nos deparamos com os vazios que chamaremos de principais. A primeira coisa que nos salta aos olhos são os ruídos não explicados pelo autor, caracterizando assim como o primeiro grande vazio da narrativa.

[...] Fui pelo corredor até chegar à porta de carvalho, que estava entreaberta, e dava a volta ao cotovelo que levava à cozinha quando ouvi alguma coisa na sala de jantar ou na biblioteca. O som vinha impreciso e surdo, como o tombar de uma cadeira sobre o tapete ou um abafado murmúrio de conversação. E o ouvi, também, ao mesmo tempo ou um segundo depois, no fundo do corredor que vinha daquelas peças até a porta. Atirei-me contra a porta antes que fosse demasiado tarde, fechei-a violentamente, apoiando meu corpo; felizmente a chave estava do nosso lado e, além disso, passei nessa porta o grande ferrolho para maior segurança. (CORTÁZAR, 1951, p. 2).

Cortázar não detalha o que causa tais barulhos, pondo fim ao silêncio que sempre pairou sobre a casa. Isto leva o leitor a ficcionalizar, objetivando dar sentido àquela situação. Automaticamente, ele irá questionar-se sobre esta presença “não natural” que está atrapalhando a

tranquilidade da casa.

Fui então à cozinha, fervei a água e, quando voltei com a bandeja de mate, disse a Irene:

– Tive que fechar a porta do corredor. Tomaram a parte dos fundos. Deixou cair o tricô e me olhou com os seus graves olhos cansados.

– Você tem certeza?

Disse que sim.

– Então – disse, recolhendo as agulhas – teremos que viver neste lado. (CORTÁZAR, 1951, p. 2-3).

É curioso o fato de que os personagens não se preocupem em descobrir o que está causando tais ruídos e tomando conta da casa, eles simplesmente decidem viver numa parte da casa, procurando se adaptar àquela condição. Esta situação acaba gerando vazio.

[...] Da porta do quarto (ela tricotava) ouvi ruído na cozinha, talvez no banheiro, porque o cotovelo do corredor diminuía o som. Minha maneira brusca de parar chamou a atenção de Irene, que veio para o meu lado sem dizer palavra. Ficamos ouvindo os ruídos, notando claramente que eram deste lado da porta de carvalho, na cozinha e no banheiro, ou mesmo no corredor, onde começava o cotovelo quase ao nosso lado. (CORTÁZAR, 1951, p. 4).

Estes vazios causados pelo desconhecimento do que está originando tais barulhos nos leva a um vazio ainda maior: quem ou o que tomou a casa?

— Tomaram esta parte – disse Irene. O tricô descia de suas mãos e os fios iam até a porta e se perdiam por debaixo dela. Quando viu que os novelos tinham ficado do outro lado, ela largou o tricô sem ao menos olhá-lo. (CORTÁZAR, 1951, p. 4).

O autor apenas retrata que a tomada faz com que os personagens fiquem desabrigados, sem dinheiro ou qualquer pertence além da roupa que estavam vestindo, a chave da casa e um relógio de pulso, afinal, tudo fora deixado para trás junto com a casa, mas não detalha sobre o que ou quem tenha feito isto, nem o porquê.

Estávamos com o que tínhamos no corpo. Lembrei-me dos quinze mil pesos no guarda-roupa do meu quarto. Agora já era tarde. Como ainda ficara com o relógio de pulso, vi que eram onze da noite. Enlacei com meu braço a cintura de Irene (acho que ela estava chorando) e saímos assim à rua. Antes de partir sem pena, fechei bem a porta da entrada e joguei a chave no ralo da calçada. Não fosse algum pobre-diabo ter a ideia de roubar e entrar na casa, a essa hora e com a casa tomada. (CORTÁZAR, 1951, p. 4).

Entretanto, o leitor pode se questionar quanto à atitude dos personagens diante do ocorrido, afinal, eles abandonam a casa que tanto gostam e a qual dedicaram boa parte de suas vidas, sem ao menos lutar por ela ou tentar descobrir a causa dos ruídos.

Outro vazio que pode surgir na mente do leitor é sobre o desfecho da história.

Como o autor finaliza o conto sem dar muitos detalhes do que acontecerá às personagens, o leitor poderia se perguntar: para onde foram Irene e o irmão? Como irão comer sem dinheiro? Eles sobreviverão nas ruas de Buenos Aires?

Considerações finais

Enfatiza-se, em vias de conclusão, a intenção do presente trabalho que foi fazer um mapeamento da experiência estética do autor deste artigo, sobre o conto Casa Tomada de Julio Cortázar, apontando os vazios, por ele identificados. Esta análise não se detém sobre a articulação destes vazios, nem na resolução do mistério do conto, mas sim, observar que a presença destes vazios na narrativa fará com que o leitor os articule, acionando o seu repertório, na tentativa de preenchê-los. Faz-se necessário, ainda, frisar que os vazios ora observados não estão na estrutura textual, nem tampouco na mente do leitor do conto e autor deste trabalho, mas no caminho entre os dois.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A Poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- CORTÁZAR, Julio. **Casa Tomada**. Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/governadorvaladares/noticias/dialogos-debate-conto-do-literato-argentino-julio-cortazar/texto-casa-tomada-de-julio-cortazar.pdf>>. Acesso em: 10 de out de 2019.
- ECO, Umberto. Superinterpretando textos. In: ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. Tradução de M. F. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 53-77.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1
- _____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999a. v. 2
- MACHADO, Eduardo Pereira. MAGALHÃES, Epaminondas de Matos. Quem tomou a casa? Uma leitura possível de Casa Tomada, de Julio Cortázar. In: **Ave Palavra**, 2012. Disponível em: <<http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/13/artigos/machadomatos.pdf>>. Acesso em: 10 de out de 2019.
- PAES, José Paulo. As dimensões do fantástico. In: **Gregos e Baianos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves. **Teoria do efeito estético e teoria histórico cultural: o leitor como interface**. Recife: Bagaço, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/2260559.pdf>>. Acesso em: 14 de out de 2019.

19. DA PROSA AOS VERSOS: ADAPTAÇÃO DO CONTO MACHADIANO A *CARTOMANTE* PARA CORDEL E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Renata Lopes da Silva (UNIFESP)

Francine Fernandes Weiss Ricieri (UNIFESP)

RESUMO: A partir de uma convergência entre a literatura e a educação, este artigo apresenta uma discussão ampla sobre o ensino da literatura e a formação de leitores a partir da análise de uma adaptação do conto *A Cartomante* (1884), escrito por Machado de Assis (1839-1908) para a literatura de cordel, elaborada por uma parceria entre o cordelista Antonio Barreto e o xilógrafo Valdério Costa. Os objetivos desta proposta são: verificar quais procedimentos artístico-literários foram empregados no processo de transposição do conto para o cordel e, com base nesse empenho crítico, discutir a relevância da adaptação para a formação de leitores e indicar caminhos para o seu uso em sala de aula. A fim de atender esses propósitos, a fundamentação teórica está estruturada por seis eixos: correlações entre literatura e educação a partir de Dalvi; Rezende e Faleiros (2013); conceito de clássico ou cânone, com Perrone-Moisés (1998) e Barbosa (2003); definição de adaptação, com base na teoria de Hutcheon (2013); apontamentos sobre adaptação de narrativas em prosa para os cordéis, advindos de Abreu (2004); detalhes sobre a literatura de cordel, a partir de Batista (1982) e Tavares (2005) e, por fim, o imbricamento entre cordel e escola, contribuição de Pinheiro (2013).

Palavras-chave: Adaptação; Cordel; Formação de leitores.

Considerações iniciais

Na introdução à obra *Formação do nome: duas interrogações sobre Machado de Assis*, de 1991, o crítico português Abel Baptista (2003) lança uma pergunta ao leitor: “O nome *Machado de Assis* diz-lhe alguma coisa?”. A indagação, como o próprio autor esclarece em edição posterior, teria sido formulada na tentativa perspicaz de suspender a proximidade associada ao nome. De fato, é inegável a posição que o escritor ocupa na cultura literária brasileira. Essa notoriedade alcança a escola. As adaptações das obras de Machado têm permitido, todavia, que os enredos construídos por sua escrita aguda sejam reapresentados a novos públicos. Este artigo traz como recorte a análise da adaptação do conto *A Cartomante* para o cordel, produzida por Antonio Barreto (cordel) e Valdério Costa (xilografuras). O livro integra a coleção *Clássicos em Cordel*, coordenada pela Editora Nova Alexandria, em 2012. Dada a extensão desta proposta, somente o trabalho com o texto poético será comentado.

1. Pressupostos teóricos em diálogo

Em 1895, na Universidade de Harvard, em Cambridge, Italo Calvino pronunciava sua primeira conferência, de outras quatro subsequentes, no evento acadêmico anual *Charles Eliot Norton Poetry Lectures*. Naquela ocasião, quinze anos o separavam do início de um novo milênio e, ao pensar sobre o destino que a literatura teria nos próximos anos, em meio às efervescências da era tecnológica e pós-industrial, o escritor italiano afirmava ao público com veemência: “há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar.” (CALVINO, 1990, p. 09). A perspicaz alegação pode, a princípio, tranquilizar todos aqueles que dedicam suas vidas ao estudo e ao ensino da literatura. Entretanto, em um segundo momento, a mesma declaração suscita questionamentos significativos – e cada vez mais frequentes – nas discussões acadêmicas sobre a literatura e seu ensino na escola. Afinal, considerando como ponto de partida a manifesta singularidade do estatuto literário, em que medida é possível pensar, articular e indicar caminhos que possam contribuir, efetivamente, para o debate sobre a formação de leitores na escola? Indagações dessa natureza estão presentes em diferentes estudos advindos, sobretudo, das áreas de Letras e Pedagogia. A introdução do livro *Leitura de Literatura na escola*, organizado por Maria Amélia Dalvi, Neide Luiza de Rezende e Rita Jover-Faleiros (2013), aponta para essas pertinentes questões: “O que sabemos, podemos e queremos em relação às práticas escolares atinentes à literatura? Que mudanças são necessárias? É possível (e mais: é desejável) potencializar a literatura na formação de crianças e jovens, pela via educacional?” (DALVI; REZENDE E JOVER-FALEIROS, 2013, p. 09).

Essas inquietações são ainda mais instigantes e necessárias quando a interface entre literatura e ensino contempla as adaptações literárias de clássicos. Estas produções reapresentam, por vezes em diferentes formatos, narrativas consagradas pela história literária. Desse modo, não é raro que obras de Machado de Assis – *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881); *O Alienista* (1882); *A Cartomante* (1884) e *Dom Casmurro* (1899), para citar apenas quatro exemplos – tenham, atualmente, suas versões para os filmes, as telenovelas, as séries de TV, as peças teatrais, as histórias em quadrinhos e, claro, para os versos da literatura de cordel. Por um lado, a reapropriação do *cânone* é um procedimento elementar para a composição dos diversos tipos de textos adaptados; por outro, é fonte para o desprestígio conferido, comumente, a esses textos. O conceito de *cânone*, explorado a partir de um vasto referencial teórico, pode lançar luz sobre esse debate preliminar acerca das adaptações literárias.

No início do capítulo “O cânone dos escritores-críticos”, presente no livro *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*, a autora Leyla Perrone-Moisés (1998) apresenta o significado etimológico do termo *cânone* – em grego (*kánon*) e em latim (*canon*) – como “regra” e afirma que: “Com o passar do tempo, a palavra adquiriu o sentido específico de textos autorizados, exatos e modelares.” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 61). Em “A literatura como conhecimento”, excerto da obra *Biblioteca Imaginária*, João Alexandre Barbosa (2003) discorre sobre a perenidade dessas obras, assentindo no fato de que a permanência delas seria motivada pelo conhecimento particular que veiculam. *Clássicos*, na visão do autor, referem-se a: “obras que atravessam as épocas com a marca de intensa novidade, mas, ao mesmo tempo, intensamente marcadas pelas suas épocas de origem.” (BARBOSA, 2003, p. 78).

É inegável a posição consagrada ocupada por essas obras no ensino da literatura. No entanto, o mero contato com elas não consolida, necessariamente, práticas de leitura empenhadas em assegurar ao aluno uma experiência de leitura significativa com o fato literário. Como fator agravante, a tradicional abordagem de ensino baseado, apenas, na história literária dificulta o desenvolvimento de práticas centradas na leitura, propriamente dita. Essa problemática é constatada no Ensino Básico e no Ensino Superior, como aponta o professor Paulo Franchetti (2002) em seu ensaio “O cânone em língua portuguesa: reflexões sobre o ensino de literatura brasileira e portuguesa no Brasil”: “Uma rápida visita aos programas de cursos universitários [...], complementada pelo exame dos livros didáticos de maior sucesso no mercado permite constatar que ensinar literatura significa usualmente ensinar ‘história literária’”. (FRANCHETTI, 2002, p. 71, grifos ao autor).

As adaptações literárias também entram em cena na escola. O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) avalia, seleciona e adquire essas obras para compor o acervo de escolas públicas de todo o país. Esse processo de aquisição interfere no aumento da produção editorial. Além disso, esse vínculo entre adaptação e escola não é recente. Na obra *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1986) discutem, historicamente, as principais tendências da literatura voltada aos públicos infantil e juvenil. Segundo as pesquisadoras, entre 1890 a 1920, no Brasil:

A adaptação, afetando vários níveis da obra, parece constituir o procedimento que, de modo mais geral, caracteriza boa parte do acervo do primeiro momento da literatura infantil brasileira. Em

termos de linguagem, o projeto parece ter chegado a bons resultados e ter cumprido os seus propósitos, abrisse textos que até então circulavam em edições portuguesas, aumentando com isso a sua penetração junto às crianças. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1986, p. 17).

Dessa fase de formação até a contemporaneidade, a literatura destinada a esse público apresenta mudanças relevantes. O cenário editorial cresce e, do ponto de vista da elaboração artística, torna suas investidas mais complexas. Os desafios em analisar os procedimentos empreendidos no processo de recontar narrativas do século XIX aumentam em igual medida, sobretudo quando o exame crítico não está respaldado no critério de fidelidade, abordagem recorrentemente convocada nos estudos sobre as adaptações. À vista disso, como conceituar a adaptação? No livro *Uma teoria da adaptação*, Linda Hutcheon (2013) trata do fenômeno a partir de uma dualidade entre *processo* e *produto*. Segundo a pesquisadora canadense, enquanto *processo*, a adaptação: “(...) sempre envolve tanto uma (re)interpretação quanto uma (re)criação” (HUTCHEON, 2013, p. 29). A segunda dimensão, enquanto *produto*, enfatiza a adaptação como uma: “transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular.” (HUTCHEON, 2013, p. 29, grifos da autora). Essas considerações permitem que a adaptação esteja atada, declaradamente, ao texto antecessor e, ao mesmo tempo, seja um objeto distinto e, portanto, novo.

Ler o antigo sob o novo: esta é uma ideia fundamental para sintetizar o conceito aqui estudado. Afinal, o enredo construído pela prosa arguta do afamado Bruxo do Cosme Velho é recuperado pelo cordelista Antonio Barreto. Entretanto, a transposição para o cordel oferece ao mesmo enredo uma melodia distinta. A *Cartomante* passa, por esse viés, a ser lida e, sobretudo, ouvida pelo leitor, tal como uma canção popular.

A descrição e a interpretação dos procedimentos artístico-literários mobilizados nesse movimento solicitam que a literatura de cordel seja entendida em seus aspectos mais elementares, da explicação de sua terminologia aos seus principais elementos constitutivos. O termo *cordel* é explicado por Sebastião Nunes Batista (1982) na introdução da obra *Poética Popular do Nordeste*. Segundo o autor:

A Literatura de Cordel, denominação que se deve ao fato de os folhetos ficarem expostos à venda dependurados em barbantes ou cordéis, já nos veio de Portugal – onde anteriormente existiram as “folhas volantes” ou “folha soltas” –, e se apresenta desde há muito com características peculiares à nossa realidade, conservando alguns traços dos tradicionais romances que nos trouxeram os colonizadores. (BATISTA, 1982, p. 01).

Em *Contando histórias em versos*, Braulio Tavares (2005) também demarca as origens desse nome e esclarece que a distinção elementar entre os folhetos de cordel e as produções ibéricas é a composição das estrofes. A disposição do texto poético em sextilhas diz respeito à estrutura básica do cordel. Esse tipo de estrofe corresponde ao uso de “versos de sete sílabas, em que o segundo, o quarto e o sexto versos rimam entre si; os demais não precisam rimar com nada, são versos brancos. Na notação tradicional, o esquema de rimas da sextilha é descrito como ABCBDB” (TAVARES, 2005, p. 127). Vale destacar que as sete sílabas poéticas podem ser identificadas como *redondilha maior*, “o verso em que se baseia a imensa maioria dos poemas que compõem o Romancero Popular do Nordeste” (TAVARES, 2005, p. 55).

Durante o processo adaptativo de transposição de uma narrativa em prosa para uma narrativa em versos, o cordelista lida com modificações nessa estrutura básica do cordel. No artigo intitulado “‘Então se forma a história bonita’ — relações entre folhetos de cordel e literatura erudita”, escrito por Márcia Abreu (2004), a autora discute, justamente, alguns dos mecanismos utilizados nessas adaptações. Como ponto de partida, a autora esclarece: “Estudando-se as alterações introduzidas nas narrativas, percebe-se claramente que os dois grupos de textos – originais e adaptações – requerem habilidades bastante distintas para sua compreensão e apreciação.” (ABREU, 2004, p. 201). Em seguida, a partir de variados exemplos de adaptações, a pesquisadora aponta a proeminência dos seguintes procedimentos de transposição: uso de métrica e rimas; adequação e atualização lexical; supressão de trechos com excessivas adjetivações ou extensas descrições; ênfases nas ações centrais do enredo; exposição da visão geral do narrador do poema (eu lírico) diante da história a ser contada e cantada. Dentre esses, um tem destaque:

A alteração mais fundamental é a transposição da prosa para o verso, adaptando-se a narrativa à forma poética dos folhetos. Mesmo quando há uma transcrição praticamente literal do texto-matriz, inserem-se cortes a fim de obter versos setissilábicos e introduzem-se palavras – ou altera-se sua ordem – para criar rimas. (ABREU, 2004, p. 202, grifo meu).

Esses mecanismos podem ser proveitosos para o espaço escolar. Pensando nas interseções entre cordel, escola e formação de leitores, torna-se significativo encerrar este percurso reflexivo com um excerto escrito por José Hélder Pinheiro (2013), denominado “O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino”, presente no livro *Leitura de literatura na escola* (já referido). Pensando em metodologias de ensino, ele

recomenda que, dentre as mais variadas sugestões metodológicas, uma mereça destaque: a leitura, de fato, do cordel em sala (justamente por sua potência vocal):

Que caminho o folheto deve seguir para chegar à escola? Há diferentes experiências sendo realizadas em diversos pontos do país [...] Qualquer que seja a escolha, um aspecto precisa ser reforçado: o folheto é para ser lido. Ele *pede voz*. A sala de aula nos parece um espaço bastante adequado para a vivência de leitura dos folhetos, uma vez que poderá ser transformada num lugar de experimentação de diferentes modos de realização oral. (PINHEIRO, 2013, p. 41, grifo do autor).

2. Da prosa aos versos: um breve olhar analítico

Rita e Camilo nutrem um amor às escondidas de Vilela (marido de Rita). A moça, apegada às crendices, conta ao amante, no início do conto, sobre uma consulta que realizara com uma cartomante, a fim de saber o futuro do relacionamento. Camilo, cético perante as superstições dela, maldiz e desaprova a ação. O romance sucede com tranquilidade até que o rapaz recebe uma carta anônima que acusa o conhecimento do caso amoroso. Em consequência disso, os flertes cessam por um tempo. Certo dia, durante o seu trabalho na repartição pública, Camilo recebe um bilhete de Vilela convocando-o para a residência do casal. O temor da descoberta da traição supera a sua velha incredulidade. Camilo consulta a cartomante que antes desmerecera. Com seu baralho em mãos, a maga prevê a felicidade do amor encoberto. Aliviado com a revelação, o rapaz desloca-se a casa de Rita e Vilela. Ao chegar ao seu destino, é surpreendido pelo cadáver da amada. Em seguida, é atingido com duas balas vindas do revólver do esposo traído.

A construção enigmática do conto suscita dúvidas ao leitor. Quem mandara a primeira carta anônima? Como Vilela descobrira o caso amoroso? Qual a credibilidade das previsões da cartomante, diante do destino trágico do casal? Esses mistérios em suspenso tornam ainda mais emblemática a frase de abertura da narrativa, uma alusão a uma das mais instigantes peças de Shakespeare. A voz do narrador onisciente recupera a fala proferida por Hamlet, o príncipe da Dinamarca. Altamente reflexivo, melancólico e desolado perante o conhecimento da verdadeira causa da morte do pai, revela a seu companheiro Horácio que a própria Filosofia, fonte das dúvidas e saberes mais estimáveis, não pode explicar certos mistérios que rondam o céu e a terra. Além dessa peculiar relação intertextual, o primeiro parágrafo do conto machadiano apresenta ao leitor uma conversa dos amantes. Nela, Rita anuncia que havia

consultado uma cartomante no dia anterior ao encontro:

Hamlet observa a Horário que há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava a bela Rita ao moço Camilo, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; a diferença é que o fazia por outras palavras. (ASSIS, 2008, p. 447).

A complexidade do conto advém, segundo a autora Maria Augusta Fonseca (2008), de seu movimento oscilante: “Machado de Assis ora nos empurra para o drama, de destino insondável; ora nos remete à comédia de costumes e à ópera-bufa, com o enxerto de citações risíveis; ora nos impinge fortes doses do arremedo melodramático, em movimento oscilante” (FONSECA, 2008, p. 204). A seção “A Cartomante em linguagem de cordel”, um dos elementos paratextuais da adaptação, também enfatiza a sinuosidade do enredo elaborado pela linguagem distinta do autor e a tentativa do projeto adaptativo em recuperá-la. Segundo os editores: “Estão aqui presentes, em linguagem distinta, o pessimismo e a ironia destrutiva, marcas da escrita machadiana, bem como o narrador cínico que conduz e informa ao leitor os desígnios e infortúnios dos personagens por meio de uma trama sinuosa.” (Editores da adaptação, 2010, p. 08). Mais adiante, ainda complementam: “Com aguçado senso crítico, Antonio Barreto resguardou ao máximo a dicção machadiana, sem deixar de prestigiar a linguagem encantadora do cordel” (Editores da adaptação, 2010, p. 09). A apresentação das primeiras cinco estrofes da adaptação deve esclarecer outros detalhes da transposição:

- | | | |
|--------------------------------------|---|---|
| 1. Peço a luz ao Universo | A | |
| 2. Que conduz meu carrossel | | B |
| 3. A me dar inspiração | | C |
| 4. Pois, em versos de cordel, | | B |
| 5. Tento agora um desafio | | D |
| 6. E preciso ser fiel. | | B |
| 7. Muito além de ser fiel, | A | |
| 8. Eu não posso fraquejar, | | B |
| 9. Já que o mundo ficcional | | C |
| 10. Faz a gente delirar, | | B |
| 11. Sobretudo este assunto | D | |
| 12. Complexo que vou narrar. | | B |
| 13. Portanto, caro leitor, | A | |
| 14. Fique atento e reflita, | | B |
| 15. Pois o conto <i>A cartomante</i> | | C |
| 16. É uma arte erudita | | B |
| 17. De um mestre do Realismo | | D |
| 18. Que nenhum autor imita | | B |

19. Conto primoroso do		A
20. Nosso Machado de Assis		B
21. Que versarei em cordel	C	
22. Na condição de aprendiz		B
23. Disso eu não tenho dúvidas,		D
24. Pois um anjo bom me diz:		B
25. “Vai, poeta, vai sem medo,		A
26. Permissão eu vou te dar		B
27. De narrar A cartomante		C
28. Nesse teu ‘cordelizar’		B
29. Esses versos tão singelos		D
30. Da cultura popular”		B

As primeiras cinco estrofes (versos de 1 a 30) constituem um prelúdio da história a ser contada e apresentam aspectos importantes para que o leitor compreenda a formulação geral do processo adaptativo executado. Na primeira estrofe, o poeta realiza um encarecido pedido de inspiração ao Universo, a fim de que o Cosmo, com toda a sua infinita grandiosidade, ilumine e norteie sua desafiadora empreitada poética – nomeada como “carrossel”. O mecanismo tem semelhança com os poemas da tradição clássica, nos quais os aedos requisitavam o auxílio das Musas para recuperar, pela memória, as longas histórias a serem cantadas. Batista (1982) discorre sobre esse procedimento e o define como *invocação*, um tipo de “apelo que o poeta dirige a uma divindade, no princípio de sua obra” (BATISTA, 1982, p. 33). Com seus versos de cordel, o poeta ainda sinaliza a importância de ser fiel ao texto antecessor. Esse projeto de fidelidade parece explicitar que o cordelista manterá, em linhas gerais, as ações narradas no enredo machadiano. Entretanto, sob a forma da literatura popular: os usos de sextilhas e de notações ABCBDB, mencionados a partir de Tavares (2005), confirmam esse formato.

O mundo ficcional atua sob o imaginário do poeta e altera seu estado de espírito. Em razão disso, ele precisa manter-se fortalecido para narrar o “assunto complexo”, que parece corresponder aos (des)encontros e oscilações que perfazem a história de Rita, Camilo e Vilela, discutidos acima a partir de Fonseca (2008). Na estrofe seguinte, em tom de conversa, a voz poética dirige-se diretamente ao leitor, um recurso utilizado em muitos textos de Machado de Assis. Ela circunscreve os papéis ocupados pelo autor e sua obra na cultura erudita. O cordel também recupera a tradicional classificação do autor na história literária, problematizada por Franchetti (2002), como representante do Realismo. O poeta demarca, desse modo, certa distância em relação a essa literatura consagrada, formada por textos modelares, como

apontado por Perrone-Moisés (1998). Não é à toa que compreende a si mesmo a partir da “condição de aprendiz”. Essa posição é confirmada e assentida pela voz de um anjo, semelhante àquela que enuncia o destino de um poeta *gauche*, no *Poema das Sete Faces*, de Carlos Drummond de Andrade. A referência a uma entidade supostamente superior e, portanto divina, ocorre novamente. O anjo oferece ao cordelista a autorização para narrar, em “versos tão singelos da cultura popular”, o conto *A Cartomante*. Concedida a anuência, as estrofes de seis a dez (versos 31-60) voltam-se, de fato, para a narração exposta pelo primeiro parágrafo da narrativa em prosa:

- | | | |
|---------------------------------------|----------|---|
| 31. Novembro, mil oitocentos | | A |
| 32. E sessenta e nove o ano | B | |
| 33. Sexta-feira era o dia | | C |
| 34. Em um ambiente urbano | | B |
| 35. No qual nos viajaremos | | D |
| 36. No conto machadiano. | B | |
| 37. No início da narrativa | | A |
| 38. Rita chama atenção | | B |
| 39. Do seu amado Camilo, | C | |
| 40. A bela reflexão | B | |
| 41. Em que Shakespeare, em Hamlet, | | D |
| 42. Faz uma observação... | B | |
| 43. Que há mais coisas no céu | | A |
| 44. E na Terra do que sonha | | B |
| 45. Nossa vã filosofia | | C |
| 46. (Às vezes bem enfadonha) | | B |
| 47. Fazendo com que a gente | | D |
| 48. Os limites não transponha. | | B |
| 49. É com essa explicação | A | |
| 50. Que começa A Cartomante | | B |
| 51. Em que a bela moça Rita | | C |
| 52. Chama atenção do amante | | B |
| 53. O seu amado Camilo, | | D |
| 54. Numa sexta instigante... | | B |
| 55. Camilo ria da amada | | A |
| 56. Com sarcasmo e ironia | B | |
| 57. Apenas porque a moça, | C | |
| 58. Por crença e ideologia | | B |
| 59. Consultou a cartomante | | D |
| 60. Que algo estranho previa. | | B |

(BARRETO, 2012, p. 15-17).

Na sexta estrofe, há uma demarcação de tempo e espaço: “Novembro, mil oitocentos/ E sessenta e nove o ano,/ Sexta-feira era o dia/ Em um ambiente urbano”

(versos 31 a 34). Essas definições, sobretudo as temporais, são escritas por extenso, diferentemente do que ocorre no conto. Essa estratégia favorece a organização das palavras na forma métrica e colabora para a produção das rimas nos termos “**ano**; **urbano** e **machadiano**” (versos 32; 34 e 36).

Posteriormente, o poeta enfatiza a ação central descrita no primeiro parágrafo do conto: Rita cita Hamlet em vulgar e diz ter consultado, na véspera do encontro entre eles, uma cartomante. A adaptação recupera diretamente a frase proferida por Hamlet e deixa transparecer, inclusive, o nome do autor da peça (verso 41). A fala do príncipe da Dinamarca, no cordel, é apresentada da seguinte maneira: “[...] há mais coisas no céu/ E na Terra do que sonha nossa vã filosofia” (versos 43 e 44). Exceto pelo adjetivo “vã”, um acréscimo que também auxilia na adequação do verso à contagem de sete sílabas poéticas, o dito permanece o mesmo. No entanto, no verso subsequente, a rima com o verbo “**sonha**” é produzida a partir de uma caracterização da filosofia como “**enfadonha**”. Há um juízo de valor sobre a natureza do pensamento filosófico por parte do poeta. A essencial profundidade dele pode dificultar sua compreensão por parte dos leigos, como assinalado pelos seguintes versos: “Fazendo com que a gente/ Os limites não transponha” (versos 47 e 48).

Essa diminuta digressão sobre a dificuldade de apreensão dos pensamentos filosóficos termina e exige uma retomada do fio narrativo da poesia. Dessa maneira, a nona estrofe (versos 49 a 54) é composta por duas repetições de ideias presentes na sexta estrofe (verso 33) e na sétima estrofe (versos 37-40), que correspondem ao fato seguinte: Rita conversa com Camilo em uma sexta-feira. Alguns adjetivos são incluídos para narrar essa ocorrência: “bela moça Rita”; “querido Camilo” e “sexta instigante”. A menção à consulta com a cartomante é esclarecida somente na décima estrofe. Segundo o cordelista, “Camilo ria da amada/ Com sarcasmo e ironia/ Apenas porque a moça/ Por crença e ideologia/ Consultou a cartomante/ Que algo estranho previa” (versos 55 a 60). Por um lado, o ceticismo do amante é pintado, pelo cordel, com sarcasmo e ironia; por outro, a credulidade de Rita é motivada, além da crença, por uma ideologia.

Esse breve cotejamento do primeiro parágrafo do conto com a sua adaptação para cordel permite observar, minimamente, os procedimentos empreendidos na transposição da prosa para os versos. Dada a extensão do conto e do cordel, a leitura efetiva de ambos e a discussão sobre o confronto entre as produções podem ser frutíferas para a sala de aula e, em termos mais amplos, significativas para a formação

de leitores na escola. A tabela a seguir indica alguns possíveis caminhos para esse trabalho prático.

3. A adaptação em cordel em sala de aula: indicações de uso

ETAPAS	DESCRIÇÃO DE PROCEDIMENTOS
1. As adaptações literárias	Discussão inicial sobre o que são adaptações literárias e, depois, breve apresentação de versões adaptadas de obras clássicas aos alunos.
2. A Cartomante e suas versões adaptadas	Leitura do conto <i>A Cartomante</i> , acompanhada de uma discussão sobre o texto literário. Em seguida, exposição de versões adaptadas dessa produção.
3. A Cartomante em cordel em foco	Leitura compartilhada (e em voz alta) da adaptação em cordel do conto <i>A Cartomante</i> . Estudo detido dos elementos estruturais que configuram o poema, a fim de valorizar seu aspecto oral e melódico. Ênfase, também, em sua composição temática (sobretudo no modo como o poeta inicia a sua narração).
4. O conto e o cordel: uma comparação	Cotejamento de trechos do conto com suas correspondências no cordel, por meio de uma discussão que envolva toda a sala. Este é o momento fundamental de estimular os alunos a perceberem quais procedimentos (próprios da literatura de cordel) foram empregados pelo poeta no processo de re(invenção) / re(apresentação) do texto machadiano. O professor lista, na lousa, quais aspectos são elencados pela turma.
5. Proposta de trabalho	Produção de um folheto de cordel que remeta ao conto <i>A Cartomante</i> ou a outro texto consagrado.
6. Momento de compartilhar poemas	Ao final, as produções textuais podem ser apresentadas oralmente. Se possível, os textos devem ser expostos – preferencialmente pendurados por uma corda – no espaço escolar.

Considerações finais

Na prática, cabe ao professor, um importante mediador de leitura, optar pelo uso da adaptação em sala de aula. O debate realizado neste artigo não busca afirmar com veemência que a leitura do clássico seja (ou não) substituída. Este estudo elucida, apenas, que há possibilidades diversas para que o ensino de literatura seja mais plural e expressivo. A curiosa (e trágica) história dos amantes Rita e Camilo também pode ser lida pelos melódicos versos da literatura de cordel. Estudar adaptações significa vislumbrar os peculiares modos de contar a mesma história por outros meios e entender que, seja pela prosa ou pelos versos, *há coisas que só a literatura nos pode dar*.

Referências

- ASSIS, Machado. **Obra completa**. II volume. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.
- ABREU, Márcia. "**Então se forma a história bonita**": relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 199-218, 2004.
- BAPTISTA, Abel Barros. **A formação do nome**: duas interrogações sobre Machado de Assis. Campinas: Unicamp, 2003.
- BARBOSA, João Alexandre. **A biblioteca imaginária**. 2. ed. São Paulo: Ateliê, 2003.
- BARRETO, Antonio. **A Cartomante em cordel**. Apresentação de Rogério Soares; ilustrações de Valdério Costa. (Coleção Clássicos em Cordel). São Paulo: Nova Alexandria, 2012.
- BATISTA, Sebastião Nunes. **Poética popular do Nordeste**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Ivo Barroso. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DALVI, M. A. (Org.); REZENDE, N. L. (Org.); JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. 1ª. ed. v. 1. São Paulo: Parábola editorial, 2013.
- FONSECA, Maria Augusta. **A cartomante**: ciladas do conto. In: *FANTINI, Marli (org.). Crônicas da antiga corte: Literatura e memória em Machado de Assis*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008, p. 185-214.
- FRANCHETTI, Paulo. O cânone em língua portuguesa: algumas reflexões sobre o ensino de literatura brasileira e portuguesa no Brasil. **Voz Luziada**. n. 18, p. 71-78. São Paulo, 2002.
- HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2013.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PINHEIRO, Hélder. **O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino**. In: *Leitura de literatura na escola*. 1. ed, v. 1. São Paulo: Parábola editorial, 2013, p. 35-50.
- TAVARES, Braulio. **Contando histórias em versos**: Poesia e Romanceiro Popular no Brasil. São Paulo: Ed. 34, 2005.

20. LENDO ISABEL MINHÓS MARTINS PARA OS PEQUENOS: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

Risoneide Ribeiro do Nascimento (UFCG-PPGLE)

Márcia Tavares Silva (UFCG-PPGLE)

RESUMO: A leitura de textos literários infantis vem nos últimos anos, ganhando espaço no processo de formação do leitor. Para reconhecer o espaço da literatura infantil é imprescindível refletir a respeito de como este é visto no contexto escolar, atentando para forma de condução do ensino de leitura dos pequenos e o papel do mediador diante do processo de formação desses leitores. Nossa intervenção para coleta dos dados de análise aconteceu em uma turma do 3º do ensino fundamental em uma escola pública de Campina Grande. O corpus da pesquisa foram os livros, *Meu vizinho é um cão* e *A manta uma história em quadrinhos (de tecido)* da autora Isabel Minhós Martins. O objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar as contribuições das estratégias de leitura para a formação do leitor literário infantil, no Ensino Fundamental I. Os objetivos específicos consistiram em delimitar os aspectos estéticos e temáticos das obras de Isabel Minhós Martins; analisar a recepção dos textos literários, *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido) (2011)* e *Meu vizinho é um cão, (2010)* da autora estudada e por fim, verificar a utilização das estratégias de leitura para permanência do dado estético na recepção do texto literário infantil. A pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação de intervenção participante, com experiência em sala de aula. No momento estamos em processo de análise dos dados coletados. Embasamo-nos a partir dos aportes teóricos de autores como: Aguiar (2001), sobre a formação do leitor literário; Zilberman (2005) e Teresa Colomer (2017), sobre a importância da literatura para formação e desenvolvimento do leitor; Tinoco e Stephani (2016), o papel do mediador; Cosson (2011), das contribuições dos textos literários em sala de aula; Giroto e Souza (2010), na perspectiva da formação de leitores através da abordagem de estratégias de leitura, dentre outros.

Palavras-chave: Leitor; Estratégia de leitura; Literatura.

Introdução

A literatura destinada para o leitor criança é considerada por muitos estudiosos, parte essencial do universo infantil, tendo em vista que o texto literário dispõe da capacidade de atender as necessidades intelectuais, imaginária e estética de deste leitor. Segundo AGUIAR (2004), “a obra infantil é aquela que, enquanto diverte a criança, oferece esclarecimento sobre ela mesma, favorecendo o desenvolvimento da sua personalidade” (p. 18).

Desde os primórdios da criação da escola, a leitura de literatura infantil realizada em sala de aula acontecia, quase sempre, por meio de uma metodologia didatizante e moralista, que desconsiderava toda função estética proposta pelo texto literário. Uma vez inserido no universo letrado, esse leitor, que encontra em processo

de formação, deve ser levado a relacionar informações e construir estratégias para compreender os textos que lhe são apresentados.

O mediador assume neste processo, o papel de intermediário entre o leitor e o texto, contribuindo significativamente para a formação do leitor criança, seja de forma positiva ou negativamente. Neste sentido, é preciso atentar para forma de condução do ensino de leitura dos pequenos e a função do mediador diante deste processo de formação. A formação de um leitor literário poderá ser favorecida de forma positiva quando o mediador desenvolve um trabalho pautado em planejamento de atividades com objetivos bem delimitados. Dessa forma, o mediador poderá favorecer ao leitor iniciante, o desenvolvimento da capacidade de visualizar o mundo com outros olhos e de construir seus próprios significados.

Souza e Cosson (2011) destacam que realizar a leitura de livros literários é um caminho privilegiado para inserção no mundo da escrita. Pois, compreende-se que a literatura infantil pode ser esse vetor de desenvolvimento do potencial crítico e reflexivo do leitor, além de enriquecer o seu processo de aquisição da leitura e do código escrito.

Diante do exposto, nosso estudo buscou responder o seguinte questionamento: O uso de estratégias de leitura na formação do leitor literário infantil favorece a permanência do valor estético do livro? Para cumprimento da proposta traçamos os seguintes objetivos, sendo o geral: Investigar a formação do leitor literário infantil a partir das contribuições das estratégias de leitura no ensino fundamental I de uma escola pública de Campina Grande, PB. E os objetivos específicos consistiram em: Delimitar os aspectos estéticos e temáticos das obras de Isabel Minhós Martins; Analisar a recepção dos textos literários, *A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)* e *Meu vizinho é um cão*, da autora Isabel Minhós Martins; Verificar a utilização das estratégias de leitura para permanência do dado estético no texto literário infantil.

Delimitamos os aspectos estéticos e temáticos presentes nas obras de Isabel Minhós Martins por temos poucos estudos a respeito do estilo e temas que a autora utiliza em sua escrita e que certamente influencia o leitor na leitura de seus livros. Durante o processo de conhecimento das obras literárias, tomamos como eixo norteador não só as recepções das mesmas mais também observamos se a turma recorreu a algum tipo de estratégia de leitura para compreender os textos apresentados, diante disto, verificamos a utilização de estratégias de leitura realizadas pelos

discentes durante a recepção e leitura dos textos e como tais estratégias contribuíram para a permanência do caráter estético presente nos textos literários infantis, tendo em vista colaborar de forma positiva neste processo tão importante de formação do sujeito-leitor.

Para aplicação do projeto de pesquisa optamos em realizar a intervenção em uma turma de 3º ano, a escolha se deu por tratar-se de uma turma que possui ou encontra-se em processo de desenvolvimento do código escrito e leitor. Dentre os livros da autora escolhida, foram selecionados aqueles que abordavam temáticas que se aproximassem do universo infantil, devido à abordagem familiar e a ênfase do ser criança. Os dois textos contemplam ainda os seguintes aspectos que favoreceram a escolha: qualidade estética; linguagem própria, original e afetiva, adequada ao público infantil, que enriquece e favorece os aspectos lúdico e imaginário da criança. Compreendemos que a soma de tais elementos possibilitará uma leitura atrativa, prazerosa, significativa, podendo contribuir para a educação literária dos pequenos leitores em formação. Segundo Vera Teixeira de Aguiar (2001) a literatura infantil se concretiza no literário escrito que considera a linguagem da criança, suas características psíquicas, que atende as exigências intelectuais e espirituais da mesma.

O devido projeto levou em consideração a formação do leitor literário, bem como a utilização de uma metodologia baseada em estratégias de leitura utilizadas durante as leituras dos textos literários, com o intuito de colaborar para uma compreensão e a apropriação dos textos pelo leitor. Neste sentido, o viés metodológico da pesquisa fundamenta-se em Girotto e Souza (2010), na perspectiva da formação de leitores através da abordagem de estratégias de leitura. Ademais, embasamos nossas considerações e escolhas metodológicas a partir do exposto pelos aportes teóricos sobre a importância da literatura infantil para formação e desenvolvimento da criança, a formação do leitor literário, das contribuições dos textos literários em sala de aula, papel do mediador, estratégia de leitura, com embasamento nas postulações de Aguiar (2001), Zilberman (2005), Teresa Colomer (2003) e (2017), Tinoco e Stephani (2016), Cosson (2011), Girotto e Sousa (2010), dentre outros.

Diante do exposto, a escrita deste estudo acontecerá mediante três tópicos, no primeiro daremos destaque para a literatura infantil e formação do leitor literário, o segundo tópico nos deteremos aos aspectos metodológicos utilizada na intervenção para coleta dos dados necessários para análise e, por fim, evidenciaremos os resultados parciais obtidos na intervenção através dos dados coletados.

1. Literatura infantil e formação do leitor

A literatura infantil teve seu surgimento na Europa, em meados do século XVIII, com o objetivo de impor a ideologia burguesa. Neste período, as obras infantis eram frutos de adaptações de literatura adultas. E com o passar do tempo, as obras destinadas ao leitor infantil, começam a adquirir um caráter artístico. No Brasil, os livros infantis surgem através da Editora do Império Regente, “Imprensa Régia, (AGUIAR, 2001)”, produto de adaptações dos textos literários adultos para o público infantil e com os mesmos ideais europeus.

Em 1921, Monteiro Lobato publica *A menina do narizinho arrebitado*, e revoluciona o país, pois se tratava do primeiro texto literário pensado exclusivamente para o leitor infantil. Atualmente, o Brasil possui excelentes autores de livros infantis, que buscam através de seus textos literários proporcionar ao pequeno leitor uma expansão dos horizontes e de suas expectativas, através do uso de temáticas, linguagem, aspectos gráficos, enredo, entre outros aspectos, que são pertinentes ao universo infantil e que, certamente, encanta e envolve o leitor neste fantástico mundo da imaginação e que está diretamente relacionado com sua forma de atuar e enxergar o mundo que o cerca.

Neste sentido, os textos literários infantis deve assegurar que o leitor se reconhecerá nos personagens e que suas experiências sejam respeitadas (ZILBERMAN, 2005), o que certamente contribuirá para a formação de leitor de textos literários. Para tanto, sabe-se da importância que os bons livros infantis exercem na formação dos pequenos leitores e que o contanto com os mesmo ocorre na maioria das vezes através da mediação de um adulto (que reconhece a importância da literatura) seja na escola ou no ambiente familiar. Assim, cabe ao mediador/professor assumir a responsabilidade de ser intermediário é tomar para si a “função de mediador entre o conhecimento literário e o aluno (TINOCO E STEPHANI, 2016)”.

A contribuição do mediador na formação do leitor competente, proficiente, ativo e com autonomia, ocorre quando o mesmo desenvolve um trabalho pautado em planejamentos de atividades, com o objetivo de possibilitar ao leitor iniciante, a capacidade de visualizar o mundo com outros olhos e de construir seus próprios significados. Em concomitância, Girotto e Souza, (2010) assegura que a criança torna-se leitora ao “constrói seu saber sobre o texto e a leitura”, mediante as atividades delineadas pelo mediador. Assim, o mediador tem o poder de influenciar no destino de

um futuro leitor, seja de forma positiva ou negativa.

1.2 O leitor e as estratégias de leitura do texto literário

O leitor de literatura, busca no texto um modelo para construir sentidos e buscar semelhança entre si e o texto, (CADEMARTONI, 2012, p. 25). Para tanto, segundo a mesma autora, torna-se leitor é um processo longo e que se diferencia de pessoa para pessoa. Neste sentido, o bom leitor que tem/teve sua formação pautada no desenvolvimento da própria autonomia com o texto, faz uso de estratégias de leitura com competência e consciência, se modifica a cada leitura concretizada, realizam questionamentos, apontamentos, ativam seus conhecimentos prévios, entre outros.

Assim, ensinar as crianças pequenas a utilizarem com consciências estratégias de leitura é sem dúvida uma forma de contribuir para o surgimento de bons leitores literários.

Sobre processo de aprender as estratégias de leitura como facilitadora para aprender a ler, Girotto e Souza (2010) discutem duas formas essenciais para que o leitor compreenda o texto, sendo a primeira, o plano do “aqui e agora” que incide na compreensão do texto durante o ato da leitura, e a segunda forma sendo a “conquista a longo prazo”, que consiste na utilização dos conhecimentos já existentes do leitor, como forma de ativar as estratégias pertinente para alcançar o entendimento do que leu.

As autoras evidenciam ainda a importância do uso das estratégias durante as seguintes fases: “Pré- leitura”, o leitor antes de iniciar a leitura faz análise do texto, traça objetivos que almeja com a leitura e ativa seus conhecimentos prévios para ajudá-lo a compreender o texto. “Durante a leitura”, o leitor coloca em prática o uso das estratégias, faz anotações, retornar a leitura, reflete e constrói a ideia principal do texto, etc. “Depois da leitura”, o leitor processa as informações do texto, seja com a realização de uma nova leitura ou com anotações dos aspectos que considera ser relevantes e que certamente favorecer na compreensão mesmo.

Junto a estes, Girotto e Souza (2010), apresentam as seguintes estratégias de leitura: “conexões – o leitor busca relacionar a nova informação com os conhecimentos que possui. Inferência – realiza questionamentos durante e depois da leitura sobre o autor e sobre o texto. Visualização – cria imagem para facilitar a compreensão do texto. Questionamento – são as perguntas que o leitor pode fazer ao

texto. Síntese – vai além do resumir as informações do texto, é sobretudo fazer relação do texto com as informações que possui e aperfeiçoa o conhecimento existente. e sumarização – evidencia as partes que considera ser mais relevantes no texto”.

Para tanto, não se pode deixar de considerar que o letramento não ocorre se não houver um mediador ciente de sua responsabilidade no processo de formação do leitor que está em formação. Assim, é importante que o pequeno leitor que ainda não realiza a leitura de códigos com autonomia, seja incentivado desde a educação infantil a realizar estratégias de leitura como forma de compreender o texto.

Nesta perspectiva, dentre tantas outras possibilidades de produção de leitura de produtos da literatura infantil “a abordagem de leitura de narrativas por imagens, desafia o pequeno leitor a construir e utilizar estratégias leitoras”, (LIMA E VASCONCELOS 2009, p. 243). Tal gênero literário pode ser utilizado pelo mediador como ponto de partida para a introdução e a experiência leitora a partir do uso das estratégias de leitura. A mediação da leitura realizada pelo mediador deve consistir no “fazer fluir a indicação ou o próprio material de leitura até o destinatário-alvo, eficiente e eficazmente, formando leitores” (TINOCO E STEPHANI, 2016, p. 110).

O uso das estratégias de leitura pode ocorrer de diferentes formas, de acordo com a metodologia adotada por cada mediador. A esse respeito, a oficina de leitura é uma proposta considerada eficiente para ensinar estratégias de leitura. Está metodologia, trata-se de uma seqüência pré-determinada de estratégias, por meio da qual o sujeito tem vivências que possibilitam seu aprendizado e desenvolvimento. Assim, a prática leitora fundamentada nas estratégias de leitura como meio, entre inúmeros aspectos, favorece ao leitor vivenciar uma experiência de leitura prazerosa.

2. Metodologia da intervenção

Para atender aos objetivos traçados neste projeto, adotamos um conjunto de procedimentos teóricos e metodológicos. Para tanto, a investigação levará em consideração a pesquisa bibliográfica que, segundo Bortoni-Ricardo (2008) trata de uma técnica que evidencia a construção teórica e discussão conceitual do trabalho.

Admitiremos ainda a pesquisa-ação, por considerar e permitir que o pesquisador durante o desenvolvimento da pesquisa, possa intervir e modificar situações vivenciadas durante o processo, considerando assim, um aprimoramento da prática analisada, assim como afirma Bortoni-Ricardo (2008). Utilizaremos ainda, o suporte da pesquisa qualitativa, por favorecer a construção da base interpretativa do objeto em

destaque. Neste sentido, Bortoni-Ricardo (2008), definem que a pesquisa qualitativa consiste no interesse de compreender como os atores sociais do processo o interpretam.

Para coleta de dados utilizaremos as seguintes técnicas de pesquisa, gravações de áudio e diário de campo. Tais procedimentos nos permitirão desenvolver e aperfeiçoar a metodologia adotada para enriquecimento desta pesquisa, que tem como eixo norteador a aprendizagem e o desempenho dos leitores, através da realização de leituras de textos literários e da verificação de uso de estratégias de leitura pelos alunos para compreensão dos textos lidos.

Nesta mesma perspectiva, serão consideradas as seguintes fases da leitura: Pré-Leitura, Durante a Leitura e Depois da Leitura. Além disso, realizaremos a leitura dos dois livros já mencionados, da autora Isabel Minhõs Martins, considerando assim as estratégias de leitura proposto por Girotto e Souza (2010) e as práticas de leitura literária, quando usadas em sala de aula, favorecem a ampliação do entendimento e interesse da criança pela leitura, entre outros aspectos.

Para tanto, o devido projeto será desenvolvido da seguinte maneira:

Primeiro encontro: (Antes da Leitura), Foi realizada uma sondagem para conhecer o perfil da turma em relação aos textos literários. Em seguida, indagamos as crianças, com objetivo de ativarmos seus conhecimentos prévios sobre a temática tratada no texto. (Durante a Leitura) Concomitantemente, foi apresentado o livro *Meu vizinho é um cão*, Martins (2010), explorando inicialmente a capa do livro com indagações que permita que a turma se posicione sobre a temática abordada no texto. Durante o processo da leitura, realizamos pausas na leitura para que as crianças realizem deduções e para introduzir perguntas. (Depois da Leitura), foi realizado neste momento um novo processamento do texto junto à turma, realizando uma nova leitura ou resumindo o mesmo, em seguida realizamos o momento lúdico-artístico, nesta ocasião pedimos que os mesmos construam (da forma que preferir) sua vizinhança, o objetivo é conduzir os alunos a refletirem e avaliarem a leitura realizada.

Segundo encontro: (Antes da Leitura), iniciamos a aula realizando questionamentos para a turma, de forma a permitir que os mesmos realizem conexões, inferências, visualizações, entre outras estratégias de leitura, de forma que favoreça sua compreensão sobre o texto e para que percebam a importância de atentarmos para tais aspectos antes, durante e depois da leitura. Em seguida realizamos uma oficina de leitura para estudo do livro- *A manta: uma história em quadrinhos* (de Tecido),

Martins (2010), como suporte de compreensão. Durante a leitura do livro observamos se a turma utilizará algum tipo de estratégias para compreender o texto. “Todavia, é importante que o ensino das estratégias de compreensão seja implementado em contexto de sala de aula (GIROTTI E SOUZA, 2010, p.60)”. A oficina aconteceu da seguinte maneira: dividimos a turma em quatro grupos, que receberam um exemplar do texto literário. (Durante a Leitura), Cada grupo teve a responsabilidade de realizar a leitura do texto e fazerem os apontamentos dos trechos que consideraram importantes. (Depois da Leitura), em seguida, os grupos apresentaram sua compreensão da leitura realizada do texto literário para os demais colegas. Finalizamos esse segundo encontro avaliando se as perspectivas traçadas para realização da oficina de leitura foram atendidas, observando a utilidade da proposta, se a recepção dos alunos em relação ao livro foi positiva ou negativa, entre outros.

Terceiro Encontro: Retornamos ao livro *A Manta*. Neste encontro realizamos a releitura do texto literário, atentando para os trechos que chamaram a atenção dos alunos e para verificarmos as motivações que tiveram para utilizar algum tipo de estratégia durante o ato de leitura. Para este momento utilizamos como recurso metodológico a elaboração de um cartaz síntese e, logo após, pedimos para que os alunos realizem o reconto dos trechos selecionados através de desenhos. O objetivo foi levar os discentes a expor através seus desenhos sua compreensão e identificação com a parte do texto que escolheu.

Quarto Encontro: Nesta fase, demos sequência às atividades propostas. Distribuimos para cada aluno um pedaço de tecidos, também foram disponibilizados lápis de pintura de tecidos e tintas (os devidos tecidos serão transformados em uma manta). Nesta etapa, o objetivo traçado foi possibilitar que os alunos construíssem seu próprio entendimento sobre a leitura realizada do livro *A Manta*, e com isto, tivemos a oportunidade de constatar o desenvolvimento da turma na utilização e construção de sentido do texto, que foi concretizada a partir da visualização (essa proposta foi realizada individual, já que cada aluno transferiu para o tecido a sua própria visualização do texto) dos alunos no ato da confecção da manta. Para conclusão deste quarto encontro, analisamos se os dados estéticos do texto literário *A Manta* permaneceram quando a turma utilizou algum tipo de estratégias de leitura.

Quinto Encontro: Aconteceu a culminância do projeto. Foram expostos para a comunidade escolar, os trabalhos realizados pelos alunos com a leitura dos livros *Meu vizinho é um cão*, Minhós (2010) e *A Manta: Uma História em Quadrinhos* (De

Tecido) Minhós (2010). Realizamos ainda o reconto dos livros através de uma peça de teatro e a leitura dos livros. Para este momento, dividimos a turma em grupos, que ficaram responsáveis em apresentar as histórias. Assim concordamos com Girotto e Souza (2010), quando afirmam que a criança torna-se leitora ao construir seu saber sobre texto e leitura, segundo as atividades propostas pelo mediador.

3. Resultados parciais

Diante do que foi proposto metodologicamente para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, foi possível analisar a partir dos dados coletados, que parte dos participantes utilizaram estratégias de leitura para compreender e se apropriar do texto literário. Percebemos que a estratégia que surgiu com mais frequência durante a leitura dos textos foi à estratégia de conexão texto-leitor, uma vez que a turma relacionava parte da narrativa com os conhecimentos que possuíam e episódios de suas vidas. A priori, compreendemos que a frequência da utilização da devida estratégia ocorreu mediante a imaturidade dos alunos em relação à leitura, já que grande parte ainda não consegue decodificar o código escrito e, em um segundo plano, devido a pouca convivência dos alunos com o livro infantil.

Nosso desejo foi certamente de colaborar para a formação leitora dos discentes, pois defendemos que a leitura literária pode ser vista como mecanismo para formação de um leitor que busca na leitura espaços de diálogos, de participação, de autonomia e, sobretudo, de construção de sentidos e conhecimentos.

Com isto almejamos também que nossa pesquisa possa contribuir com o trabalho dos professores em sala de aula, no uso de estratégias de leitura para uma maior compreensão dos textos literários, não como um ensino baseado em cunho conceituais das devidas estratégias, mas, como meio de favorecimento para a formação do leitor literário infantil.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. Percorrendo a história [et all] **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GIROTTI, Cyntia e SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. [et all] **Ler e compreender: estratégias de leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- ISABEL, Minhós Martins. **A manta: uma história em quadrinhos (de tecido)**. Iara Kono (ilustração). São Paulo: Tordsilhinhas, 2011.
- ISABEL, Minhós Martins. **Meu vizinho é um cão**. Madalena Matoso (ilustrações). São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- LIMA, Fabiana Ramos e VASCONCELOS, Fabíola C. de. A narrativa por imagens e a formação inicial de leitor. [et all] **Caminhos da leitura literária**. Campina Grande: Bagagem, 2009.
- SOUZA, Renata Junqueira de e COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>
- TINOCO, Robson Coelho e STEPHANI, Adriana Demite. Leitura Literária e papel do professor mediador no dialogo texto-leitor. [et all] **Panorama contemporânea das pesquisas em ensino da literatura**. Campina Grande: EDUFCEG, 2016.
- ZILBERMAN, Regina. Por onde começar? [et all] **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

21. POR QUE LER POESIAS PARA BEBÊS?

Simone Leite da Silva Peixoto (UFRN)

Marly Amarilha (UFRN)

RESUMO: O artigo é recorte de pesquisa de doutorado que apresenta como objeto de estudo as interações dos bebês com a leitura/escuta de poemas, em uma turma de Berçário de uma instituição pública de Educação Infantil do município de Natal-RN, Brasil. São sujeitos do estudo 15 bebês na faixa etária de um a dois anos de idade. Encontram-se em poemas linguagem possível para o trabalho com crianças bem pequenas, pois a presença da sonoridade nesse tipo de texto, construída por meio das rimas e repetições, torna a leitura e a escuta de poemas uma atividade prazerosa e capaz de catalisar a atenção dos pequenos pela atividade sensório-motor. Nesse período, a linguagem sonora é uma das formas de acessar o mundo articulando o conhecimento sensível a processos interativos que desenvolvem estruturas cognitivas fundamentais; desde o aprendizado pela escuta como a comunicação por linguagem verbal. O estudo é de natureza qualitativa, configurando-se, nesta etapa, em pesquisa bibliográfica. Adotam-se como subsídios teóricos no que diz respeito à formação leitora Amarilha (2016; 2011), Chartier (1996), Coelho (1987), Zilberman (2005); quanto à poesia Kirinus (2011), Paz (2012), Pound (1997) e acerca da literatura para bebês Parra (2014), Parreiras (2012), Reyes (2010), Souza (2016). Espera-se investigar a participação da poesia na formação do imaginário, do simbólico, da criatividade na formação das estruturas cognitivas capazes de favorecer o desenvolvimento da linguagem e de se respeitar o mundo infantil, pois os bebês têm um modo peculiar de perceber o mundo. Sua percepção é emocional, sensorial e globalizante, por isso, considera-se que a escuta de poemas é um caminho para a formação de leitores desde o berço.

Palavras-chave: Literatura; Bebês; Poesia; Formação leitora.

O presente artigo é recorte da pesquisa de doutorado, em andamento, que tem como objetivo investigar como ocorre a interação e a recepção dos bebês com os poemas, tendo em vista a natureza sensível dessa composição verbal que contém som, ritmo e rimas. Neste trabalho, justificamos a escolha do gênero poesia e sua relevância para o trabalho com crianças bem pequenas.

Desenvolvimento do bebê de 0 a 2 anos

Considera-se que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Porém, nem sempre houve o interesse em realizar pesquisas para compreender esse período. Vasconcelos (2008) nos mostra que as primeiras observações sistemáticas acerca do desenvolvimento infantil (as chamadas “biografias dos bebês”) foram registradas no final do século XVIII e no início do século XIX, e que a origem da observação científica sobre a infância, reconhecida a partir de estudos e documentação de expressões emocionais em crianças, foi realizada por Charles Darwin (1877). “Tais estudos, baseados nas teorias biológicas e evolucionistas, acabaram por dar origem às análises do que era considerado o

desenvolvimento ‘normal’ de crianças” (VASCONCELOS, 2008, p. 63). Os estudos até o final do século XIX compreendiam o desenvolvimento das crianças enfatizando a maturação orgânica.

A psicologia científica, que nasceu no século XIX, baseava-se principalmente em introspecção e relato verbal para aprender com os seus sujeitos sobre o processo de cognição, percepção, emoção. Para descobrir o mundo psicológico da criança, a Psicologia não pôde depender apenas de relatos verbais: quando ainda não fala – e mesmo depois disso -, é ao agir que a criança nos ensina. Todas as grandes contribuições de teóricos da Psicologia à área de desenvolvimento se fundamentaram, em alguma medida, na observação. (CARVALHO, PEDROSA e ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p. 27).

Apenas no século XX surgem autores com novas ideias acerca do desenvolvimento infantil: Jean Piaget (1923), Henry Wallon (1925) e Lev Vygotsky (1925). Smolka (2002) situa esses autores analisando as condições históricas e sociais que conformaram a produção de seus pressupostos teóricos. Esses autores estudaram, a partir de experimentos e observações, vários aspectos no desenvolvimento da criança como: inteligência, jogo, pensamento, linguagem, imaginação, consciência e afeto. Desde então, vem-se estabelecendo várias pesquisas sobre diferentes aspectos da vida psíquica da criança, do seu desenvolvimento e da sua percepção sobre o mundo.

Ressaltamos que entendemos o conceito de desenvolvimento como um processo que percorre todo o período de vida do ser humano:

O desenvolvimento não é um processo orientado para um fim delimitado ou predefinido, que, quando alcançado, sinalizaria seu término. É um processo que ocorre durante toda a vida, com características, funções e objetos próprios e diferenciados em suas várias fases. [...] É, principalmente, compreender a criança como criança, suas necessidades e seus processos psicológicos, que podem ser relevantes ou funcionais nesse momento e tornar-se irrelevantes, secundários ou até não funcionais mais adiante: o desenvolvimento não é um processo linear. (CARVALHO, PEREIRA, ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p.234-235).

O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. (PIAGET, 1974, p.13).

Piaget (1978, p. 131) esquematizou o desenvolvimento intelectual em estágios e afirma que “cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto em função da

qual se explicam as principais reações particulares”.

O estágio sensório-motor, de 0 a 2 anos, corresponde ao estágio inicial da vida e vai do nascimento até dois anos, momento em que a criança já tem uma percepção do ambiente e atua sobre ele. Durante esse estágio inicial do desenvolvimento cognitivo, bebês e crianças pequenas adquirem conhecimento através de experiências sensoriais e manipulação de objetos. Toda a experiência de uma criança no período mais inicial dessa fase ocorre por meio de reflexos básicos, sentidos e respostas motoras.

É durante esse período que as crianças passam por um período de crescimento e aprendizagem dramáticos. À medida que as crianças interagem com o ambiente, elas estão continuamente fazendo novas descobertas sobre como o mundo funciona. O desenvolvimento cognitivo que ocorre durante este período acontece durante um período de tempo relativamente curto e envolve um grande crescimento. As crianças não apenas aprendem a realizar ações físicas, como engatinhar e caminhar, elas também aprendem muito sobre a linguagem das pessoas com as quais interagem.

Pesquisas recentes atestam que o desenvolvimento é um processo altamente interativo, e os resultados da vida não são determinados apenas pelos genes:

The environment in which one develops before and soon after birth provides powerful experiences that chemically modify certain genes in ways that then define how much and when they are expressed. Thus, while genetic factors exert potent influences on human development, environmental factors have the ability to alter family inheritance. For example, children are born with the capacity to learn to control impulses, focus attention, and retain information in memory, but their experiences as early as the first year of life lay a foundation for how well these and other executive function skills develop. (CENTER ON THE DEVELOPMENT CHILD, HARVARD UNIVERSITY, 2019).

Sendo assim, percebe-se que é no primeiro ano de vida que os bebês desenvolvem novas maneiras de pensar, comunicar e resolver problemas, também chamados de habilidades cognitivas. Por conseguinte, concordamos com Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), quando afirmam que o desenvolvimento humano é um processo de construção social, e também um processo biológico, que se dá por meio das múltiplas interações que se estabelecem entre um indivíduo, desde seu nascimento, com outras pessoas, e particularmente com aquelas com as quais ele mantém vínculos afetivos.

Por que ler poesias para bebês?

A poesia sensibiliza qualquer ser humano.
É a fala da alma, do sentimento.
E precisa ser cultivada.
Affonso Romano de Sant'Anna

Por que se considera importante ler poesias para bebês? Por entender que as respostas das crianças à poesia são instintivas, naturais – talvez ela comece no útero – com os batimentos cardíacos da mãe. As crianças estão muito ligadas à linguagem musical, apreciando o ritmo, a rima, a repetição, o jogo com as palavras e outros padrões de linguagem que são uma característica marcante da infância.

Antes de falar, o bebê ouve a multiplicidade de palavras pronunciadas, com frequência, pelas pessoas que o rodeiam. Essas palavras se gravam em sua mente e o bebê as reconhecerá mais tarde, quando tiver o contato com a leitura de uma poesia. É assim que as crianças começam a compreender os textos lidos em voz alta.

A criança recebe com muita facilidade a poesia. Ela é sua antiga conhecida, desde sempre. Basta dar um poema aqui que ela responde e corresponde com outro lá. A poesia é origem e pressupõe originalidade, e a criança responde bem a esse jogo de surpresas com a linguagem. (KIRINUS, 2011. Pág. 26).

A poesia é uma forma intensa de linguagem. Pode ser simultaneamente pessoal e universal. Aumenta a empatia, ajuda-nos a entender melhor a nós mesmos, nos dá o prazer da experiência indireta, pela linguagem, e nos fornece uma maneira de elaborar sentimentos, dando ordem à experiência.

The connection between childhood and poetry runs deep. There is a special affinity with literature is usually through the rhymes and ditties of early childhood, some of which may become lifelong friends, even for those who never go on to develop much of a relationship with poetry. (PULLINGER, 2017, p. 1).

Debbie Pullinger (2017) afirma que a conexão entre infância e poesia é profunda. A autora argumenta que o poema é uma forma multimodal que existe nas fronteiras entre o mundo da experiência e o mundo da linguagem. No que diz respeito à multimodalidade da leitura do gênero poesia, destacamos os três aspectos apresentados por Pound (1997): fanopeia, logopeia e melopeia.

Há três modalidades na poesia: Melopéia: aquela em que as palavras são impregnadas de uma propriedade musical (som, ritmo) que orienta o seu significado. Fanopéia: um lance de imagens sobre a imaginação visual e Logopéia: a dança do intelecto entre as palavras que trabalha no domínio específico das manifestações verbais e não se pode conter em música ou em plástica. (POUND, 1997, p. 11).

De acordo com Amarilha (2016, p.29), “esses aspectos evidenciam a natureza conotativa, plurissignificativa e semiótica da linguagem verbal [...] e são processos implícitos à produção literária que demandam do leitor competência recepional equivalente.”. Porquanto, ler literatura, oferecer poesia aos bebês é mostrar que existe uma linguagem diferente da do cotidiano. Uma linguagem organizada, separada da vida real. Ler poesia ajuda as crianças a desenvolverem a linguagem simbólica, estética. Amarilha (2011, p. 142) explicita que:

A leitura da poesia apela para a percepção estética de imediato. Por se aproximar do processo mental de apreensão do mundo através da síntese imagética, na sua primeira observação do mundo, a poesia se aproxima da infância e, por essa razão, estaria mais do que justificada na formação leitora.

A poesia também é uma maneira saudável de as crianças expressarem seus sentimentos, especialmente durante situações emocionalmente desafiadoras, ajudando-as a entenderem a si mesmas e aos outros.

Destaca-se que a importância da poesia na escola está em seu potencial formativo, pois ela se configura de forma a ampliar o domínio da linguagem do leitor. Pinheiro (2002, p 53) afirma que, “a leitura deste gênero deve envolver e cativar o leitor, através da utilização de recursos sonoros”. Entretanto o contato com a poesia desde os primeiros anos de vida não favorece apenas a aprendizagem linguística, por isso, corroboramos com Amarilha (2011, p. 148-149) quando nos diz:

A educação pela poesia não beneficia apenas o aprendizado linguístico. A forma poética é uma contínua interrogação sobre o mundo, é busca por respostas diferentes do senso comum – adentra-se à especulação imaginária. Mesmo sendo diferente da ciência, a poesia compartilha com esta o risco de imaginar outras relações. Ocorre que na poesia o componente lúdico é dominante: no uso da sonoridade; da lógica; da imagem sempre a serviço da subversão, do inesperado. Sem ter olhos a poesia nos faz ver, sentir e experimentar de maneira corpórea e múltipla a natureza linguística de sua composição e as possibilidades múltiplas da expressão e da recepção do pensamento criativo.

Portanto, a poesia viabiliza ao indivíduo conhecer a si mesmo e enxergar outras maneiras de ver o mundo, conduz à busca de novos sentidos. Desta forma, o texto poético pode ser concebido como uma percepção do indivíduo sobre o ser e o estar, que vai ao encontro com o mundo exterior. Nessa lógica, assegura Octavio Paz (1982, p.15):

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. [...] Inspiração, respiração, exercício muscular. [...]. Expressão histórica de raças, nações, classes. Nega a história: em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem [...] Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva [...] Analogia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. (PAZ, 1982, p.15)

Constata-se por meio da elucidação de Octavio Paz que a poesia abre as portas para o mundo leitor por meio da linguagem poética musical que aspira e por meio do discurso lúdico insere e potencializa no leitor novas experiências mentais e existenciais.

Neste sentido, verifica-se a relevância da poesia para o encontro do homem consigo mesmo, à medida que a linguagem poética se revela—como um recurso que descortina o mundo e a cultura humana às crianças, contribuindo assim, para a formação humana e cultural do leitor infantil.

Desse modo, quanto mais cedo a criança tiver contato com a leitura de poesia, percebendo seu ritmo, melodia, cadência e jogo com as palavras, maior será a probabilidade de ela se tornar um adulto leitor. Através da leitura de poesia, a criança alcança um posicionamento crítico-reflexivo, extremamente significativo à sua formação cognitiva e emocional, pois quando a criança ouve poesia é capaz de comentar, indagar, duvidar, argumentar ou discutir sobre ela.

Ressaltamos que “a literatura dá seus primeiros passos na infância como produção de sons sem sentido: por meio de acalantos, parlendas, cantigas de roda. Por meio de histórias contadas e lidas, brincadeiras com sonoridades e palavras.” (PARREIRAS, 2015, p. 303).

Por isso evidenciamos que se encontra em poemas a linguagem possível para o trabalho com crianças bem pequenas, pois a presença da sonoridade nesse tipo de texto, construída por meio das rimas e repetições, torna a leitura e a escuta de poemas uma atividade prazerosa e capaz de catalisar a atenção dos pequenos pela atividade sensorio-motor. Nesse período, a linguagem sonora é uma das formas de acessar o mundo articulando o conhecimento sensível a processos interativos que desenvolvem estruturas cognitivas fundamentais, desde o aprendizado pela escuta como a

comunicação por linguagem verbal articulada.

Sendo assim, defendemos que a poesia contribui para a formação do imaginário, do simbólico, da criatividade e é, por excelência, um dos meios de fornecer estruturas cognitivas capazes de favorecer o desenvolvimento da linguagem e de se respeitar o mundo infantil, pois os bebês têm um modo peculiar de perceber o mundo. Sua percepção é emocional, sensorial e globalizante, por isso, considera-se que a escuta de poemas é um caminho para a formação de leitores desde o berço.

Referências

AMARILHA, Marly. **Educação para a sensibilidade: a leitura multimodal do poema e do livro de poesia para a infância.** Natal, Revista Educação em Questão, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4005/3272>. Acesso em 02/09/2019.

_____. FREITAS, Alessandra de Cardozo. Os caminhos da poesia na escola: som, imagem, pensamento. In: **Educação e Leitura** – desafios e criatividade. Marly Amarilha (org.). Campinas: Mercado das Letras, 2016.

CARVALHO, A. M. A., PEDROSA, M. I., & ROSSETTI-FERREIA, M. C.

Aprendendo com a criança de zero a seis anos. São Paulo: Cortez, 2012.

CHARTIER, R (dir.). **Práticas de Leitura.** Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1996.

CENTER ON THE DEVELOPMENT CHILD. **8 Things to Remember about Child Development.** Harvard University, 2019. Disponível em: <https://developingchild.harvard.edu/resources/8-things-remember-child-development/>. Acesso em 29/07/2019.

CENTER ON THE DEVELOPMENT CHILD. **The science of early childhood development.** Harvard University, 2019. Disponível em: <https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2007/03/InBrief-The-Science-of-Early-Childhood-Development2.pdf>. Acesso em 29/07/2019.

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

SMOLKA, Ana L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C.; Kuhlmann Jr, M. (orgs) **Os Intelectuais na História da Infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

PARRA, Evelio Cabrejo. **Entrevista para a Revista Nova Escola**, disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/entrevista-evelio-cabrejo-parra.736818.shtml>>, acesso em 15/09/2019.

PARREIRAS, Ninfa. **Colo: o lugar do livro e da literatura na infância**. Educ. Foco, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 299-312. Fevereiro, 2015.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PIAGET, J. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

_____.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 2.ed., João Pessoa: Ideia, 2002.

POUND, Ezra. **Abc da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1997.

PULLINGER, Debbie. 2017. **From tongue to text – A new reading of children’s poetry**. London, Bloomsbury Academic, 2017.

SOUZA, Renata Junqueira de. MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. **Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor**. Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends. 10:1 (2016) 25-31.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. **Infância e psicologia – Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena**. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudo da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

22. ROTEIRO DIDÁTICO-METAPROCEDIMENTAL: UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA

Thárcila Ellen Aires Bezerra (UFPB)

Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos (UFPB)

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar o Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM), um instrumento metodológico para o ensino da leitura literária, criado por dois grupos de pesquisa da Universidade Federal da Paraíba. Sua criação iniciou-se em 2015, pela equipe do *Cinema Articulado às Noções de Antropologia Literária, Sexta e Sétimas Artes* (CANAL 67) e, em 2016, a equipe do *Projeto de Aplicação do Roteiro Didático Metaprocedimental em Antropologia Literária* (PARDAL) deu continuidade com o intuito de testá-lo em escolas da educação básica. O RDM foi construído baseado na Teoria do Efeito Estético e no seu prolongamento, a Antropologia Literária, ambas do teórico literário alemão Wolfgang Iser (1996,1999) com a contribuição crítica feita por Santos (2009), na qual promove a inserção de um conceito de leitor real no processo de leitura com vistas a sua emancipação. O referido instrumento contém definições de doze conceitos: ficcionalização, vazio, repertório, perspectivas textuais, tema e horizonte, quebra da *good-continuation*, *looping* recursivo, negação, negatividade, sentido, significação, emancipação; além de analogias explicativas, exemplos e perguntas-guias. O roteiro já foi testado em escolas da educação básica. Na dissertação, em curso, intitulada “Roteiro Didático Metaprocedimental: um instrumento de Mediação de leitura literária no Ensino Médio”, o RDM será aplicado em uma turma do Ensino Médio da Educação Básica comparado aos resultados de outra turma que não receberá a mediação proposta pelo roteiro, a fim de demonstrar as repercussões procedimentais no ensino da leitura do texto literário propiciadas pelo RDM.

Palavras-chave: Roteiro Didático Metaprocedimental; Ensino da Literatura; Antropologia Literária.

Introdução

Há algum tempo, documentos oficiais, tanto nacionais quanto internacionais, já apontam para uma mudança no modelo de aula de Literatura que conhecemos. Ao invés de um ensino exclusivamente voltado para a exposição do contexto histórico, biografia do autor e correntes literárias, investe-se na leitura do texto literário na íntegra, com a participação efetiva dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, apesar de ainda não ter sido publicada, focaliza a importância da literatura e afirma ser a leitura das obras literárias imprescindível, pois “—ampliam o universo de referências culturais e as respostas sobre o estar no mundo”, além de propiciarem —”o deslocamento

necessário para a compreensão da diversidade sociocultural, aprofundando a percepção da condição humana vista diversos ângulos” (BRASIL, 2016, p. 96).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em consonância com a BNCC, também enfatizam que:

As sugestões metodológicas e orientações de caráter geral que seguem estão ancoradas numa concepção de ensino de literatura que privilegia o contato direto do estudante com as obras literárias de diferentes gêneros e épocas. O fato de ter como meta a leitura das obras desloca o foco do ensino tradicionalmente voltado para uma historiografia excessivamente abrangente, geradora de uma abordagem que põe ênfase no decorar características de autores e estilos de época, para uma prática em que o leitor, diante do texto lido, terá condições de discutir questões que o enfrentamento com o texto possa suscitar (BRASIL, 2006, p. 81).

Ou seja, a leitura em sala de aula, o espaço para a participação dos alunos e a interação texto-leitor devem ser priorizados. Pensando nisto, propomos neste trabalho apresentar o Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM), um instrumento metodológico que visa valorizar a interação texto-leitor no processo de ensino-aprendizagem da literatura, instigando os alunos a atribuírem sentidos ao texto, tendo como mediador, além do próprio texto, o professor.

Base conceitual do Roteiro Didático metaprocedimental (RDM) e sua criação

Como dito, o RDM foi elaborado com base nos conceitos da Teoria do Efeito Estético e da Antropologia Literária, ambas do teórico literário alemão Wolfgang Iser (1996,1999). Destas duas teorias, foram pinçados, com suas respectivas contextualizações, conceitos como ficcionalização; vazio; repertório; perspectivas textuais; tema e horizonte; quebra da good continuation; looping recursivo; negação; negatividade; sentido; significação; e emancipação. A Teoria do Efeito Estético estuda o que acontece com a mente do leitor quando ele fornece sentidos ao texto ficcional, já que para Iser (1996, 1999), cada indivíduo formula o seu objeto estético-sentido dado ao texto — de múltiplas formas. Como continuidade desses estudos, a Antropologia Literária prospecta entender a ficcionalização como uma necessidade humana.

Na leitura de um texto literário, deparamo-nos, muitas vezes, com os chamados *vazios* (indeterminações textuais, aquilo que não está claro ou dito) e ao buscar

preenchê-los/articulá-los e formularmos sentidos com o nosso *repertório* (conhecimento prévio), a ficcionalização ocorre. Com isto, não estamos assegurando ser toda interpretação possível, é necessário respeitar o texto, suas pistas e seu contexto.

Ao formular sentidos, o leitor pode trazê-los para seu contexto real, fazendo isto, a significação acontece (resposta fornecida pelo leitor ao sentido elaborado) e, como resultado, alcança a emancipação. Esta, segundo Iser (1996, 1999), é um salto qualitativo dado pelo leitor que o possibilita a dar sentido para textos cada vez mais complexos.

A criação do RDM iniciou-se em 2015, pela equipe do *Cinema Articulado às Noções de Antropologia Literária, Sexta e Sétimas Artes* (CANAL 67) e, em 2016, a equipe *Projeto de Aplicação do Roteiro Didático Metaprocedimental em Antropologia Literária* (PARDAL) deu continuidade, testando-o em escolas da Educação Básica. Neste instrumento metodológico os conceitos da teoria são acompanhados por analogias explicativas, exemplos e perguntas-guia para auxiliar o professor, que pode utilizar este material como um suporte em aulas de leitura literária, objetivando um aprendizado emancipador, no qual a participação dos alunos é estimulada e cada vez mais efetiva.

De 2017 a 2019, o instrumento vem sendo burilado em seus aspectos redacionais para divulgação em livro, em projeto vinculado ao PROLICEN-UFPB.

Roteiro Didático-Metaprocedimental (RDM): Alternativa Metodológica

Elaborado para professores de Literatura, o RDM funciona como uma alternativa de metodologia. Seu objetivo é estimular a leitura em sala de aula de forma significativa e emancipadora.

Os conceitos contidos no RDM são seguidos de definição, analogias explicativas, exemplos e perguntas-guia. Sendo assim, seus nomes não devem ser mencionados para os alunos. Na atividade de leitura, o professor pode utilizar os exemplos e perguntas-guia, sempre adequando ao público alvo e ao texto utilizado para estimular a socialização dos sentidos formulados pelos estudantes. As perguntas-guias não necessariamente precisam seguir a ordem exata disposta no RDM, pois alguns conceitos, dependendo do texto, podem ser vistos mais do que outros. Cabe ao professor, colher as informações oferecidas pelos alunos sobre a leitura (de forma oral

ou escrita) e relacionar com os conceitos do roteiro, mas sem se prender a sequência.

Um fator metodológico importante no RDM é a ideia de se começar por filmes em sua associação. Santos (2017) defende a tese de que via cinema é possível uma melhor compreensão dos processos cognitivos referentes à atribuição de sentido de um texto ficcional, em suas palavras:

O processo de preenchimentos/articulação de vazios em uma ficção parece ser mais fácil de ser revelado no cinema. Favorecer a elucidação do processo de leitura literária via cinema, pode ser, portanto, um caminho mais viável para explicar o fenômeno em si e o literárias, as perspectivas textuais são sintetizadas pelo leitor que enveredará por múltiplas vertentes na articulação dos vazios e “montagem” das cenas. Na tela, a maior parte dos vazios ficcionais está preenchida, havendo uma análoga concreção do processo de leitura explicado por Iser (1974, 1996). No cinema, há uma chave predominante a ser analisada: a da direção, que fornece para o espectador as cenas prontas, via câmera, ao passo que nas ficções.

Os conceitos definidos no RDM servem para esclarecê-los aos professores e não devem ser citados para os estudantes por uma questão didática, pois o objetivo é focar nos procedimentos e metaprocedimentos de leitura literária e não teorizar sobre o processo. Por exemplo, o roteiro traz a definição de *Repertório* da seguinte forma: “O conjunto de experiências, leituras e conhecimento de mundo do leitor/expectador, que são acessados no ato da leitura, auxiliando a preencher os vazios”; já as perguntas-guia são “O que me é familiar no texto/filme? Que associações podem ser feitas entre o texto/filme e minhas experiências? Que elementos do meu conhecimento de mundo me auxiliam no processo de atribuição de sentido para esse texto/filme?”. Assim, fica claro que as perguntas-guia farão os alunos vivenciarem os conceitos e não apenas decorá-los.

A proposta: aplicação do RDM com alunos do terceiro ano do Ensino Médio

O RDM já foi testado em turmas tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Em ambas, o roteiro foi aplicado com um curta-metragem e um texto literário. Na sequência didática, descrita em relatório final PROLICEN por Costa (2016), os facilitadores do projeto PARDAL indagavam sobre o título do curta antes da sua exibição para motivar os alunos a ficcionalizarem: “do que vocês acham que a história se trata a partir do título?”. Depois de assistirem, os alunos comparavam o que viram com suas respostas iniciais sobre o título e os mediadores questionavam

sobre o que acharam da história, fazendo isto, até sem perceber, os alunos preenchiam vazios, forneciam sentidos etc. As perguntas-guia aqui serviam para direcionar a discussão, com a intenção de abordar outras questões, não vistas por eles, como: “Algo para mim ficou difícil de compreender, pois não estava especificado no curta, deixando várias perguntas em aberto?”, se referindo ao conceito de vazio, ou ainda “Aconteceu algo no curta que eu não esperava?”, se referindo ao conceito de tema e horizonte.

O segundo momento de aplicação do RDM foi feito após a leitura do texto literário. Os mediadores iniciavam uma discussão oral questionando os alunos acerca de suas interpretações e depois continuavam a utilizar as perguntas-guia, assim como no momento anterior. Após, os mediadores solicitavam que os estudantes fizessem uma produção escrita acerca de sua experiência de leitura, baseando-se na discussão feita com o curta-metragem.

Na dissertação em curso, a diferença será a seguinte: selecionaremos duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio: uma para Grupo de Controle e outra para Grupo de Tratamento, ambas da escola pública Lyceu Paraibano. Este colégio foi escolhido por sua localização, no Centro da cidade, favorecer o recebimento de estudantes de variados bairros/cidades da grande João Pessoa-PB.

Participarão desta pesquisa 10 (dez) estudantes em cada grupo, selecionados aleatoriamente, considerando características semelhantes, a saber, mesma idade, quantidade aproximada de meninos e meninas para garantir que a diferença entre os resultados dos dois grupos não se dará por conta da discrepância entre eles, mas devido ao instrumento metodológico utilizado.

A coleta de dados será feita por meio de uma sequência didática: inicialmente, faremos relatórios das aulas, com o propósito de observar como o docente medeia a leitura literária, quais textos e filmes são utilizados, como são abordados com os estudantes e a recepção destas aulas por parte dos alunos.

Após, será exibido, para os dois grupos separadamente, o curta-metragem *The Maker* (KEZELOS, 2015) selecionado por obedecer aos seguintes critérios: maior presença de vazios narrativos; ausência de interesse comercial; e aproximação com o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) dos estudantes. Na mesma data, seguindo-se à exibição do curta-metragem, o conto *A partida* (LINS, 2003) será lido com os estudantes. Encerraremos a sequência didática com uma vivência de significação com o objetivo de estimularmos os estudantes a compartilharem suas leituras com os outros

colegas, mais precisamente, relacionando-a com a sua vida, de modo a significar a experiência.

Com a turma de tratamento o filme será analisado, verbalmente e em conjunto, seguindo a proposta do RDM, após este momento, será solicitado aos alunos que façam o mesmo com o conto, mas que o analisem de forma escrita.

Já na turma de controle, o roteiro não será utilizado, o filme será exibido e o conto lido, mas as análises acontecerão livremente (a primeira verbal e a segunda escrita, assim como no grupo de tratamento). A escrita deverá conter as ideias dos estudantes em relação ao conto.

Em síntese, desenvolver-se-ão três estudos: um com a turma de controle, que não receberá a mediação guiada pelo RDM; outro, com aquela na qual o RDM será utilizado; e, por fim, a comparação dos resultados dos dois estudos anteriores.

RDM e Teoria Histórico-Cultural: um link pertinente

O professor ao utilizar o RDM deve ter em mente a emancipação, isto é, a evolução em termos cognitivos, emocionais e comportamentais dos alunos. Santos (2009), ao explicar este fenômeno, articula-o aos níveis de desenvolvimento do ser humano, da Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky. Segundo o pensamento da autora, esteado na teoria vygotskiana, cada leitor possui um Nível de Desenvolvimento Real (NDR) — relacionado às habilidades de realizar atividades sem a ajuda de outros; a partir do momento em que este leitor começa a preencher vazios no texto, formular sentidos, relacionar perspectivas, isto significa um avanço ao Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) — refere-se às capacidades de desempenhar tarefas com a mediação de pessoas mais avançadas em determinadas tarefas. Depois, o leitor estará preparado para ler outros textos, e o que antes era NDP se transformará em NDR, ou seja, passará a compreender materiais mais complexos, tendo, portanto, se emancipado.

Infelizmente, algumas metodologias e crenças que rodeiam o ensino da literatura dificultam a formação de leitores na atualidade. Rouxel (2013), ao dissertar sobre a didática da leitura subjetiva, destaca a formação do leitor forçado, ou seja, aquele que segue fiel e penosamente a leitura imposta pela escola. Segundo a autora: “Os textos propostos em sala, culturalmente distantes das leituras pessoais, o ritmo de leitura imposto para a descoberta das obras, a lentidão de seu estudo são igualmente

queixas pelas quais alguns alunos justificam sua hostilidade” (ROUXEL, 2013, p.71). Esse pensamento é recorrente entre alunos tanto do Ensino Médio, como no Ensino Superior. Rouxel (2013) apresenta exemplos sobre as experiências de algumas alunas com a leitura, em seus discursos identificamos a leitura associada a sofrimento, por ser incompreendida, e a obrigação, por ser imposta.

Um professor formador de leitores forçados não considera os níveis de desenvolvimento, propostos por Vygotsky. O nível de leitura esperado para a sala de aula não pode estar nem acima, nem abaixo do nível dos alunos, pois ambos causariam uma desmotivação e até abandono da leitura. É necessário conhecer seus alunos para propor leituras aproximadas de seus NDRs e na medida em que a turma for avançando, leituras mais complexas serão possíveis.

Ensino emancipador: a novidade do RDM

O RDM contém doze conceitos com perguntas-guia e analogias para o professor. Este, com sua sequência didática, e conhecendo o nível de seus alunos, pode propor inicialmente a exibição de um curta-metragem, ao perceber um avanço, um conto ou uma crônica, por exemplo, podem ser levados, até chegar o momento em que um romance poderá ser utilizado. A grande novidade proposta pelo RDM é justamente esta: começar por algo menor, como o curta e ir avançando, no ritmo da turma, para algo maior, como o romance. Uma segunda novidade é associar a teoria iseriana a uma prática que ele mesmo não considerava possível, talvez por não conhecer aspectos da psicologia cognitiva passíveis de conexão aos seus pressupostos e à composição de um leitor de fato real.

Em busca de um ensino-aprendizado emancipador, o Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM) constitui um importante auxílio para professores e alunos. Diante da situação atual de leitura, na qual os alunos não se sentem motivados, o roteiro metodológico é um guia relevante. O RDM propõe uma leitura participativa, os estudantes são motivados a construir sentidos. Fazendo isto, estaremos construindo não leitores forçados, mas autônomos, contribuindo para seus processos de aprendizagem e emancipação durante toda a vida.

O RDM não restringe nem impõe os textos literários que serão utilizados, o professor pode escolher, de acordo com as necessidades e particularidades da turma.

Além destes, outro fator positivo do RDM, é que apesar de ser um roteiro, não necessariamente o professor precisa seguir uma ordem em sua aplicação, ou buscar repostas corretas às perguntas-guia, mas propiciar um ambiente de múltiplas possibilidades em busca da formulação de possíveis sentidos.

O RDM pode ser utilizado em todos os níveis de leitura literária, desde a infância até o ensino superior, o que mudaria seriam os textos e filmes. Concluimos com a seguinte afirmação: docentes que conhecem os processos relacionados ao RDM e buscam associá-los em sala de aula, concorrem para a realização de uma leitura emancipadora.

Referências

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, vol1.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>.

COSTA, Rafaela Correia et al. Relatório Final PROLICEN/UFPB: **Da ficcionalização em cinema para o ensino da leitura literária no ensino médio:** a criação de um roteiro didático metaprocedimental. João Pessoa, 2016.

ISER, W. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

_____. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999a. v. 2.

_____. O que é Antropologia Literária?. In: ROCHA, João C. de C. (Org.). **Teoria da ficção:** indagações a obra de Wolfgang Iser. Trad. de Bluma W. Vilar e João C. de C. Rocha. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1999b. p. 147-178.

LINS, Osman. **Os melhores contos.** Seleção de Sandra Nitrini. São Paulo: Global, 2003 [Conto originalmente publicado em 1957].

ROUXEL, Annie. **Autobiografia de leitor e identidade literária.** Annie Rouxel, Gérard Langlade e Neide Luiza de Resende, (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-87.

SANTOS, C. S. G. **Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural:** o leitor como interface. Recife: Bagaço, 2009.

The Maker. Direção: Christopher Kezelos. Produção: Christopher Kezelos e

Christine Kezelos. Austrália: 2011. 5'30". Disponível em:
<https://vimeo.com/48013357> . Acesso em: outubro de 2015.