



sedede ler

Programa de Alfabetização e Leitura | Faculdade de Educação | Universidade Federal Fluminense | Ano 1 · n.1 · novembro de 2010



Sumário

SEDE DE LER

Ano 1 | n.1 | novembro de 2010

Publicação semestral do PROALE –
Programa de Alfabetização e Leitura

Faculdade de Educação

Universidade Federal Fluminense

*As opiniões emitidas são de
responsabilidade dos autores.*

*É permitida a reprodução total ou parcial
dos artigos desde que citada a fonte.*

ISSN 2179-5258

EXPEDIENTE

Coordenação editorial
Cecilia Goulart e Margareth Mattos

Revisão
Margareth Mattos

Projeto gráfico e diagramação
Claudia Mendes

Imagem da capa
© Jose Manuel Gelpi – Fotolia.com

Apoio
UFF/PROEX/PROEXT/EDUFF

PROALE
Faculdade de Educação | UFF
Rua Prof. Marcos Valdemar Freitas Reis, s/n,
Campus do Gragoatá, bloco D, sala 405
São Domingos | Niterói, RJ | 24.210-201
Telefone: (21) 2629-2644
e-mail: proale@vm.uff.br
www.uff.br/proale

apresentação

- 2 Nasce uma revista**
CECILIA M. A. GOULART

verbetes

- 3 Alfabetização é ...**
SONIA KRAMER | PUC-Rio

- 5 Alfabetização é ...**
CLÁUDIA GONTIJO | UFES

artigos

- 6 Princesas e heróis na sala de aula:**
dos contos de fadas a Harry Potter
MARLENE CARVALHO | UFRJ/UCP

- 12 O trabalho com a literatura no ensino de ciências nas
séries iniciais:** aprendendo com o *Diário de uma minhoca*
ELINIA MEDEIROS LOPES | Rede Estadual de Ensino do RJ
SIMONE ROCHA SALOMÃO | UFF

- 18 Fogo para o Compadre Lobo:**
o mal na literatura brasileira para jovens (primeiras conversas)
NILMA LACERDA | UFF

- 22 A arquitetura textual em Eva Furnari:**
o trabalho com as linguagens verbal e visual em *Felpe Filva*
ELEONORA CRETTON ABÍLIO | PROALE/UFF
MARGARETH SILVA DE MATTOS | PROALE/UFF

resenha

- 31 Duula, a mulher canibal**
GISELE WERNECK

poema

- 32 D. Quixote**
ADELINA LOPES VIEIRA

Nasce uma revista | CECILIA M. A. GOULART

Com alegria, anunciamos o nascimento da revista SEDE DE LER! No forno do PROALE – Programa de Alfabetização e Leitura, criamos e apresentamos a revista que tem como meta constituir mais um caminho fértil de diálogo entre nós, professores e futuros professores de todos os segmentos de ensino.

SEDE DE LER nasce do desejo de comemorar 20 anos do PROALE (1991-2011), cujas ações de extensão, pesquisa e docência vem contribuindo para a contínua formação de professores leitores que, como semeadores de gestos, palavras e modos de ensinar-aprender, compreendem a leitura da literatura como integrante essencial de um projeto político-pedagógico.

Com o foco no trabalho com a linguagem na escola, nossas reflexões vêm sendo fermentadas por discussões com professores sobre práticas de trabalho pedagógico que, focalizando principalmente os processos de alfabetização, leitura e escrita, vislumbram uma escola que seja de todos, como defende a professora Magda Soares, no livro *Linguagem e escola*, de 1985. Uma escola em que todos os envolvidos pelo espaço e processo pedagógico por eles se responsabilizem, atuando para a construção da instituição escolar como espaço democrático de ampliação do conhecimento e da leitura do mundo.

Vemos o processo de alfabetizar tanto no sentido de cativar quanto de libertar, numa perspectiva paradoxal, portanto. Cativar, no sentido de que crianças, jovens e alunos sintam a necessidade de aprender a ler e a escrever, e em consequência desejem aprender. E, aprendendo a ler e a escrever, tornem-se cativos de uma nova experiência crítica de produzir linguagem, sem serem aprisionados, como historicamente tem acontecido com uma grande parte da população. Muitas pessoas passam anos na escola e não conseguem saber o que fazer com a escrita congelada que aprenderam na qual *Ivos veem vovós*, mas não veem quantos sentidos são tirados da vida das pessoas através de leituras como esta, esvaziando-as no seu direito fundamental de conhecer e viver a linguagem viva e ativa do mundo. Em vez de aumentar-lhes a potência, vem a impotência; em vez do fortalecimento dos sujeitos, a negação de suas possibilidades de aprender.

Que o conhecimento de diferentes discursos da escrita tenha o sentido da liberdade, de ampliar a circulação de crianças, jovens e adultos na sociedade, usufruindo de bens culturais que se produziram e se produzem no contexto político do mundo da escrita. E assim possibilidades de novas vidas, histórias e relações sociais sejam geradas, transformando o sonho antigo de uma sociedade justa em horizonte palpável, concreto.

Muito movimento, muita luta, muitas ideias, muitas trocas marcam a identidade da revista que nasce. E, sobretudo, muitas pessoas, muita gente, que de modo determinado trabalhou para que a revista ganhasse vida concretamente. Além destas pessoas, outras trabalharam escrevendo um valioso material para a leitura e fruição do nosso público-alvo – professores, futuros professores e demais profissionais da Educação, e, nos desdobramentos, os alunos nas escolas – por que não?

Sonia Kramer, Cláudia Gontijo, Nilma G. Lacerda, Marlene Carvalho, Simone Salomão, Elinia M. Lopes, Eleonora C. Abílio e Margareth S. de Mattos são as autoras de verbetes e artigos que recheiam a revista – vale a pena acompanhá-las em seus textos fortes, bonitos e sensíveis.

Ainda encontramos na revista a resenha do livro *Duula a mulher canibal*, de Rogério Andrade Barbosa, elaborada de modo vibrante por Gisele Werneck; a poesia *Dom Quixote*, de Adelina Lopes Vieira, professora formada por volta de 1870, e irmã de Júlia Lopes de Almeida, que nos surpreende com proezas de leitura envolvendo duas crianças pequenas, no século XIX; e também as imagens, imperdíveis. Vocês descobrirão outros atrativos, com certeza: leitores são sempre perscrutadores, desbravadores, caçadores.

Desejamos que SEDE DE LER ganhe o mundo dos espaços educativos e da vida de professores e alunos. Se desejarem externar suas considerações, opiniões e críticas, enviem uma mensagem para o endereço proale@vm.uff.br. Continuaremos trabalhando para que a SEDE DE LER não pare, saindo semestralmente. Neste sentido, as contribuições dos leitores são essenciais. 🌱

> **Alfabetização.** Entrada no mundo da escrita. Direito de todos – crianças, jovens e adultos – a se tornarem leitores e pessoas que sabem escrever. Processo cultural, coletivo e sistematizado, que garante acesso ao acervo escrito de uma língua, nas suas mais variadas expressões, bem como assegura produção criativa nesta língua. Inserção gradativa em práticas de leitura e escrita. **NOTAS:** Historicamente, diferentes áreas do conhecimento têm atuado no sentido de consolidar o campo da alfabetização. A Psicologia e a Psicolinguística ajudam a compreender a construção da leitura e da escrita pelo sujeito. A História da Leitura, a Sociologia da Linguagem, a Sociolinguística, a Antropologia, a Filosofia, os Estudos Culturais e da Linguagem estudam a língua na sua diversidade. A Pedagogia propõe diversos enfoques e métodos. O Brasil foi pioneiro ao conceber a alfabetização numa perspectiva cultural (FREIRE, 1982, 1987). Contudo, desde o início do século XX, muitas têm sido as disputas teóricas e metodológicas, algumas vezes de forma polarizada, outras articulando facetas e enfoques (SOARES, 1985 e 1995). São intensos os debates do ponto de vista teórico e das práticas. A partir de ângulos teórico-metodológicos diversos, observa-se hoje a polarização que percorreu o século XX: de um lado, se insiste na base fonética; de outro, no processo e contexto de produção da leitura e da escrita. Pesquisadores e gestores se perdem nesta polêmica entre alfabetização contextualizada ou apoiada na consciência fonológica, disputam recursos e espaços. Mas a alfabetização é necessariamente um processo em contexto; alfabetizar é atuar para garantir que crianças, jovens ou os adultos atribuam sentido aos textos e produzam seus escritos com sentido. No âmbito das Políticas Educacionais, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009a) e a aprovação da obrigatoriedade educacional dos 4 aos 17 anos (Brasil, 2009b) recolocaram a alfabetização no centro da cena na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. As mudanças visam ampliar o acesso e a permanência de crianças e jovens brasileiros à Educação, mas as avaliações indicam que há no Brasil quatorze milhões de pessoas de 15 anos de idade ou mais analfabetas. Há desafios a enfrentar. A alfabetização deve ser realizada como prática de liberdade (FREIRE, 1987), ação cultural que constitui a consciência, organiza a conduta, na perspectiva do letramento (SOARES, 1998; GOULART, 2003). E deve ser praticada na sua dimensão discursiva, com a presença da arte e da leitura literária e diferentes gêneros (BAKHTIN, 1987). A dimensão discursiva



se refere aos muitos sentidos da palavra e à compreensão, construídos historicamente. Precisamos como professores garantir que essa riqueza da linguagem seja reconhecida e incentivada desde a alfabetização até momentos posteriores da escolaridade. Com a arte em geral e a leitura literária nos formamos, compreendendo sentidos expressos para além do que está sendo dito ou escrito. Com a arte e a leitura literária entramos no universo da criação, nos tornamos humanos, estabelecendo relações com a linguagem, a leitura e a escrita para além da sua função comunicativa, instrumental e servil. A pluralidade que nos constitui necessita da diversidade textual que caracteriza a produção humana. (KRAMER, 2006). Falamos, criamos, escrevemos textos que se estruturam em contextos e de modos diversos. Livros de boa qualidade literária, com ilustrações e textualidade que manifeste a possibilidade criativa em poema e prosa; romances, contos, texto teatral, filmes, museus com orientações escritas compõem as condições materiais para formar leitores e pessoas que gostem e queiram escrever, que não tenham medo de expressar sua palavra falada e escrita. Enfim, o acesso aos conhecimentos teóricos e os documentos legais relativos ao Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2006b) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) e a análise de suas implicações práticas interessam aos profissionais que trabalham nas instituições de Educação Infantil e nas escolas de Ensino Fundamental. A Educação Infantil tem papel central na formação do leitor, de garantir o direito à cultura oral e escrita e convívio com diversos gêneros discursivos (fábulas, contos, provérbios, poemas) e suportes (em especial livros literários). Que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever. Que possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender. Este papel da Educação Infantil na formação do leitor se vincula à inserção das crianças na cultura escrita e à meta dos primeiros anos do Ensino Fundamental quando professores devem assegurar a alfabetização. Que as crianças queiram ler e escrever, que saibam ler e escrever e tenham espaços e condições concretas nas instituições para fazê-lo são objetivos do Ensino Fundamental e de seu importante papel na formação cultural e humana. 🌱

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/09. *Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil*, 2009a.
- BRASIL. *Emenda Constitucional n.59, obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos*, de 2009.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.
- GOULART, C. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento. In: FREITAS, M.T., JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. *Ciências humanas e pesquisa*. São Paulo, Cortez, 2003, p. 95-112
- KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo, Atica, 2006.
- SOARES, M.. As muitas facetas da alfabetização. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, (52): 19-24, fev 1985.
- SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 0: 5-16, set/out/nov, 1995.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SONIA KRAMER

Doutora em Educação.
Pontifícia Universidade Católica do
Rio de Janeiro. Coordenadora do
grupo de pesquisa sobre Infância,
Formação e Cultura (INFOC).

> **Alfabetização.** A alfabetização pode ser pensada, ao mesmo tempo, como um campo de conhecimento e uma prática sociocultural. Como campo de conhecimento, ela compreende diferentes objetos de estudo, variadas concepções de linguagem, de discurso, de texto, etc. nas quais se fundamentam a sua produção científica e, também, diversas abordagens metodológicas. Como prática sociocultural que se realiza no interior das instituições educativas escolares ou em outros espaços educativos, ela abrange diversas metodologias de ensino, que são consequências pedagógicas da própria diversidade de concepções teóricas e metodológicas em que se apoiam os estudos desenvolvidos nesse campo/área de conhecimento. A partir de uma perspectiva crítica e histórico-cultural, podemos dizer que a alfabetização é uma prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica por meio do trabalho com a produção de textos orais e escritos, com a leitura e com os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo, nesses conhecimentos, a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons. Coerente com esse conceito, a construção de propostas de alfabetização leva em conta que a unidade de ensino aprendizagem é o texto, compreendido como produto da criação social e ideológica. Como um dos círculos essenciais da formação dos seres humanos, as práticas de alfabetização proporcionam aos cidadãos (crianças, adolescentes, jovens e adultos) o exercício do dizer, por meio do trabalho de leitura e de produção de textos orais e escritos. Além disso, possibilita que os sujeitos aprendam e compreendam conhecimentos essenciais sobre o sistema de escrita da língua portuguesa. Desse modo, as práticas educativas de alfabetização integram o trabalho com diferentes dimensões: leitura, produção de textos orais e escritos e conhecimentos sobre o sistema de escrita. A desintegração dessas dimensões converte a aprendizagem da leitura e da escrita em processo mecânico de associação entre sons e letras e subtrai desse processo o seu caráter político. Nesse sentido, desde o início da alfabetização, os sujeitos (aprendizes) são incentivados a escrever textos e a produzir textos orais. Eles podem registrar textos que conhecem, produzir textos coletivamente para serem registrados pela professora e escrever individualmente seus próprios textos, mas, também, narram experiências, relatam notícias de jornais ou ouvidas na TV oralmente e usam essa modalidade de linguagem em contextos públicos formais. A produção de textos escritos é fundamental, pois leva os aprendizes a refletirem sobre as formas da língua e a fazer uso dos conhecimentos sobre o sistema de escrita que estão sendo aprendidos. A leitura é um processo de construção de sentidos. Nesse caso, é também um trabalho de produção de textos, pois o texto é lugar de encontro de experiências e conhecimentos dos leitores e escritores. Por meio da leitura, os indivíduos dialogam com as pessoas e aprendem a ter uma atitude crítica e ativa diante do discurso alheio. Desse modo, a leitura também é incentivada desde o início da alfabetização. As crianças gostam de ouvir histórias; elas não se importam de ouvi-las por mais de uma vez. Gostam ainda de imitar as pessoas, recontando as histórias ouvidas. Além de aproveitar o que os alunos gostam para desenvolver o trabalho com a leitura de textos na escola, podemos propiciar a leitura dos diferentes gêneros que circulam na sociedade para que os aprendizes possam se informar, se divertir, montar um brinquedo, etc. A leitura e a produção de textos proporcionam aos alunos inúmeras situações de aprendizado sobre o sistema de escrita. Entretanto, é necessário ainda que os conhecimentos sobre esse sistema sejam organizados e sistematicamente ensinados para que os alunos possam compreender como funciona. 🌱

CLÁUDIA GONTIJO

Doutora em Educação.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação/
Departamento de Linguagem,
Cultura e Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação.

Princesas e heróis na sala de aula: dos contos de fadas a Harry Potter

MARLENE CARVALHO

Que mistério existe nos contos de fadas que faz com que atravessem o tempo e o espaço, permanecendo na memória das sucessivas gerações? Como essas histórias passam de um país para o outro, de um para outro continente? Qual o motivo da fascinação que exercem? Os contos de fadas são bons ou ruins para as crianças da Educação infantil e das classes de alfabetização?

O meu ponto de vista é que na sala de aula do século XXI há lugar para princesas e heróis, bruxas e vilões, castelos enfeitados e florestas mágicas, por vários motivos: em primeiro lugar, porque nos tornamos humanos por meio da linguagem, e ouvir histórias faz parte desse processo. Em segundo lugar,



John Bauer. Svenska: *Hästen ledde han vid betset och på det viset färdades de genom skogen.* www.bukowskis.se via Wikimedia Commons.

porque os contos de fadas, de estrutura aparentemente simples, falam dos conflitos da condição humana, do ciclo da vida, em termos simbólicos, à altura da compreensão infantil, colocando a criança em contato com outras realidades que não aquelas do cotidiano. Finalmente, porque heróis e heroínas podem influenciar favoravelmente a formação da identidade.

A escritora francesa Jacqueline Held expressa com exatidão a importância da literatura, que fala ao imaginário, para o desenvolvimento da criança:

O papel do fantástico não é, de maneira nenhuma, dar à criança receitas de saber e de ação, por mais exatas que sejam. A literatura fantástica e poética é, antes de tudo, e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fontes de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. (HELD, 1980, p. 234)

Mesmo assim, pensando em termos práticos, quando se trata de crianças que ainda não sabem ler, ou estão aprendendo, é possível que a professora se pergunte: será que vale a pena investir o tempo escasso em sala de aula com leitura de contos de fadas?

Minha resposta é positiva: especialmente nas classes de Educação Infantil e de alfabetização, mas também nas outras etapas da escolaridade, a leitura de boas histórias favorece o processo de letramento. Desenvolve a curiosidade pelos livros, forma o gosto literário e faz com que os alunos se familiarizem com as convenções da língua escrita, especialmente com a sintaxe e o vocabulário. Imaginemos uma criança de seis anos, que está sendo alfabetizada, ouvindo este trecho da história de Pinóquio:

O infeliz Pinocchio, cujos olhos estavam ainda meio fechados de sono, não descobriu imediatamente que seus pés haviam sido queimados. Assim que ouviu a voz de Geppetto, deixou-se escorregar da cadeira para ir correndo abrir a porta; mas cambaleou e caiu, estendendo-se a fio comprido no chão - e o barulho que fez como a queda foi como se um feixe de lenha houvesse sido lançado de um quinto andar. (COLLODI, 1957, p. 31)

Na vida cotidiana, a criança que escuta a história provavelmente nunca ouviu ninguém dizer “cujos olhos”, ou a frase “estendendo-se no chão a fio comprido”. Também desconhecia a palavra *cambaleou*, o que pouco importa, mesmo assim ela é capaz de acompanhar a narrativa maravilhosa, ainda que o sentido de um ou outro termo lhe escape. Se as leituras se multiplicarem, haverá outras ocasiões para reencontrar essas e outras palavras novas, que logo farão parte do seu vocabulário. Aí é que entra o papel decisivo da profes-

sora, que ao longo do ciclo da alfabetização terá oportunidade de contar dezenas de histórias e de formar um gosto definitivo pela literatura.

Cada professora deveria cultivar seu próprio repertório de literatura oral, incluindo contos de fadas favoritos, lendas, “causos” da vida real, ou histórias de família, que fazem sucesso entre as crianças. Além disso, há o acervo inesgotável das histórias publicadas. Narradores profissionais decoram as histórias para contá-las de cor, respeitando a beleza da linguagem dos autores. Dificilmente os professores dispõem de tempo para isso, mas podem ler em voz alta as histórias, sem acréscimos, sem mudanças, sem omissões, com fidelidade aos textos originais. Os grandes escritores nacionais: Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Bartolomeu Campos de Queirós, Sylvia Orthof, Fernanda Lopes de Almeida, Cecília Meireles, Monteiro Lobato, e tantos outros, agradecem.

O QUE SE SABE SOBRE A ORIGEM E A DIFUSÃO DOS CONTOS DE FADAS?

Nem sempre há fadas nos chamados *contos de fadas*. Um dos especialistas neste assunto, o russo Vladimir Propp (1984), prefere a denominação *contos maravilhosos* para englobar tanto os contos de fadas quanto os contos folclóricos. Alguns especialistas em literatura infantil, como Jacqueline Held e outros, usam a expressão “contos fantásticos” para classificar histórias que contêm elementos mágicos ou fantasiosos; inclusive ficção científica.

Segundo Marina Warner, autora do livro *Da fera à loira. Sobre contos de fadas e seus narradores* (1999), a origem dos contos de fadas é incerta, e há várias teorias que tentam explicar a difusão e a permanência deles ao longo dos séculos. “Os enredos são nômades, percorrendo o mundo e o milênio, surgindo em pergaminhos na Pérsia medieval, em forma oral nos Pireneus, numa balada entoada nas regiões montanhosas, num conto de fadas do Caribe”, diz a autora (*op.cit.*, p.20).

A teoria do difusionismo sustenta que essas histórias são propagadas através das fronteiras, vindas de origens distantes – muita vez do Oriente. A Índia, por exemplo, é citada como fonte de uma coleção de 70 contos, denominada *Panchatantra*, compilada por volta do século VI a.C. por um sábio brâmane, Bidpai. Aparecem nos contos de fadas elementos de romances e mitos gregos, dos moralistas romanos, das *Mil e uma noites*, das fábulas com animais, dos chistes medievais e ainda da vida dos santos (WARNER, 1999, p.20).

No entanto, uma teoria diferente, a dos arquétipos, defende que a estrutura psíquica do homem, sua

imaginação e as experiências comuns da sociedade humana inspiram histórias que se assemelham umas às outras, mesmo quando não teria sido possível haver nenhum contato, ou troca, entre as culturas ou os narradores.

Um outro modo de se pensar os contos de fadas, ainda segundo Warner, seria considerá-los como se fossem elaborados em uma outra linguagem, a linguagem da imaginação, com uma sintaxe de enredos.

OS GRANDES CLÁSSICOS. CHARLES PERRAULT, OS IRMÃOS GRIMM, HANS CHRISTIAN ANDERSEN.

Do ponto de vista histórico, sabe-se que os contos de fadas mais conhecidos no ocidente têm origem na tradição oral: eram contados de boca em boca, nos serões à beira do fogo, na intimidade das famílias, ou nas festas populares, para um público misto, composto de crianças, jovens e adultos de todas as idades.

Foi na altura do século XVII, na França, que Charles Perrault, membro da Academia Francesa de Letras, interessado nas produções literárias de seu país, recolheu algumas dessas narrativas populares, e reuniu-as no livro *Contos da Mamãe Gansa*, publicado em 1667. Para salvaguardar sua imagem de escritor sério, apresentou o livro à corte como sendo escrito por seu filho, e assumiu apenas a autoria dos conselhos ou ensinamentos morais que encerravam cada história. Curioso é que os trabalhos eruditos de Perrault foram totalmente esquecidos, mas as suas versões de *Cinderela*, *O gato de botas*, *O pequeno polegar* e outros contos, tornaram seu autor imortal.

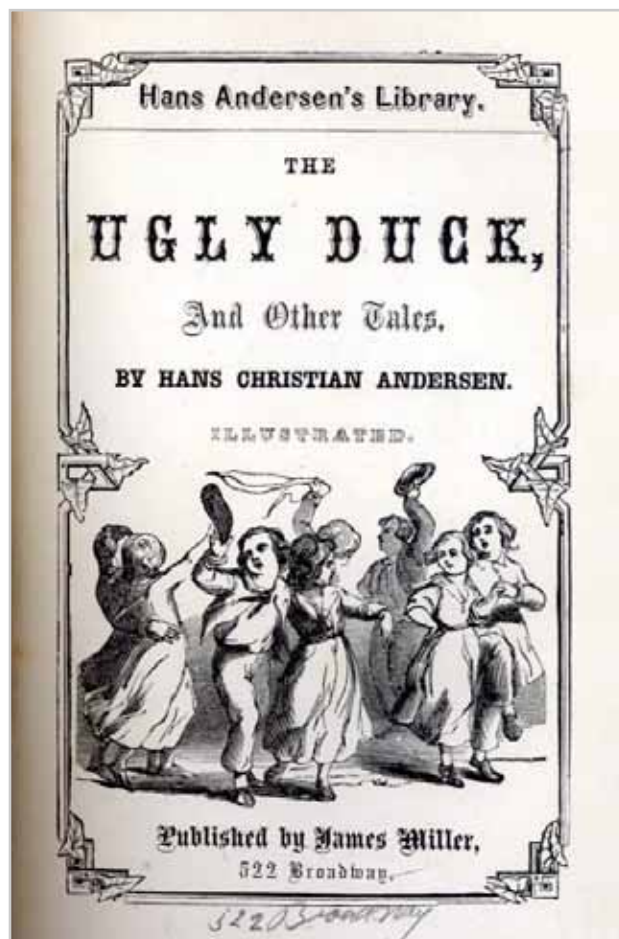
Outros grandes nomes do gênero contos de fadas são os Irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, que viveram na Alemanha, do fim do século XVIII aos meados do século XIX. Ambos eram pesquisadores, grandes conhecedores da língua e da cultura alemãs, e trabalharam como bibliotecários. Nessa época, as mudanças sociais ocorridas devido à ascensão da burguesia provocaram interesse pela edição de livros destinados à infância, que passava a ser reconhecida como uma fase diferente da idade adulta. Os irmãos Grimm recolheram e transcreveram contos e lendas da tradição oral alemã e publicaram em 1812 o primeiro volume intitulado *Histórias da criança e do lar*, livro que alcançou grande sucesso. Dentre as histórias publicadas pelos irmãos Grimm, destacam-se *A bela adormecida*, *Chapeuzinho vermelho*, *Rosa Alva e Rosa Carmim* e *João e Maria*.

Os livros desses pioneiros foram seguidos por outros, até o momento em que os contos de fadas tornaram-se moda nos salões elegantes da Europa. Damas

da nobreza, como Madame d'Aulnoy e Mademoiselle de la Force, novelista francesa, escreveram contos que na época foram muito lidos e apreciados.

Um lugar especial na literatura infanto-juvenil é ocupado por Hans Christian Andersen, autor dinamarquês que viveu no século XIX. De origem humilde – pai sapateiro e mãe lavadeira – frequentou pouca escola, mas foi estimulado a ler pelo pai e cedo conheceu as obras de Shakespeare e as *Mil e uma noites*. Órfão de pai aos 14 anos, muito pobre, tentou ser ator, mas não obteve êxito. Foi na literatura que alcançou fama e realização pessoal. Diferentemente de Perrault e dos irmãos Grimm, Andersen criava suas próprias histórias, não as recolhendo da tradição popular e do folclore. Em 1835 escreveu sua primeira coletânea de contos infantis. Ao morrer deixou um legado de aproximadamente 150 histórias, muitas das quais têm traços de tristeza e melancolia, como *A sereiazinha*, *O pinheiro de Natal*, *Os sapatos vermelhos*, *O soldadinho e a bailarina*, e a trágica história *A pequena vendedora de fósforos*, sobre uma menina que morre de frio.

No entanto, uma das suas obras primas, que fala das dores do abandono e da rejeição, tem um final feliz quando *O patinho feio* encontra-se com os cisnes brancos num lago e pensa que mais uma vez será atacado. Eis o final dramático do conto:



Matai-me, se quiserdes! ? disse ele. E curvou a cabeça para baixo, para a água, à espera da morte. Mas... Que viu ele na água cristalina? Era a sua própria imagem, refletida ali. Mas não era a de um pato, um pardo e feio pato. Era um cisne que ele via no espelho d'água. Não importa ter nascido num galinheiro, entre patos, quando se saiu de um ovo de cisne. (ANDERSEN, 1978, p. 250)

TRAÇOS CARACTERÍSTICOS DOS CONTOS DE FADAS

As épocas em que se passam as histórias de fadas são incertas, desconhecidas. A tradicional abertura das histórias, o famoso *Era uma vez*, não indica tempo.

O cenário tradicional costuma ser remoto: o palácio, a floresta, o reino distante e sem nome. O palácio é geralmente descrito com detalhes que destacam a riqueza e o luxo em que viviam os nobres, em contraste com as casas nuas e frias dos pobres. Nos palácios, há mobílias douradas, baixelas de prata e ouro, lagos, jardins, salões e criados em quantidade. A comida é servida em baixelas de ouro e prata, e a bebida, em taças de cristal.

No conto *O Rouxinol*, Andersen faz uma descrição detalhada do palácio do imperador de um reino distante, do seu jardim fantástico, no limite de uma floresta sem igual. A época em que aconteceu a história é indeterminada.

Na China, como deveis saber, o imperador é chinês e todos que o rodeiam são chineses. Isso foi há muitos anos, mas por isso mesmo vale a pena ouvir a história, para não esquecê-la. O palácio do imperador era o mais suntuoso do mundo, todo feito de fina porcelana, muito preciosa e muito frágil. Todo cuidado era pouco, pois era um verdadeiro perigo tocá-la. No jardim, viam-se as mais esquisitas flores, e junto às mais extraordinárias delas havia campainhas de prata, que tilintavam, para que ninguém passasse sem notar a flor. Era tudo muito requintado no jardim imperial, tão extenso que nem o próprio jardineiro lhe conhecia os limites. Continuando-se a andar pelo jardim, chegava-se a mais maravilhosa floresta, com altas árvores e lagos profundos. A floresta estendia-se até o mar, azul e imenso. (ANDERSEN, op.cit. p. 224)

Que papel teriam, nos contos de fadas, essas descrições de palácios suntuosos e jardins fantásticos? Elas destacam as diferenças entre ricos e pobres, diferenças essas que são apresentadas como “naturais”, cabendo aos pobres sonhar com a opulência das refeições e a riqueza dos trajes. Visualizar um mundo fantástico nos ajuda a enxergar o mundo real.

Por vezes, para alcançar a riqueza, o luxo e o reconhecimento, o herói realiza grandes façanhas, conquista a mão da princesa e habita o palácio. Acontece também que a menina pobre e maltratada se case com o príncipe. Esses elementos imaginários são poderosos e continuam presentes em muitas histórias da atualidade, como nas novelas de televisão brasileiras, que têm um núcleo de personagens ricos e outro, ou outros, de personagens pobres. Também no cinema o enredo de *Cinderela* se repete em um bom número de filmes, como em *Uma linda mulher*, com Julia Roberts no papel de uma garota de programa que se casa com um milionário, que não por acaso aparece na cena final montado num cavalo branco.

Outra característica de algumas histórias, não de todas, é incluir ou deixar entrever um ensinamento, uma regra de conduta moral. O final feliz, porém, é generalizado: tradicionalmente o conto de fadas termina bem, com alívio da tensão provocada pelas infelicidades e peripécias do herói. Como disse Warner (op.cit., p.18), “o gênero é caracterizado por um ‘otimismo heróico’, como se dissesse, ‘um dia talvez sejamos felizes, mesmo que não para sempre’”. A exceção a essa regra do final feliz fica por conta de alguns contos de Andersen.

Embora todos os aspectos até aqui citados contribuam para uma definição do gênero conto de fadas, o fator mais importante, segundo Warner (op. cit.), é o fenômeno da metamorfose. A metamorfose, ou mudança da forma, aparece de mil maneiras: mãos são cortadas e depois religadas ao corpo, rapazes se transformam em cisnes, uma lâmpada se transforma num talismã poderoso, a mendiga vira uma poderosa feiticeira, a mulher repugnante vestida com uma pele de asno transforma-se numa linda princesa de cabelos dourados. No reino das fadas, tudo é possível, nada é definitivo, tudo pode ser transformado.

Há personagens nomeados, como João e Maria, Cinderela, Branca de Neve, mas muitos outros – o rei, a rainha, a princesa, o príncipe – são figuras anônimas que não pertenciam ao âmbito social e histórico dos narradores.

Nas histórias de fadas, os grandes momentos e as crises vividas ao longo da existência – infância, juventude, casamento, viuvez, velhice e morte – são narrados em linguagem simbólica, à altura do entendimento da criança. Por exemplo, a chegada do jovem à idade adulta é representada pela passagem de duras provas – matar um dragão, enganar os cães de guarda com olhos do tamanho de pires, atravessar um mar agitado, perder-se numa ilha, construir um barco, ou escalar uma montanha inacessível são algumas

dessas façanhas. Os heróis sofrem, lutam; mas, como disse o psicanalista infantil Bruno Bettelheim (1980), no livro *Psicanálise dos contos de fadas*, eles cativam as crianças porque vencem os inimigos, enfrentam as forças da natureza ou da má sorte, e finalmente emergem vitoriosos, por sua inteligência, força, coragem ou esperteza.

Como as personagens raramente são complexas, existe separação nítida entre o bem e o mal, a virtude e a maldade, os heróis e os vilões. Note-se que os personagens que representam o mal também são atraentes para a criança, que teme e, ao mesmo tempo, admira a bruxa, o monstro, o gigante malvado. Mas a trajetória do herói é mais fascinante porque dá à criança a esperança de que ela própria um dia vencerá suas dificuldades. Este é um aspecto importante da influência dos contos de fadas na formação da identidade infantil.

Vários conflitos familiares aparecem nas histórias, como a rivalidade entre irmãos ou irmãs, em *Cinderela*; entre a madrasta e a enteada, em *Branca de Neve*; entre mãe e filha, em *Rosa Branca e Rosa Vermelha*. Bettelheim e outros psicanalistas apontaram significados sexuais em algumas narrativas, como o desejo incestuoso do pai pela filha, em *Pele de Asno*; ou a sedução da jovem inexperiente pelo lobo de *Chapeuzinho Vermelho*. A morte do pai ou da mãe aparece em muitas histórias e a partilha da herança paterna costuma ser fonte de conflitos entre irmãos e de dificuldades para o herói. Diante disso cabe perguntar: será que os contos de fadas são adequados para crianças?

Muitos pais e professores se dão conta de aspectos sombrios dos contos de fadas e evitam contá-los; outros modificam ou omitem os detalhes cruéis porque temem assustar ou traumatizar as crianças. Essa questão tem sido discutida por psicólogos, psicanalistas e educadores. Em geral, eles afirmam que os contos de fadas, ainda que tenham figuras ameaçadoras e lances macabros, não causam dano porque a criança percebe que se trata de uma história que a fascina, pois ela experimenta emoções fortes – o susto, o medo – ao mesmo tempo em que se sente a salvo, no mundo real, em companhia daquele que conta a história. Como disse uma menina de 10 anos, que adorava um livro cujos heróis são transportados para o espaço numa nave: “gosto de deitar à noite em minha cama e dizer para mim mesma: ainda bem, ainda bem que essa história não existe” (citado por Jacqueline Held, *op.cit.*, p.85). Segundo Held, a essência do prazer de ler é “projetar-se no herói, partilhar de suas angústias e perigos, permanecendo, no entanto, você mesmo.”

OS AUTORES CONTEMPORÂNEOS REINVENTAM OS CONTOS DE FADAS.

que dizer da chamada “literatura fantástica” contemporânea?

A ficção científica também é uma modalidade de literatura fantástica: o super-herói, o foguete interplanetário, o robô, o ET, a nave espacial representam a evolução e o enriquecimento de outros mitos presentes na literatura. É interessante observar que aquilo que é fantástico numa dada época torna-se possível ou real num outro momento. Os livros de ficção científica projetam invenções, novas realidades, mas partem de situações conhecidas do espectador de televisão, de cinema, ou do leitor.

Na história da literatura infantil, a transição de um mundo natural para o fantástico faz o encanto de muitas obras. Por exemplo, em *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, a menina está sentada, pensando na vida, quando cai num túnel e se encontra em outra dimensão do tempo e do espaço. Na série de narrativas de Monteiro Lobato sobre o sítio do Pica-pau amarelo, a vida do Pedrinho e da Narizinho, durante as férias, segue normalmente, ao lado da avó Dona Benta e da cozinheira Anastácia. O fantástico surge com as figuras extraordinárias da Emília, a boneca malcriada, o sábio Visconde de Sabugosa, feito de sabugo de milho, o Burro falante, um anjinho caído do céu e outras maravilhas.



Um grande sucesso do cinema e da literatura contemporânea é a série Harry Potter, de autoria de J.K. Rowling (2010). O menino órfão, adotado pelos tios, levava uma vidinha monótona, até que chega a notícia de que deve mudar-se para o Colégio Hogwarts de Magia e Feitiçaria. Essa escola tem muitos elementos da realidade escolar: professores bons e maus, grupinhos de alunos, jogos, esportes, rivalidades; porém, ao mesmo tempo, existem vilões e meninos bruxos com poderes extraordinários.

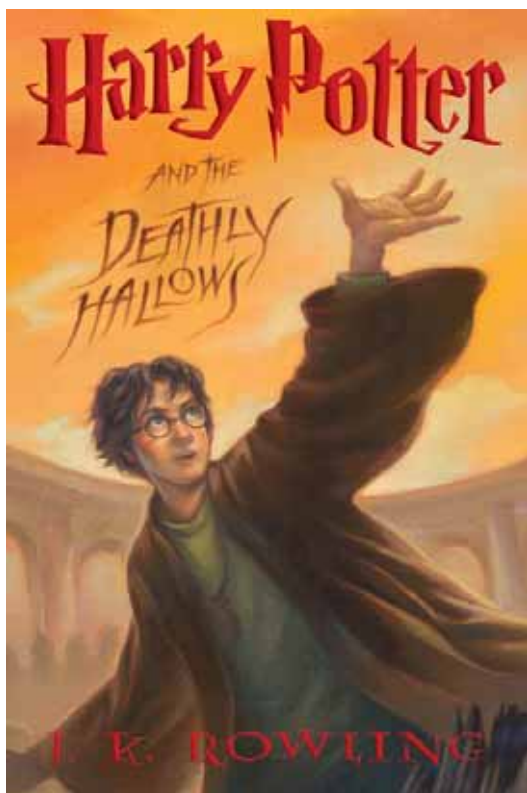
Na literatura infantil brasileira há belos exemplos de mundos extraordinários que contêm elementos da vida real. Para citar apenas alguns, destaco Fernanda Lopes de Almeida (1971), que escreveu *A fada que tinha ideias*, sobre a pequena fada rebelde que frequentava a contragosto uma escola tradicional, com lições, provas e livros didáticos. Em várias obras, Lygia Bojunga (1976, 1978, 1989) e Bartolomeu Campos de Queirós (2002) transitam entre o mundo real e o imaginário, usando a fantasia para criar enredos, cenários e personagens inesquecíveis.

Concluindo, mudam os tempos, personagens e cenários, mas permanecem os mitos, os heróis, a luta entre o bem e o mal, assim como permanece o prazer de ler e ouvir histórias. A literatura continua a exercer influência na formação da identidade de crianças e jovens, ensinando-os a sonhar e a imaginar que outros destinos são possíveis. Essas são algumas das boas razões para levar princesas e heróis para as salas de aula. 🌿

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A fada que tinha ideias*. São Paulo: Editora Ática, 1971.
- ANDERSEN, Hans Christian. *Contos de Andersen*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- BETTELHEIM, Bruno. *Psicanálise dos contos de fadas*. 7. ed. Paz e Terra, 1980.
- BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Agir, 1976.
- _____. *A casa da madrinha*. Rio de Janeiro: Agir, 1976.
- _____. *O sofá estampado*. Rio de Janeiro: Agir, 1980.
- COLLODI, Carlo. *Pinocchio*. 9. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus Editorial, 1977.
- LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. *Memórias da Emília*. Rio de Janeiro: Globo, 2007.
- PROPP, Vladimir Iakovlevich. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Onde tem bruxa, tem fada*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- ROWLING, J.K. *Coleção Harry Potter*. São Paulo: Editora Rocco, 2010.
- WARNER, Marina. *Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Marlene Carvalho | Doutora em Ciências da Educação pela Université de l'Etat a Liege, Bélgica. Professora aposentada da Faculdade de Educação da UFRJ e do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. Membro do LEDUC (Laboratório de Estudos de Leitura, Escrita e Educação) da Faculdade de Educação da UFRJ.



O trabalho com a literatura no ensino de ciências nas séries iniciais: aprendendo com o *Diário de uma minhoca*

ELINIA MEDEIROS LOPES

SIMONE ROCHA SALOMÃO



INTRODUÇÃO

Diversas pesquisas vêm discutindo as condições práticas de aproximação entre ensino de ciências e literatura, e tal aproximação tem se revelado um importante recurso didático. Nessa perspectiva, este trabalho tem o intuito de refletir sobre a leitura de textos literários nas séries iniciais do Ensino Fundamental como potencializadora da aprendizagem de conteúdos científicos. Foram realizadas análises de livros voltados ao público infantil e atividades práticas em uma turma de 1º ano, envolvendo contação de história, observação de espécimes animais vivos e produção de desenhos e de texto pelos alunos. Nas análises foi dada especial atenção ao processo de antropomorfização, muito presente nas histórias infantis e que considerávamos como um possível entrave ao ensino. Apresentamos a seguir elementos teóricos que julgamos relevantes para essa discussão.

A importância do ensino de ciências para a formação dos indivíduos em nossa sociedade tem sido apontada por muitos autores. Entre eles, Carvalho e Gil-Pérez (1998), Lorenzetti et al (2001) e Zanon et al (2007) focalizam aspectos desse ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental, identificando os avanços já conquistados e alguns desafios que ainda precisam ser enfrentados, sobretudo uma revisão dos objetivos do ensino para esse segmento, uma maior contextualização dos conteúdos científicos para os alunos e uma seleção mais adequada de metodologias empregadas em sala de aula, para que se possam obter aprendizagens significativas pelas crianças.

Atualmente, a educação científica e tecnológica se transforma num aspecto decisivo e fundamental para o indivíduo e para a sociedade. Desenvolvendo-se já desde a infância, pode contribuir, entre outros aspectos, para o reconhecimento do mundo físico e dos seres vivos, para a compreensão das relações do homem com o mundo natural, do próprio corpo e da saúde como um bem coletivo, preparando para o exercício da cidadania, a compreensão da sociedade e a formação cultural de qualquer cidadão.

Com relação à importância da literatura na escola muito se tem discutido e seu papel na educação é inestimável. No contexto das séries iniciais, segundo Carvalho (1989), a literatura é um dos meios mais eficientes para o desenvolvimento da personalidade da criança e é um passaporte para uma vida social enriquecida. Além de propiciar evasão e prazer estético, os textos literários podem ser base para experiências cognitivas e pedagógicas positivas. A autora argumenta que pela literatura conseguimos despertar as crian-

ças para valores estéticos e humanos, além de oferecer entrosamento, recreação e oportunidade de aprendizagem. O importante é interessar a criança sob vários aspectos, como intelectual, emocional, psicológico, social e ambiental.

Para Zilberman (1998), a literatura infantil tem seu início no final do século XVII, quando começa a se constituir uma visão da infância caracterizada pela fragilidade física e moral e pela imaturidade intelectual e afetiva das crianças. Assim, inaugura-se a literatura infantil, distinta dos livros para adultos. Seus primeiros textos foram escritos por pedagogos, com marcante intuito formativo, traços que ainda hoje podem ser encontrados em algumas obras voltadas ao público infantil. A autora reconhece a sala de aula como espaço privilegiado para se desenvolver o gosto pela leitura e estabelecer o intercâmbio com a cultura literária. Porém, defende um redimensionamento das práticas de leitura na escola de modo a transformá-las no ponto de partida para um diálogo mais frutífero entre o livro e o seu leitor mirim, o que passa, sobretudo, por garantir à literatura a sua dimensão de arte.

Sobre o desenho infantil, outro elemento considerado nesse estudo, Novais e Neves (2004) destacam que a criança, ao desenhar, conta sua história, expressa pensamentos, fantasias, medos, alegrias e tristezas. Pelo desenho, a criança age e interage com o meio e todo seu corpo se envolve na ação, traduzida em marcas que ela produz. Através do desenho, conta o que de melhor lhe aconteceu, demonstrando, lembrando e dominando a situação. Goldberg *et al* (2005) também sugerem que a partir do desenho a criança organiza informações, processa descobertas, experiências vividas e pensadas, revela seu aprendizado e pode desenvolver um estilo de representação singular do mundo. Então, o desenho é para a criança um importante meio de representação e comunicação.

Buscando aproximar ciência e literatura, as pesquisas que analisam as condições práticas de aproximação entre ensino de ciências e textos variados, inclusive os literários, têm discutido as implicações positivas da historicidade e da polissemia, próprias da literatura, para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem de temas científicos e, também, a contribuição das aulas de ciências para o desenvolvimento de práticas de leitura nas escolas (SALOMÃO, 2008).

Sobre a funcionalidade dos textos literários em sala de aula, Zanetic (1997) destaca o seu papel como potencializador da aprendizagem em Ciências. A interação entre o ensino e a literatura universal, segundo ele, favorece a aprendizagem conceitual e estimula, nos alunos, a continuidade do interesse por temas

científicos; promove uma perspectiva interdisciplinar; possibilita contemplar as diferenças individuais entre os alunos; aprimora a formação de professores, que com os alunos podem ampliar suas práticas de leitura literária; e, sobretudo, experimenta o prazer da leitura, reconhecido como fator fundamental para o estudo de qualquer disciplina.

Através dos aspectos citados e pelo fato de a linguagem científica, em função de suas especificidades, poder gerar obstáculos à aprendizagem, identificamos a relevância em propor a aproximação entre ensino de ciências e linguagem literária. Entendemos que aprender ciências envolve tanto o desenvolvimento de conceitos como a apropriação de elementos da linguagem científica pelos alunos. E nesse processo, sobretudo no trabalho com as crianças, a literatura se mostra como um recurso muito valioso, promovendo mediações e contextualizações.

Um último aspecto a ser considerado é o processo de antropomorfização, muito comum em histórias infantis, e que se refere à maneira de atribuir raciocínio, vontades, desejos e intenções humanas a fenômenos e elementos da natureza e a seres vivos não humanos. Segundo Tamir e Zohar (1991), o uso deste tipo de referência e explicações no ensino tem sido criticado em função de poder levar os alunos a acreditarem que, mais que uma forma de expressão, a explicação antropomórfica corresponde ao entendimento científico da questão. Entretanto, a partir de suas pesquisas, os autores apontam boas razões para o uso do antropomorfismo no tratamento de alguns tópicos de ensino de biologia, acreditando que esse recurso, utilizado de forma esclarecida e controlada pelos docentes, seja útil e valioso ao aprendizado de crianças e jovens, os quais são capazes de perceber a diferença entre a explicação biológica e a explicação antropomórfica. Assim, vemos a importância de se problematizar o uso de tais referências no ensino, inclusive no trabalho com textos literários infantis, nos quais a antropomorfização seja muito marcante.

METODOLOGIA

A parte empírica desse trabalho teve uma abordagem metodológica com aspectos quantitativos e qualitativos e foi dividida em duas partes.

Visando à identificação de livros voltados ao público infantil com potencial para uso nas aulas de Ciências, a primeira parte do trabalho consistiu na análise de livros do acervo de literatura infantil do PROALE/FE/UFF. Na análise dos livros, foram focalizadas as articulações entre as histórias narradas e os

conteúdos de ciências, observando-se tanto as características das imagens, do texto e do tema apresentados pelos livros quanto o processo de antropomorfização.

Na segunda parte do trabalho, a partir do livro *O diário de uma minhoca* (CRONIN, 2007) desenvolvemos um conjunto de atividades com uma turma de 25 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Niterói/RJ. O livro relata atividades realizadas por uma “minhoca criança”, que são contadas pela própria minhoca, em forma de um diário. A história gira em torno de atividades escolares, brincadeiras com amigos, vida familiar e alguns problemas enfrentados durante o dia a dia da pequena minhoca. Através do livro, podemos abordar diversos temas relacionados à biologia das minhocas, que julgamos acessíveis e interessantes para as crianças. As atividades foram divididas em cinco etapas.

1ª etapa – Conversa inicial com os alunos, buscando saber o que elas já conheciam sobre as minhocas. Foram feitas perguntas como: vocês conhecem as minhocas? O que são as minhocas? Alguém já viu uma minhoca?

2ª etapa – Leitura do livro *O diário de uma minhoca*, buscando sempre fazer associações entre as atividades realizadas pela minhoca mostradas no livro e as atividades cotidianas dos alunos, chamando sua atenção para a história e deixando-a fluir de forma livre, segundo a recepção das crianças. Depois, alguns exemplares do livro foram distribuídos para que os alunos pudessem folhear e assim observar melhor a história e as ilustrações.

3ª etapa – Após a leitura do livro, nova conversa com os alunos, agora enfocando mais diretamente os conteúdos de ciências abordados por ele, sempre utilizando os ganchos que a história oferecia. Neste momento, incentivamos os alunos a se expressarem. Os enunciados produzidos por eles foram registrados em diário de campo.

4ª etapa – Observação, pelos alunos, da vitrine de um minhocário preparado para a aula, e dos espécimes vivos de minhocas. Foram formados cinco grupos com quatro alunos cada. Foi entregue a cada grupo uma lupa de mão para melhor observação. Esta etapa foi registrada através de fotos e anotações no caderno de campo.

5ª etapa – Como última atividade foi pedido que cada aluno produzisse um cartaz em uma folha A4, onde deveria desenhar e escrever o que aprendeu sobre as minhocas através do estudo realizado. Ao final, todos colaram seus cartazes em um grande painel e alguns dos textos escritos foram lidos para a turma. Os desenhos e os textos confeccionados por eles serviram de material para as análises.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise dos livros de literatura infantil

Foi analisado um total de 57 livros que foram caracterizados em três categorias. A tabela 1 mostra a classificação dos livros analisados. A categorização dos livros esteve focada nas ideias centrais do trabalho: o uso de textos literário no ensino de ciências e a observação do fenômeno de antropomorfismo. Portanto, os livros selecionados apresentavam alguma relação com a biologia, notadamente o envolvimento de animais na história. Observamos nos livros a intensidade em que ocorriam o processo de antropomorfismo e a referência às características biológicas. Como subcategorias, emergiram dos dados a distinção entre ilustração humanizada e não humanizada, ser ou não do gênero fábula e ser informativo ou não informativo.

Tabela 1. Categorias selecionadas e o número de livros em cada uma delas

Categorias	Subcategorias		Nº
Muito antropomórfico e pouco biológico	Ilustração humanizada	Ilustração não humanizada	21
	17	4	
	“Fábula”	“Não fábula”	
	9	12	
Pouco antropomórfico e muito biológico	Ilustração humanizada	Ilustração não humanizada	25
	6	19	
	“Informativos”	“Não Informativos”	
	9	16	
Pouco antropomórfico e pouco biológico	Ilustração humanizada	Ilustração não humanizada	11
	1	10	

Os livros muito antropomórficos e pouco biológicos são aqueles em que os animais são meros personagens da história e seus comportamentos são humanizados, não guardando nenhuma referência mais efetiva com a biologia dos animais. Dentro desta categoria separamos mais duas subcategorias, os que possuem ou não ilustrações humanizadas e os considerados “fábula” ou “não fábula”, por possuírem ou não a temática de “lição de vida”.

Normalmente nesses livros os animais possuem uma casa, vestem roupa, têm rosto e seus comportamentos são típicos de ser humano: vão à escola, ao médico, entre outras. Como exemplo, citamos: *A flauta e o tatu*; *Toupeirinha e seus porquês*; *Leo e Albertina*; *Pintadinha machucou*; *A cutia que virou princesa*, entre outros. O livro

Toupeirinha e seus porquês foi um dos livros analisados e destacados como sendo altamente antropomórfico. Esse livro conta a história de uma toupeira que perde os óculos. No livro a toupeira usa óculos, mora em uma casa com a avó, usa roupas, suas ações são totalmente humanas.

Ainda nesta categoria, 17 livros possuem ilustrações humanizadas e 4 não possuem ilustrações humanizadas. Dentre os livros muito antropomórficos e pouco biológicos, 9 foram categorizados como “fábulas”. Entre esses livros destacamos *A cigarra e a formiga*, que mostra claramente o interesse em transmitir uma “moral da história”. A história clássica é da formiga que trabalha se preparando para o inverno enquanto a cigarra fica só cantando; então, quando chega o inverno, a cigarra pede ajuda para a formiga e ela não lhe dá. O final da história traz uma frase cuja moral é deve-se sempre se preparar para o amanhã.

A segunda categoria destacada foi a dos livros pouco antropomórficos e muito biológicos, com 25 livros. Nesses livros as características biológicas fazem parte da história e são bem relevantes. Como exemplo, citamos: *A vida em sociedade*; *Peixe é peixe*; *A lagarta e a borboleta*; *A seda*, entre outros. Destacamos o livro *Peixe é peixe*, que conta a história de um peixe que é amigo de um girino que vira sapo. Neste livro, várias características dos animais são apontadas e fazem parte da história.

Essa categoria também foi dividida em outras duas subcategorias, as dos livros com ilustrações humanizadas (6 livros) ou sem ilustrações humanizadas (19 livros). E ainda a subcategoria dos livros “informativos” e “não informativos”. Nessa subcategoria se encaixam os livros que trazem muitas informações, sendo a história muito simplificada e tratada com poucos recursos literários e tendo o objetivo de transmitir conteúdo científico para os leitores. Na maioria dos livros, ao final da história, encontra-se um complemento de atividades para ampliação do conhecimento. Isso é bem notado na coleção *Animais* da editora Ática (*O dourado*; *O jabuti*, *A ema*; *O tucano*), que apresenta características dos animais e, no final, o nome científico e características biológicas das espécies. Esses livros teriam características de livros paradidáticos (informativos). Outros dois que podemos destacar são *Água – para que serve?* e *Mundinho azul*, também de caráter informativo. Ambos tratam das utilidades da água.

A última categoria foi a dos livros pouco antropomórficos e pouco biológicos, que compreende aqueles que contam uma história envolvendo um animal ou uma planta, mas em que não há destaque para a biologia. Nesta categoria 11 livros foram enquadrados. Nesses livros a biologia não está inserida/não faz

parte da história; porém os seres vivos não possuem o comportamento humanizado. Destes, apenas 1 livro possuía imagem humanizada e 10 não possuíam. Como exemplos, podemos citar: *Mico leão menino*; *O susto do periquito*; *O rato do campo e o rato da cidade*; *Lóris lento*, entre outros. O livro *O rato do campo e o rato da cidade* é um destaque desta categoria. Trata-se da história de um rato que vive no campo conhecendo uma cidade e vendo todas as características que diferenciam esses ambientes. Vemos que nesse livro a biologia não é destacada e as ações não são humanizadas.

O livro *Diário de uma minhoca*, selecionado para a atividade na escola, não entrou na classificação realizada. Ele se mostrou atípico em relação aos outros livros de literatura analisados. É um livro que explora bastante a biologia do animal, mas é, também, bastante antropomórfico. As atividades da minhoca são humanizadas, entretanto, são realizadas conforme a biologia da minhoca, mostrando o que poderíamos chamar de “jeito minhoca de ser”.

Podemos notar que praticamente todos os livros infantis analisados possuíam pelo menos um aspecto antropomórfico (animais que falam, por exemplo). Os livros classificados como “informativos” foram os que mais se distanciaram do antropomorfismo. Isso pelo fato de o objetivo do livro ser transmitir um conteúdo, visto que quase todos possuíam um complemento didático. Portanto, esses livros não seriam adequados para o propósito deste trabalho, pois não existe a presença efetiva da linguagem literária. Junto a estes estão os livros categorizados como pouco antropomórficos e pouco biológicos, que, além de apresentarem uma linguagem pouco literária, ainda revelam uma abordagem limitada de ciência. A categoria dos livros muito antropomórficos e pouco biológicos também não estaria dentro do proposto, por não destacar, e até mesmo desconsiderar, os conteúdos científicos. Portanto, sugerimos que, dos livros analisados, os pouco antropomórficos e muito biológicos e “não informativos” seriam os que mais atendem à proposta deste trabalho, por melhor articularem a linguagem literária aos conteúdos científicos.

Atividades a partir do livro

A atividade prática realizada com a turma foi muito prazerosa. Os alunos responderam muito bem à atividade e se mostraram muito entusiasmados. Inicialmente, foi notado certo “desgosto” por parte de alguns alunos com o tema tratado, muitos demonstrando nojo das minhocas. Contudo, estavam muito ansiosos para saber o que iríamos fazer e para ver as

minhocas vivas. Após a leitura do livro, os alunos também foram muito participativos. Outro aspecto observado foi a expressão de sentimentos e subjetividade por parte de muitos alunos, pois se no começo eles não demonstraram gostar muito das minhocas, após a atividade mostraram-se interessados e apegados a elas. Vimos isto, por exemplo, nas expressões: *as minhocas são fofas; lindas; viva as minhocas!; fazem túneis incríveis*. Isto indica que o interesse deles pelas minhocas mudou após a leitura do livro e as atividades desenvolvidas.

A produção escrita realizada pelos alunos foi rica. Todos elaboraram textos e desenhos bem detalhados. Foram apontadas 19 características diferentes das minhocas nos textos produzidos. Todas as características apontadas estão listadas a seguir, na tabela 2.

Tabela 2. Características das minhocas apontadas nos textos elaborados pelos alunos.

Características apontadas nos textos	Nº de alunos	% do total de alunos	Referência
Vivem na terra	5	25,0	HB
Fazem túneis	14	70,0	HB
Comem terra e folha	14	70,0	HB
Rastejam	11	55,0	HB
Parte da frente igual a de trás	6	30,0	HB
Têm anéis	12	60,0	HB
Não têm braços nem pernas	7	35,0	HB
Ave come as minhocas	2	10,0	HB
Não têm dentes	5	25,0	HB
São compridas	1	5,0	HB
Vão para frente e para trás	1	5,0	HB
São moles	1	5,0	B
Não têm olhos nem nariz	14	70,0	B
São do mesmo sexo	6	30,0	B
Pele úmida	2	10,0	B
Pele fina	1	5,0	B
Bebem água	1	5,0	B
Não precisam ir ao dentista	4	20,0	H
Saem da terra quando chove	2	10,0	H
Têm pesadelos	2	10,0	H

(HB-referência à história articulada com a biologia, B-referência à biologia, H-referência à história). Destacadas em negrito estão as características que mais apareceram entre os alunos (>50%).

Podemos notar pela tabela 2 que a maioria, 11 das 20 características citadas, se referia à biologia em

articulação com a história, 6 características se referiam somente à biologia e apenas 3 características se referiam somente à história. Esse fato pode ser uma boa evidência para respaldar o trabalho com a literatura no ensino de ciências. Uma grande parcela das características apontadas por eles fazia essa articulação entre o livro e a ciência. Com esses resultados, podemos sugerir que o texto literário pode trazer bons ganchos para o estudo de características biológicas. Supondo-se que a linguagem científica pode se configurar como entrave ao ensino, sobretudo para os pequenos, uma aproximação à linguagem cotidiana se faz necessária. Sendo assim, poderíamos sugerir a leitura de textos literário para a realização dessa aproximação e com isso facilitar a aprendizagem dos conteúdos científicos.

Quanto ao processo de antropomorfização, observamos pelos resultados que não se apresentou como um entrave para a aprendizagem. A ocorrência de apenas três referências exclusivas à história pode ser uma evidência de que a antropomorfização pode ser controlada.

Os desenhos dos alunos foram classificados de forma semelhante à classificação dos textos produzidos, ou seja, aqueles que faziam referência tanto à história quanto à biologia, aqueles com referências somente à biologia e, por fim, os que só faziam referência à história.

Tabela 3. Número de alunos que, em seus desenhos, fizeram referência à história articulada à biologia, referência somente à biologia e referência somente à história.

Características dos desenhos	Nº de alunos	%
Desenho com referência à história articulada a biologia	14	56
Desenho com referência somente à biologia	9	36
Desenho com referência somente à história	2	8

Pelo observado na tabela 3, os desenhos dos alunos apresentaram um resultado semelhante às características apresentadas nos textos escritos, visto que a maioria (56%) incluiu características da história juntamente com características biológicas nos seus desenhos. Esses resultados contemplam os argumentos, já levantados, de que o trabalho com o livro literário pode ser favorável ao ensino de ciência e que a antropomorfização, tão presente nas histórias infantis, não parece representar, nesse nível de ensino, um entrave para a aprendizagem científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do trabalho foi discutir sobre o trabalho com textos literários no ensino de ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a partir dos resultados obtidos, é possível levantar algumas considerações.

A análise dos livros permitiu observarmos a diversidade entre eles. Sugerimos que os livros enquadrados na categoria dos “pouco antropomórficos e muito biológicos” e “não informativos” são os livros que mais atenderiam ao objetivo de utilização de textos literários no ensino, pois estes livros articulam bem a literatura com as referências científicas.

As atividades práticas realizadas foram muito prazerosas para os alunos, que tiveram uma ótima participação e se mostraram muito entusiasmados, estando, desde o início, ansiosos para saber o que iríamos fazer e para ver as minhocas vivas. Refletindo sobre esse comportamento dos alunos a partir das referências teóricas, relembramos Carvalho (1989) ao destacar que, na experiência com a literatura, o importante é interessar a criança sob vários aspectos: intelectual, emocional, psicológico, social, ambiental etc. Assim, podemos ressaltar que a atividade com base no livro foi estimulante para as crianças, aguçando sua atenção e interesse. Outro suporte para esta afirmação foi a expressão de sentimentos e subjetividade por parte de muitos alunos, indicando que seu interesse pelas minhocas mudou após as atividades, visto que as expressões iniciais de rejeição foram substituídas por aspectos positivos.

Através da análise dos cartazes produzidos pelos alunos, vimos que a maioria deles expressou, em seus desenhos e textos, características biológicas das minhocas que remetiam ao livro. Uma grande parcela das características apontadas por eles fazia essa articulação entre a história e a ciência. Com esses resultados, podemos sugerir que o texto literário pode trazer bons recursos para o estudo de características biológicas. A linguagem científica pode se apresentar como um entrave ao ensino de Ciências; portanto, uma aproximação com a linguagem cotidiana, também presente na literatura, se faz necessária. Desse modo, poderíamos sugerir a leitura dos textos literários para a realização dessa aproximação, facilitando, assim, a aprendizagem dos conteúdos científicos.

Quanto ao processo de antropomorfização, observamos que ele não se apresentou como um entrave para o ensino, o que nos leva a concluir que livros “muito antropomórficos e muito biológicos” também poderiam atender aos objetivos propostos pelo traba-

lho, proporcionando bons ganchos com a ciência. Destacamos, portanto, a importância da metodologia utilizada no trabalho para amenizar o aparecimento da antropomorfização nos cartazes produzidos pelos alunos. A leitura de histórias com elementos antropomórficos deve ser ponderada para que não haja confusão no aprendizado. Além disso, o professor deve ser criterioso na escolha do livro.

Assim, evidenciamos que o trabalho com a literatura, a partir de uma metodologia adequada, pode ser produtivo para o ensino, mostrando-se como um potencializador da aprendizagem de conteúdos científicos nas séries iniciais e concluímos que as histórias nos envolvem e nos convidam a saber. Nesse percurso alunos e professores aprendem juntos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, B. V. *A literatura infantil – visão histórica e crítica*. 6. ed. São Paulo: Global Universitária, 1989.
- CARVALHO, A. M. P e GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências*. 3. ed. São Paulo: Cortez. 1998.
- CRONIN, D. *O Diário de uma minhoca*. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 2007.
- GOLDBERG, L. G.; YUNES, M. A. M. e FREITAS, J. V. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Maringá: psicologia em estudo*, v. 10, n. 1, p. 97-106, 2005.
- LORENZETTI, L. e DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. In: *Ensaio – pesquisa em educação em ciências*, v. 3, n. 1 jun. 2001.
- NOVAIS, E. R. e NEVES, L. H. R. A criança e o desenho infantil – a sensibilidade do educador mediante uma produção artística infantil. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, v. 2, n. 5, p.1807-2836, 2004.
- SALOMÃO, S. R. Lições da botânica: o texto literário no ensino de ciências. In: *Ciência em Tela*, Rio de Janeiro: NUTES/UFRJ, v. 1, n. 1, 2008.
- TAMIR, P. e ZOHAR, A. Anthropomorphism and telogy reasoning about biological phenomena. In: *Science Education*, v. 75, n.1, p. 57-67, 1991.
- ZANETIC, J. Literatura e Cultura Científica. In: ALMEIDA, M.J.P.M. e SILVA, H.C. (orgs.). *Linguagem, leituras e ensino de ciências*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.
- ZANON, A.V. e FREITAS, D. A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. In: *Ciências & Cognição*, n. 10, p.93-103, 2007.
- ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

Elinia Medeiros Lopes | Mestra em Zoologia pelo Museu Nacional da UFRJ. Professora da Rede Estadual de Ensino do RJ.

Simone Rocha Salomão | Doutora em Educação pela UFF. Professora de Prática de Ensino de Biologia da Faculdade de Educação da UFF. Membro do Conselho Deliberativo da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia Regional 2, SBENBIO, Brasil.

As autoras disponibilizam seus e-mails para os leitores: elinialopes@yahoo.com.br; simonesalomao@uol.com.br.

Fogo para o Compadre Lobo: o mal na literatura brasileira para jovens (primeiras conversas)

NILMA LACERDA



*Les Contes de Perrault. Desenhos de Gustave Doré.
Paris: J. Hetzel, 1867.*

A cidade grande precisa desses cortes entre pontos extremos. É muito hábil abrirem-se os morros e meter-se um túnel por eles. Em poucos minutos se vai do norte ao sul, reduzindo ao mínimo o eixo entre os dois pontos, na rosa-dos-ventos. O diabo é quando se fica preso no túnel. Como agora. As informações vão passando rapidamente por essa rede de comunicação amadora e improvisada, de motorista a motorista. Parece que é um assalto. Fecharam a boca do túnel: estão assaltando os carros da frente. Os motoristas dividem-se entre ficar parados – para não ser alvo de bala – ou abandonar os carros e fugir a pé no sentido contrário. Bem que o jornal dizia para não vir por aqui, que os tempos estão perigosos e assaltar túnel (gente presa no túnel, compreenda-se) está virando um esporte carioca. Agora, é isto: estou presa no túnel. Pressa e tendo que ouvir este senhor polido, que me aborda com certa manha, me pede fogo.

Wolfgang Iser tem razão: não nos separamos das ficções¹. O senhor à minha frente, com sua educação e olhar guloso, é o Compadre Lobo. Ele mesmo, o Lobo do Chapeuzinho Vermelho, aqui, na minha frente, em pêlo. “Olha, Compadre” – mantenho o tratamento que Perrault² deu a ele: o compadrio exorciza a ferocidade, garante a saúde das ovelhas, e não sou eu quem vá desafiar esse pacto, apesar de o Lobo não ser bom nisso de pactos. Compadre embora, comeu a carne ingênua e tenra de Chapeuzinho. “Não fumo, Compadre, ainda que fumar fosse bom nesta hora, me parece. Estamos sendo assaltados.”

Malandro, o Lobo não cai nessa. Como? É ele o predador ali, e em absoluto não quer me assaltar, só pede um pouco de fogo. “Isto é o que dá andar por túneis do tempo, Compadre.”, digo paciente. “Você caiu bem uns três séculos, senão mais, bem mais, à frente do seu tempo e não parece compreender que está tudo mudado. Agora não se assalta mais como na Idade Média, ou no início do Estado Moderno – um tipo metia-se num esconderijo na estrada, tomava o ouro, a roupa dos viandantes. Chegava, também, à carruagem quando eram tipos abastados os que se aventuravam em viagem, e fazendo-os saltar tomava-se-lhes tudo dos bolsos e dos corpos, além dos valores nas arcas. Não, Compadre. Nestes tempos, século XXI, veja bem, os assaltantes enrolam o caminho e o põem no bolso. Os viandantes, as carruagens seguem enrolados, comprimidos, amassados para serem avaliados junto a outros lotes na Grande Feira do Futuro. Você não deve perder esta oportunidade – ir lá e ouvir os pregões. Que pregões, Compadre! Você teria muito o que aprender em termos de cinismo, e máscaras.”

O Lobo se chateia, diz que só pensava em me pedir fogo para fumar um pouco, e conversar enquanto ficávamos presos no túnel. Quando a saída fosse desobstruída, podíamos até ir a um bar, tomar um vinho, o que achava eu disso?

Bem europeu, este lobo. “No Brasil, a gente vai a um bar para beber cerveja, chope, caipirinha, Compadre.” “Bom, se queres assim” – me diz.

Ardiloso, sedutor este Lobo. Conciliador? Vai ser um desastre, um lobo conciliador. Ninguém vai mesmo acreditar, todo mundo achando que Lobo que permite a você a escolha do caminho – ou da bebida a tomar – prepara tranquilamente o jantar. E parece sincero, este Lobo. Sincero, solitário, um tanto perdido. Crédula, ou já seduzida, continuo a conversar com ele, pergunto com malícia se está aqui entre nós para aperfeiçoar-se sobre a retórica do cinismo. “Um cinismo que tem tido grande sucesso entre os maiores e que a nós, ao povo, rouba o futuro, um futuro que rola nas bocas cínicas em meio a balas muito oportunas, de mel e de menta, amarelas e verdes, de acordo com o figurino oficial. Dá bailes, este cinismo. E nem precisa de fantasias ou máscaras. Está na retórica tudo aquilo que bem lhe serve. Não tenho lume, Compadre Lobo. Até minha *anima*, Compadre, sinto que se esvai em combate a mentiras e falcatruas. Perco noites de sono, Compadre, pensando no jeito de resistir. Desanimo, sou só uma escritora, não posso impetrar leis, parar os editais, tirar os vendilhões do templo. Alimento minhas fantasias, no entanto. Quisera ter o poder da mão-de-glória. Você conhece a história, não conhece, Compadre? Vem lá da sua terra. Se eu tivesse a mão-de-glória, Compadre –”

O Compadre não conhece a história da mão-de-glória. Estranho. De toda forma, não me custa contar, e se depois quiser ouvir outra, estou à disposição. Ao menos, passamos o tempo, enquanto nos devora o destino.

“Quando uma mulher era enforcada como bruxa, deviam vir à noite os interessados e decepar de um só golpe a mão esquerda, que era então posta a defumar, segura por uma cordinha, num fogo de ervas mágicas, ao mesmo tempo em que se recitava a fórmula oportuna. A mão voltava algumas vezes ao braseiro, nove noites, acho. Findo esse tempo, era guardada num saco de couro de bode que tivesse sido morto na noite do primeiro fumeiro. Um talismã precioso, a mão-de-glória. Com ela se roubava qualquer coisa, mas principalmente as imagens sacras, revestidas de ouro, prata e pedras preciosas. Bastava expor a mão-de-glória aos guardas que protegiam as igrejas, e aterrorizados eles cobriam os olhos, a cara, abaixavam-se

constrangidos, deixando passar sem nenhum dano aqueles que empunhavam o amuleto diabólico.”

Bem queria eu uma mão-de-glória que constrangesse esses senhores, mentindo mais do que o usual em tempo de eleições. Queria ter posse de um artefato que os obrigasse a dizer, não digo a verdade, que esse não é seu ofício, mas ao menos que os impedisse de mentir tão descaradamente, subestimando a inteligência de seus (e)leitores. Ou que pudesse acontecer com eles aquela história em que você, Compadre, é protagonista, e que muito serviu à minha educação. Não! Não vá me dizer que não a conhece. O menino que gritava olha o lobo!, olha o lobo!, e não tinha lobo nenhum. Não?! Até o dia em que gritou e ninguém acreditou nele, tão acostumadas estavam as pessoas a serem enganadas. E você, Lobo, claro, comeu o menino sem que ninguém viesse ajudar a pobre criança, que não contava com um desfecho tão trágico para uma brincadeira, a seu ver, absolutamente inocente.

Fui educada com essa história, que devia me ensinar o valor da verdade e os riscos da mentira. Minha mãe a contava inúmeras vezes, e o que foi que aprendi?

O que, a meu tempo, viria a encontrar em Nabokov:

*A literatura não nasceu quando um rapaz a gritar “Lobo! Lobo!” saiu a correr do vale de Neanderthal com um grande lobo na sua peugada: a literatura nasceu quando um rapaz apareceu a gritar “Lobo! Lobo” e não havia lobo nenhum a persegui-lo. O facto de o pobre diabo, porque mentiu demasiadas vezes, ter acabado por ser comido por uma fera verdadeira é meramente accidental. Mas eis o que é importante. Entre o lobo no meio do capim e o lobo no conto há um difuso mediador. Esse mediador, esse prisma, é a arte da literatura.*³

Aprendi literatura, que sustenta essa história sem qualquer pedagogia. A versão de Tony Ross, autor inglês, em *O menino que gritava olha o lobo* toma a fábula aterrorizadora ao pé da letra, acrescentando apenas um certo toque de humor. E o resultado é que você, Lobo, chegou, depois de ter sido muito chamado em vão, pôs-se a comer o menino mentiroso, desistiu, comeu os adultos, mudou de ideia, comeu o menino também.

A história é contada, o pequeno leitor é invadido pelo mal-estar, rende-se à impotência: “Acontece, fazer o quê?”⁴ – termina o narrador.

Poderíamos tomar as notas de leitura abaixo, voltadas ao magistral romance *O Leopardo*, de Tommasi di Lampedusa, como passíveis de referência também ao conto de Tony Ross e, salvas as devidas distâncias, à história de minha mãe, que naturalmente foi história de minha avó, da bisavó e da tataravó?

O autor transfere para a obra sua experiência da realidade e do humano, criando ambientes e paisagens, personagens e detalhes que se incorporam e expandem o universo do leitor. Civilizamo-nos. E o prazer que experimentamos ao mergulhar na voragem de cada detalhe é um reflexo – essencial – desse resgate que a linguagem faz da realidade nas grandes obras da literatura.⁵

A questão é essa: a literatura como projeto civilizatório. Perrault conta sua história, *Compadre*, para ameaçar de morte também os políticos corruptos, ou esses que fecham os túneis? “Se eu tivesse a mão-de-glória, *Compadre* –

Não tenho, e isso me deixa assim como estamos agora: à mercê de quem fecha a boca do túnel. Espere aí, *Compadre*, não tenho a mão-de-glória, mas o fogo, olha só. Não é que apareceu? Achei um fósforo, o último da caixa. É de boa qualidade, deve dar uma boa chama. E dá mesmo. Olha, Lobo, dá até para ler um livro na escuridão deste túnel.

Um livro nas paredes de pedra, quem diria? Bem podíamos ter um aqui. Conheço um poeta cujo avô estampava nas paredes da casa toda a escrita do seu desejo⁶. O neto cresceu admirando as garatujas, as entrelinhas, os registros dos acontecimentos familiares. Crescia, se espantava, aprendia. Traiu depois o próprio pai, que o enviara à escola para *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Decerto isto era pouco para quem se acostumou a ter livro na parede. Resolveu aprender a escrever e ler para muito além da escola e vem em nosso auxílio neste momento crítico, ensinando a fazer conta no papel, provar que mentem os retóricos. Quer conhecê-lo, *Compadre*? Eu te apresento. É mineiro o rapaz, este Bartolomeu Campos Queirós, e é em *Por parte de pai* que começa a explicitar sua condição e formação de poeta⁷. Um poeta que escreve para crianças e jovens e que tem sustentado que leitura e poesia têm que ficar fora da escola, já que esta tem o mau vezo de tirar a graça e a liberdade de tudo o que passa de seus muros para dentro.

Um de nossos maiores críticos e alentado ficcionista afirma que a leitura faz do cidadão um leitor e não do leitor um cidadão⁸, como apregoam os entusiastas da promoção de leitura. Estou falando de Silvano Santiago, Lobo. Bom, Silvano diz isso, Bartolomeu aquilo. Concordo com um inteiramente, com outro em termos. É verdade que o caminho da inserção se faz pela via do cidadão, não pela via do leitor. O problema é que não temos cidadãos suficientes, leitores menos ainda. E quem forma um cidadão? Outro cidadão: o avô e o pai de Bartolomeu, por exemplo. Vamos tomar outro cidadão: Sebastião Salgado, um fotógrafo brasileiro conhecido em todo o mundo. Olha que

também ele é de Minas. Nas Minas se encontram muitas gemas raras. Precisamos, no entanto, de mais um cidadão: André Bechelane, um jovem professor de fotografia passeando com meninos pobres de São Paulo pela exposição de fotos do Sebastião sobre “Os expatriados de nosso tempo”, realizada no Memorial da América Latina⁹, há uns bons anos. Meninos pobres, de universo restrito, e leitores das fotografias de Sebastião. Leitores do mundo, passageiros de última hora do trem que conduz objetos na grande viagem em que se tornem sujeitos.

O fogo já acendeu o teu cigarro, *Compadre*, já nos permitiu algumas leituras. Ler, *Compadre*, é um dissenso saudável, e muito necessário nesta época de tantos consensos. É como acender um fósforo. Um fósforo que permite, com a pequena chama que oferece, ver que as coisas mudam, que entre o passeio na floresta de ontem e a excursão de hoje os perigos decerto aumentaram, mas, se cresceu o número de lobos pelo caminho, e se ainda os chamamos muitas vezes de compadres, cresceram – e bem mais – os recursos de Chapeuzinho.

Um cara que mostra bem o crescimento desses recursos é Contardo Calligaris, psicanalista e escritor. Calligaris chama a atenção para a força dos pequenos deslocamentos. Sustenta que as coisas se movem devagar, e não é apenas nas grandes transformações que se podem identificar as mudanças da sociedade. Fala num sistema de capilares, onde a rede de alimentação é extremamente eficiente, e onde pequenos deslocamentos vão se verificando, corporificando mudanças que vão dando feição a este período da História¹⁰. Aceitando a visão de Calligaris, pode-se acreditar que no campo dos leitores e da leitura modificações consideráveis, impertinentes, vêm escrevendo outras Histórias.

É paradoxal que num momento de globalização – um nome novo para a antiga situação de imperialismo e de um imperialismo sem limites como observa Pierre Bordieu¹¹ (e acrescento: sem limites e conservando as mais velhas e piores máscaras), é paradoxal que neste momento haja uma demanda e uma oferta tão grande de literatura para crianças e jovens. Não apenas uma questão de mercado, ou de ideal que se vai por fim vislumbrando graças ao trabalho de muitos, não. Como o retalho colorido que se coloca numa colcha de patchwork, e cuja harmonia no todo só se percebe com os outros pedaços postos à volta, esta categoria de recentes leitores e leitoras – uma das características do pós-moderno – é uma expressão de mudança, reconheço que desconfortável para você, *Compadre*.

Chapeuzinho e a avó não reconheceram sua manha fatal e foram devoradas. Perrault era radical. Estava certo. As versões seguintes adocicaram o conflito, um conflito que é, por natureza e resultados, cru. A literatura que se faz hoje para crianças e jovens – do entretenimento à criação – põe na tua cara a tua cara. Você já leu *O abraço, Lobo?* Obra incômoda, de Lygia Bojunga, autora lida preferencialmente por crianças e jovens, embora isso não seja uma regra¹². Não fica a dever nada a uma obra-prima de conhecido autor latino-americano. Penso em *O túnel* (este mesmo túnel, Compadre, onde nos encontramos todos, mais cedo ou mais tarde?), de Ernesto Sábato, em que o pintor Juan Pablo Castel narra o caminho que o conduziu ao assassinato de Maria Iribarne¹³. Obra corajosa, busca entre solidão e desespero a rota do mal.

O abraço olha de frente o mal. O mal que sai desse lugar entre você e a Chapeuzinho que, por falta do nome devido, ficava sendo a desobediência, o desvio, a atração sexual, a devoração, o frágil feminino, e se instala onde sempre esteve – entre todos os homens – e deixa ver a cara que é a sua própria. Se saímos daqui, tenho que apresentá-lo a um filósofo, o Denis Rosenfield. Autor de uma obra capital no pensamento contemporâneo *Do Mal – para introduzir em filosofia o conceito de mal*, Rosenfield chama a atenção para uma vontade regradada no seio da humanidade e que se destina à destruição¹⁴. Reconhecer o lugar do mal, dar a ele o nome que tem, faz a literatura alcançar a consistência, aquele princípio incluído por Ítalo Calvino em *Seis propostas para o próximo milênio*, mas que não chegou a ser escrito¹⁵. O mal é furta-cor, Lobo, e cada vez mais é posto ao alcance da discussão da massa. Massa que, já vimos – em que pese toda a transparência que lhe injetam diariamente os meios de comunicação de massa – é capaz de buscar, pela ação ambivalente desses próprios meios, a opacidade. Como, na França do século XIX, os leitores de *folhetim*. Eugène Sue chegou a ser deputado, numa corporificação inequívoca dos deslocamentos que a literatura pode realizar.

Liberaram o túnel, rapaz! Vamos, entra aqui, vamos sair, ver a luz do outro lado. Como a minha Trespê, personagem de *Viver é feito à mão / Viver é risco em vermelho* que é preta, pequena e pobre, deixada para ser criada como filha da casa numa família que faz dela a criada para todo o serviço. Trespê põe em discussão com o leitor, ao longo da narrativa, se aurora é coisa de esperar¹⁶.

Aceito o convite que você me fez, Lobo. Sem falsos compadrios, estamos os dois num jogo de sedução, eu querendo ver melhor o mal em ti, tu decerto

querendo também conhecer as garras que possuo. Os assaltantes não nos arrestaram desta vez, quem sabe que mão-de-glória guarda alguém dentro do túnel? Quem sabe que literatura nos arrasta para o confronto de cada um consigo mesmo? Impotente, o menino de Tony Ross se depara com a voragem do mal. Terá alguma resposta para aquele narrador impertinente? Descobriria, antes de ser devorado, um lobo que gritasse “Olha o menino, olha o menino!”, e tinha um menino mesmo? E era o menino então...

Então. 🍀

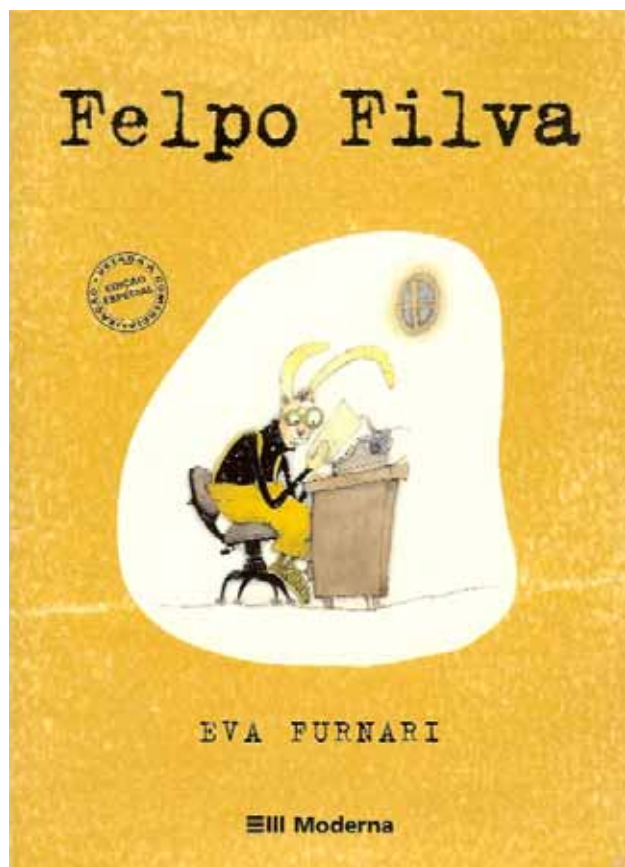
NOTAS

- 1 ISER, Wolfgang. *O ato da leitura; uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Krestchmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. p. 17.
- 2 PERRAULT, Charles. *Contes*. Paris: Booking International, 1993. p.110.
- 3 NABOKOV, Vladimir. *Aulas de literatura*. Trad. Salvato Telles de Menezes. Lisboa, Relógio D'água, 2004. p. 29.
- 4 ROSS, Tony. *O menino que gritava olha o lobo*. Trad. Heliosa Jahn. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2009.
- 5 GARCIA, Rodrigo Scalamandrê Duarte. *A Torre e o Príncipe: assombros de Lampedusa*. In: *Dicta & Contradicta*. n° 2. Disponível em <http://www.dicta.com.br/edicoes/edicao-2/a-torre-e-o-principe-assombros-de-lampedusa/> Acesso em 9 Out. 2010.
- 6 QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Belo Horizonte: Miguilim, 1996.
- 7 _____. *Por parte de pai*. Belo Horizonte: Miguilim, 1995.
- 8 SANTIAGO, Silviano. *Contos gays buscam espontaneidade do jazz*. *Folha de São Paulo*: 4 de janeiro de 1997. Ilustrada, p. 7.
- 9 MEMORIAL da América Latina. *Os expatriados de nosso tempo*. Exposição de fotos de Sebastião Salgado, 1996.
- 10 CALLIGARIS, Contardo. *Jornal do Brasil*. Ideias, 2 de novembro de 1996.
- 11 BORDIEU, Pierre. *Jornal do Brasil*. Ideias, 21 de abril de 1996.
- 12 BOJUNGA, Lygia. *O abraço*. Rio de Janeiro: Agir, 1996.
- 13 SÁBATO, Ernesto. *El túnel*. 6. imp. Barcelona: Seix Barral, 2008.
- 14 ROSENFELD, Denis. *Do Mal: para introduzir em filosofia o conceito de mal*. Trad. Marco A. Zingano. Porto Alegre: LP&M, 1988. p. 151.
- 15 Calvino, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio; lições americanas*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- 16 LACERDA, Nilma Gonçalves. *Viver é feito à mão/ Viver é risco em vermelho*. Belo Horizonte: Miguilim, 1989. p. 58.

Nilma Lacerda é escritora, autora de *Manual de Tapeçaria, Pena de Ganso e Sortes de Villamore* professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Parte deste trabalho foi apresentado no VII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, realizado no Rio de Janeiro, em de 31/03/97 a 4/04/97, sob o título *Fogo Para O Compadre Lobo – Literatura Brasileira Para Jovens*.

A arquitetura textual em Eva Furnari: o trabalho com as linguagens verbal e visual em *Felpo Filva*

ELEONORA CRETTON ABÍLIO
MARGARETH SILVA DE MATTOS



O presente artigo se insere nos estudos sobre os gêneros discursivos que o Programa de Alfabetização e Leitura – PROALE – da Faculdade de Educação da UFF vem desenvolvendo, nas vertentes da extensão¹ e da pesquisa².

Essa opção advém do fato de desenvolvermos nossos estudos voltados para os processos de produção de linguagem — oralidade, leitura e escrita — a partir da teoria bakhtiniana, tomada como arcabouço teórico-metodológico para o enfrentamento de questões pedagógicas relacionadas àqueles processos. Nesse sentido, interessam-nos as ideias de Bakhtin e de seu Círculo sobre as esferas de uso da linguagem, bem como os conceitos de enunciado e de gêneros do discurso.

Na esteira da formação continuada desenvolvida na vertente da extensão, o PROALE tem o papel de promover reflexões político-pedagógicas que enfatizem atos variados de leitura e de escrita, pensando na inserção das pessoas envolvidas nessa formação no mundo das práticas letradas.

Por outro lado, o Programa se volta também para o trabalho com a leitura literária, em virtude de sua inserção em duas frentes: a primeira na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil/FNLIJ, na qual integra o júri do Prêmio FNLIJ³; a segunda, na parceria com o curso de Especialização em Literatura Infantojuvenil, oferecido pela Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Letras da UFF. Ou seja, a literatura é um de nossos eixos de ação linguageira, tanto nos cursos de extensão quanto no curso de Especialização.

A opção por analisar uma obra de Eva Furnari tem como foco de atenção o trabalho com a linguagem literária, exatamente porque essa autora-illustradora intenta utilizar a esfera prosaica da linguagem. Nessa esfera, embute os gêneros discursivos, sejam aqueles da comunicação cotidiana, mais espontânea e livre, a que Bakhtin chamou de gêneros primários, sejam os da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita, denominados de gêneros secundários.

Uma das afirmações de Goulart, ao discorrer sobre a universalização do Ensino Fundamental, o papel político-social da escola e os desafios das novas políticas de alfabetização e letramento, repousa na necessidade de que o ensino da linguagem escrita propicie o conhecimento dos muitos modos de usar essa linguagem, tanto quanto a oral:

já que estas duas modalidades de linguagem verbal se interpenetram, a ponto de podermos falar em textos orais escritos e em textos escritos que são oralizados. [...] Tanto podemos encontrar

e produzir textos orais altamente formalizados, quanto textos escritos informais (2003, p. 273)

Em outro momento, Goulart (2005) destaca o papel da literatura, que é compreendido como interligado ao letramento com os textos não literários: os textos da vida cotidiana e de outras esferas sociais do conhecimento. A pesquisadora ressalta também que as perspectivas de compreender a realidade, abertas pelos autores dos textos literários, colocam esses textos como um grande centro de força. Não como ferramenta.

Com esse mesmo olhar, vimos acompanhando a produção de muitos autores da literatura infanto-juvenil brasileira, em especial a de Eva Furnari, haja vista seu destaque no cenário da literatura infantojuvenil brasileira. Em 2005 e 2006, essa autora apresentou obras de grande ludismo, que mereceram, duas delas, o título de *hors-concours* na categoria criança, conferido pela FNLIJ.

Em *Cacoete* (2005), agrada-nos logo de saída a dialogia com algumas de suas obras anteriores, principalmente com a personagem bruxa por ela construída com características “atrapalhadas” e “divertidas”, que fogem ao arquétipo da bruxa enraizado no imaginário social e tão difundido. Além disso, é de se destacar o próprio ludismo provocador de uma leitura estimulante e dialógica promovida tanto pelas ilustrações quanto pelo projeto gráfico-editorial que, literalmente, estabelecem um jogo com o leitor, por meio de variadas estratégias e recursos. É o que poderíamos chamar de multimodalidade do texto (Dionísio, 2005), visto que nele podem ser encontrados recursos constitutivos tanto do discurso oral quanto do escrito e, ainda, do texto visual. Exemplos dessa multimodalidade são os balões representativos das falas das personagens, como os comumente encontrados nas histórias em quadrinhos, e que estão presentes na obra mencionada. Também os arranjos não padronizados, ou a diversidade desses arranjos com que a escrita se apresenta, é outra característica interessante e lúdica que dá maior visibilidade e expressão à narrativa. Enfim, não se observa a supremacia do texto escrito sobre a imagem ou o contrário. O que se percebe é a harmonia visual conseguida pela escritora-ilustradora numa obra de qualidade estético-literária.

No ano seguinte, Furnari publica *Felpe Filva*, cujo título é o nome do protagonista do livro. O humor, uma das marcas da autora, está presente em todos os elementos da obra – texto verbal, ilustrações e projeto gráfico. O tom jocoso já se instala no trava-língua proposto no título, cuja linguagem tatibitate funciona

como um índice acerca da personagem que se dará a conhecer nas páginas do livro: um coelho poeta, introvertido e desajeitado, que provoca o riso do leitor, mas também sua compaixão, dada sua condição de diferente e excluído:

Felpe era assim solitário desde os tempos de criança, quando os coleguinhas da escola zombavam dele porque ele tinha uma orelha mais curta que a outra.

Essa diferença sempre foi um grande problema, e a situação piorou ainda mais quando resolveram que Felpe deveria usar um aparelho para esticar a orelha curta.

O aparelho se chamava Sticorelia. Era grande, pesado e difícil de usar. O pior de tudo foi que de nada adiantou tanto sacrifício. Ninguém entendeu por quê, mas o aparelho, que funcionava tão bem com os outros filhotes, não deu resultado com o Felpe. (Furnari, 2006, p. 8)



Somente quando encontra o amor de sua vida é que Felpe Filva consegue transcender seus tormentos, suas frustrações e angústias, descobrindo, finalmente, a chave da felicidade.

Felpe Filva é uma personagem complexa, pois se metamorfoseia ao longo da narrativa. Suas características físicas e sua história de vida justificam seu perfil psicológico triste e inseguro. Protagonista com ares, a um só tempo, de herói tragicômico e de personagem

tipo – uma vez que, inicialmente, é construído a partir do estereótipo do poeta e escritor ensimesmado, solitário e sofrido –, Felpeo transmuda-se ao enfrentar seus fantasmas, suas amarguras, não sem a provocação e o auxílio da personagem adjuvante Charlô.

Se Charlô vê o mundo colorido, Felpeo o enxerga em tons grises. Se ela se mostra sempre otimista, ele é um cético. Ela é extrovertida, destemida; ele, um tímido. No entanto, o sentimento que une essas duas personagens, agentes da ação, é o amor, e seu encontro se dá pela palavra escrita – Charlô é leitora dos livros de Felpeo e sua principal crítica. É por intermédio da escrita, portanto, que as personagens se relacionam, se aproximam e por fim descobrem, juntas, a felicidade. Nesse sentido, em *Felpeo Filva*, a palavra escrita assume uma importância cabal. Todas as ações das personagens se fundam ou derivam dos atos de escrever e de ler. Assim, essas práticas sociais ganham um relevo imenso na narrativa.

Com a publicação de *Felpeo Filva*, para além da apreciação estética, voltamos nossa atenção para os modos como a autora contempla em seu texto narrativo os variados gêneros da esfera cotidiana e da comunicação mais elaborada, procurando entender sua intenção discursiva inicial, como também estabelecer uma compreensão mais acurada de seu enunciado.

Começamos por observar os diferentes tipos e formatos de fontes usados no texto verbal, índice que aponta a relevância do projeto gráfico para a construção de múltiplos sentidos na leitura da obra; chamamos igualmente a atenção o modo como as ilustrações dialogam com o texto verbal, em uma relação de mútua complementaridade, uma vez que, como afirma Ribeiro, “a ilustração se oferece como um espaço, uma realidade distinta da palavra, mas que se relaciona com ela” (2008, p. 137); percebemos ainda, ao longo da leitura, a tensão que emerge da ambiguidade entre o entrelaçamento temático de alguns gêneros discursivos, sua estrutura composicional e seus suportes, reproduzidos por meio das ilustrações.

Exemplos disso são as cartas trocadas por Felpeo e Charlô. Se as cartas escritas por ele são datilografadas sobre um papel milimetrado verde, as dela são escritas com letra manuscrita sobre papel na cor lilás com bolinhas brancas. Essa escolha da ilustradora e/ou da responsável pelo projeto gráfico⁴ não é gratuita, muito pelo contrário, uma vez que esses elementos são importantes para a construção da trama e para a caracterização das personagens. Também as vinhetas constantes na falsa folha de rosto e na folha de rosto – respectivamente o envelope da carta de Charlô e a máquina de escrever de Felpeo – constituem índices

importantes, que não só preparam o leitor para o ingresso na narrativa, mas também lhe dão pistas sobre a trama, instigando-lhe a capacidade de previsão, de antecipação de sentidos. Tudo isso diz respeito ao projeto gráfico da obra, cujo mérito é não ser notado pela maioria dos leitores, segundo Moraes. É ainda Moraes quem afirma:

*No passar das páginas, o projeto gráfico nos indica uma ideia de ler, isto é, uma ideia de um tempo para se olhar cada página, de um ritmo de leitura por meio do conjunto de páginas, de um balanço entre o texto escrito e a imagem, para que, juntos, compo-
nam e conduzam a narrativa (2008, p. 49-50).*

Conforme Fiorin (2007), o sentido do discurso se constrói por meio de mecanismos que explicam tanto a relação interna do discurso e a relação que esse discurso mantém com outros discursos. O que preside o todo do enunciado em *Felpeo Filva*? Que exemplos de gêneros do discurso são encontrados na narrativa literária e como eles são trabalhados pela autora? A pluralidade de gêneros é a tônica que empresta dinamismo à narrativa de *Felpeo Filva*. Porém, o que está em jogo na obra não é uma mera justaposição de textos com características específicas.

Pensamos como Bakhtin, quando reflete sobre a pessoa que fala no romance.

O modelo da linguagem na arte literária deve ser, de acordo com sua própria essência, um híbrido linguístico (intencional): devem existir obrigatoriamente duas consciências linguísticas; aquela que é representada e aquela que representa, pertencente a um sistema de linguagem diferente. Pois se aqui não houvesse esta segunda consciência representante, esta segunda vontade de representação, não estaríamos diante de uma imagem da linguagem, mas simplesmente de uma amostra da língua de outrem, autêntica ou falsa. (Bakhtin, 2002b, p. 157)

O que nos parece é que os enunciados concretos em *Felpeo Filva*, revelados nos mais diferentes exemplos de gêneros, encarnam essa consciência e essa vontade linguística da autora, enfrentando-se ao longo da narrativa e lutando sobre o campo dos enunciados, bakhtinianamente falando. São exemplos desses gêneros presentes na narrativa, entre outros que lá também estão: autobiografia, manual de uso, carta(s), poema(s), telegrama, provérbio(s), bula de remédio, conto de fadas às avessas, receita culinária.

A relativa estabilização dos gêneros e o seu caráter de processo ligado à atividade humana também se renovam na enunciação de Furnari, contribuindo, assim, para a existência e a continuidade dos próprios

gêneros. É o que acontece, por exemplo, com o manual de uso do aparelho Sticorelia Rabite Perfection e com a bula do remédio Destremil. Nesses textos, a voz que enuncia assim o faz por meio da paródia, isto é, uma segunda voz que, uma vez instalada no discurso do outro, entra em hostilidade com o seu agente primitivo e o obriga a servir a fins diametralmente opostos (Bakhtin, 2002a, p. 194-5). Os aspectos parodiados relacionam-se à descrição de ações, e a capacidade de linguagem predominante deveria ser, originariamente, a regulação mútua de comportamentos, próprias dos gêneros manual de uso e bula de remédio. No entanto, ao utilizar o discurso parodístico, o narrador empresta ao texto literário uma inflexão irônica e ambígua, revestindo-o de um novo acento, uma outra intenção, revelada nas expressões de ironia, humor e zombaria:

Manual de uso

O **STICORELIA RABITE PERFECTION** deve ser utilizado por filhotes de coelho que sofrem de desvio de simetria auricular. O aparelho tem por objetivo esticar a orelha menor durante o crescimento do filhote. Deve ser usado por, no mínimo, 5 anos. (Furnari, 2006, p. 10)

DESTREMIL

[...]

INDICAÇÕES

O produto é indicado para o alívio dos sintomas de *orelite tremulosa simplex* ou *complicadex*. (id., *ibid.*, p. 21)

Nas cartas trocadas entre as personagens Felpe Filva e Charlô, algumas observações se destacam. A carta tem como peculiaridade uma aguda sensação do interlocutor, do destinatário a quem ela visa. Funcionando como réplica de um diálogo, a carta se destina a um ser determinado, leva em conta as suas possíveis reações, sua possível resposta (Bakhtin, 2002a, p. 206). É o que vemos acontecer na narrativa: uma intensa consideração dos interlocutores.

Os enunciados das cartas e do telegrama trocados entre Charlô e Felpe Filva elaboram-se na direção de uma reação-resposta de um e de outro. Mesmo que essa reação-resposta não se dê na forma de uma resposta escrita, como na primeira carta, a atitude responsiva é demonstrada por Felpe em uma sequência de gestos: orelha a tremer, nervosismo, indignação com a carta de Charlô, ato de amassar a carta e jogá-la no lixo. Essa sequência de gestos é seguida por uma sequência de ações: por não conseguir se esquecer das palavras de Charlô, que lhe semeiam tantas dúvidas e inquietações, pega a carta no lixo, a lê, relê, e, por fim, guarda-a.



Sempre se espera uma resposta do destinatário de uma carta. E por que as cartas de Charlô tocam tanto e tão de perto ao Felpe Filva? Aqui, merece destaque o papel do narrador e suas escolhas temáticas e composicionais, bem como os recursos linguísticos selecio-

nados, o que implica dizer, o estilo do enunciado. Seu investimento nas situações que intenta sugerir ao leitor suas convicções, simpatias, antipatias (Bakhtin, 1997) determinam essas escolhas. Tudo isso se revela no emprego de um discurso que nos permite ver a tensa interação do protagonista com o outro e consigo mesmo. É o que acontece, por exemplo, nos momentos em que Felpo acaba de ler as cartas de Charlô. O fluxo de sua autoconsciência o faz olhar-se a si mesmo de fora, pelo contraponto dialógico com outras consciências (Faraco, 2005) – com a de Charlô e também a do autor-criador ou narrador. É o que se revela no trecho a seguir:

A carta tinha deixado Felpo bem nervoso. Um coelho famoso como ele não estava acostumado com pessoas que diziam assim, com todas as letras, não gostei do seu poema.

Quem era aquela Charlô, que tinha a coragem de falar com ele daquele jeito? E ainda mais mudar o fim da sua história? Felpo não ia responder a tamanho atrevimento! Amassou a carta e a jogou fora.

A carta foi para o lixo, mas o assunto não. Felpo não conseguia esquecer as palavras de Charlô. Será que ela tinha razão? Será que ele era tão pessimista assim?

[...]

Pegou a carta do lixo, desamassou, leu e releu umas quinze vezes. (Furnari, 2006, p. 14)

Charlô, por sua vez, parece desempenhar dois papéis simultâneos: 1) o daquela personagem que elabora seu enunciado, que presume a resposta do outro (Felpo) de modo ativo; 2) o daquela personagem que elabora seu enunciado, precavendo-se das objeções e reações desse outro ao presumir sua resposta. Ou seja, o que a personagem Charlô faz é a réplica ao diálogo de Felpo Filva, reagindo com intensidade ao seu discurso escrito nos livros publicados, reelaborando-o criativamente a ponto de provocar mudanças no modo de ele se ver e de ver o mundo que o cerca.

Nesse sentido, podemos dizer que as vozes nos discursos dessas personagens se inter-relacionam, alternando seus tons em variados graus de influência.

O primeiro sinal de Felpo começar a se abrir para as provocações de Charlô, assumindo uma atitude responsiva ativa que aponta para sua disposição de com ela estabelecer relações mais cordiais, mais amistosas, dá-se na segunda carta que lhe envia, buscando explicar seu modo de ser e de estar no mundo. Para isso, recorre ao gênero fábula, por meio do qual pretende mostrar seus “muitos defeitos (grandes e enormes)” (p. 22). A fábula escolhida é “O coelho e a tartaruga”, que o protagonista reconta com um acento bem pes-

soal, evidenciado principalmente na moral da história: “Devagar se vai ao longe, principalmente se o colega cochilar” (p. 23). Por meio do reconto da fábula – gênero revestido de um forte apelo pedagógico e de características marcadamente pragmáticas, em que a moralidade depreende-se e desprende-se da narração simbólica – Felpo tenta revelar seus traços de personalidade e suas idiossincrasias, buscando justificar-se perante Charlô. Definindo-se como “um coelho com alma de tartaruga” (p. 23), no entanto, Felpo vive a contradição de desejar a simpatia e adesão de Charlô, ao mesmo tempo em que pretende afastá-la definitivamente de seu caminho.

Ao novamente escrever sob o impacto das emoções e sentimentos causados pelas correspondências trocadas por ele e Charlô, Felpo acaba criando um conto de fadas às avessas ou, como ele mesmo diz, algo diferente do que costumava criar. Assim, temos “Uma história um pouco esquisita” (p. 25-6), na qual o tema ou motivo e a estrutura composicional giram em torno de aspectos e personagens semelhantes aos contos oriundos da tradição oral popular, diferenciando-se, no entanto, em certas peculiaridades inventadas por Felpo.

Aproveitando a estrutura do conto *Rapunzel*, ele inverte os papéis das personagens e coloca o príncipe como refém de uma princesa “horrorosa, chata, mandona e feia de doer” (p. 25). Esse príncipe é resgatado da torre por uma “bruxa muito interessante, bonita, alegre e engraçada” (p. 26). O resgate em si é uma situação tragicômica.

O príncipe ficou tão feliz com a chegada dela que, sem pensar, pulou lá de cima. Caiu do cavalo, quebrou uma perna, dois dentes da frente, torceu as costelas, rasgou toda a roupa e, como se não bastasse, perdeu a peruca também. O que aconteceu com o pobre cavalo ninguém sabe. (Furnari, 2006, p. 26)

O que vemos acontecer na narrativa de *Felpo Filva*, ou seja, as mudanças que a personagem mesmo empreende em sua escrita, é o resultado de sua interação sociodiscursiva com Charlô por meio das cartas. Sem dúvida que ele também sofre influência da escuta e da leitura de contos de fadas, uma outra e provável situação material concreta em sua vida, já que é escritor.

No que tange ao gênero conto de fadas, essa é mais uma das transgressões da autora-criadora na obra literária, que o apresenta em forma de paródia. Isso lhe permite introduzir estratégias narrativas, em princípio, incompatíveis com o gênero conto de fadas, como uma inusitada “nota de rodapé”:



NOTA DE RODAPÉ: Um dia, quando eles já eram velhinhos e continuavam felizes, ficaram sabendo que a princesa malvada tinha se casado com um dragão. Um dragão que sabia queimar a maldade dela com o fogo das ventas. (Furnari, 2006, p. 26)

Se na fábula Felpo limita-se ao reconto, ainda que imprimindo à narração certo toque pessoal, no conto de fadas, a transgressão das características do gênero se faz quase que totalmente, o que evidencia a transformação do protagonista, advinda de um processo de crescimento pessoal e de superação de certas dificuldades inerentes à sua personalidade.

Como afirma Magda Soares, a literatura infantojuvenil, dado seu caráter formador e educativo, sempre esteve relacionada "à escola, a instituição, por excelência, educativa e formadora de crianças e jovens" (1999, p. 18-9); daí ser flagrante o número de publicações cujos autores apresentam em sua produção uma forte e acentuada influência das tendências e concepções político-pedagógicas em voga. No Brasil, a década de 1990 marca uma mudança de rumos dessas tendências e concepções, com a elaboração e difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵, um desdobramento da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁶.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Língua Portuguesa⁷, cujas orientações continuam

oficialmente vigendo nos meios escolares, a despeito das muitas considerações e críticas a que são frequentemente submetidos, inegavelmente constituem uma diretriz político-pedagógica ainda em curso que institui o trabalho com o texto a partir do seguinte entendimento:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor [grifo nosso]. (1998, p. 21).

Alicerçados claramente na teoria bakhtiniana e em seus conceitos de linguagem, discurso, enunciado e enunciação, dialogismo, polifonia, entre outros, os PCNs de Língua Portuguesa preconizam, portanto, o trabalho com a instância textual a partir dos gêneros do discurso. Isso tem se refletido não só na elaboração dos livros didáticos de língua portuguesa, como também em produções editoriais de livros destinados a crianças e jovens, tanto os de caráter eminentemente pragmático e utilitarista, desprovidos de um caráter verdadeiramente artístico-literário – e que mesmo assim são denominados pelas editoras de literatura infantojuvenil –, quanto os de alto valor ético e estético-literário, que recebem essa mesma denominação em suas fichas catalográficas.

Podemos citar, somente a título de exemplo dessas publicações que fazem jus à denominação de literatura infantojuvenil, *Procura-se lobo*, de Ana Maria Machado⁸ e *O livro das palavras*, de Ricardo Azevedo⁹, além, obviamente, da obra de Eva Furnari que tomamos como objeto de análise neste artigo. O fato de essas obras trazerem, em sua tessitura narrativo-imagética, questões e temáticas que nos remetem mais diretamente à possibilidade de desenvolvimento de certas práticas didático-pedagógicas não desautoriza seu estatuto artístico-literário. Por conseguinte, é legítimo proceder-se a uma análise desses aspectos discursivos na obra da escritora-illustradora, até mesmo para se problematizarem as relações que se estabelecem entre os campos da literatura e da educação, ambos vigorosamente per-

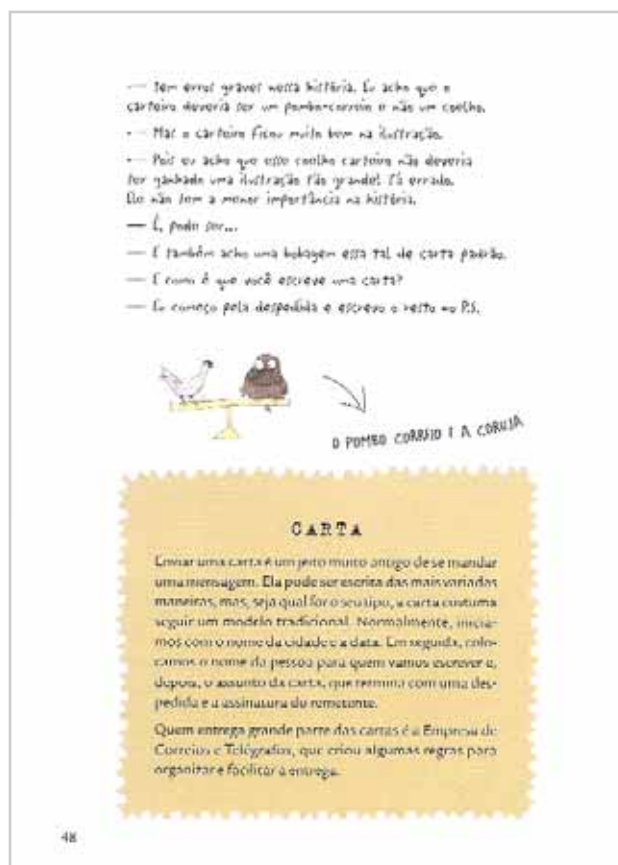
passados e estreitamente interligados pela linguagem. No entanto, a relação entre literatura e educação, como afirma Cosson, “está longe de ser pacífica” (2006, p. 20). Isso porque a escolarização da literatura pode se efetivar de modo indevido, conforme pondera Magda Soares:

o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (Soares, 1999, p. 22)

Nesse sentido, Felpe Filva despe-se de qualquer intenção pragmática ou utilitarista, tendo a proposta ficcional como a proposta básica de ação interlocutória da narrativa (Paulino, 2000). É por meio dela que se intenta potencializar ao máximo o imaginário do leitor. E é o predomínio dessa proposta que reforça o caráter de literariedade da obra. Não há dúvida de que as definições dos diferentes gêneros do discurso que integram a narrativa e são reapresentados no P.S. – *postscriptum* – só não empanam o valor estético da obra justamente pelo modo como se configuram. O P.S. é um suplemento à narrativa, um dos elementos pós-textuais do livro que ultrapassa o caráter informativo e se traduz em uma bem-humorada brincadeira.

P.S. é a abreviatura da expressão latina *post scriptum* – na língua portuguesa, dicionarizada em dois verbetes, *postscriptum* e *pós-escrito* – cujo significado é “escrito posteriormente, escrito no final”¹⁰. Originariamente, indicava algo que se julgava necessário acrescentar a uma carta após o seu encerramento. Como afirma o Prof. Carlos Moreno, “com o tempo, foi-se percebendo que esta fórmula, além de servir para corrigir lapsos de memória ou simplesmente informar que haviam ocorrido alterações depois de se dar uma carta por concluída, poderia servir como uma sutil estratégia retórica”¹¹. Tal estratégia consiste em dar destaque a algo que se julga importante dizer, e se estende para outros gêneros do discurso. No caso da obra em análise, constitui um suplemento que, a um só tempo, informa e diverte, despindo-se, desse modo, de propósitos meramente didáticos, pedagógicos. No P.S., o humor e a irreverência marcam os diálogos entabulados pelas personagens com função decorativa que acompanham cada verbe – ao todo são catorze verbetes.

A título de exemplo, transcrevemos o diálogo entre o pombo-correio e a coruja, que comentam o verbe sobre o gênero carta:



- Tem erros graves nessa história. Eu acho que o carteiro deveria ser um pombo-correio e não um coelho.
- Mas o carteiro ficou muito bem na ilustração.
- Pois eu acho que esse coelho carteiro não deveria ter ganhado uma ilustração tão grande! Tá errado. Ele não tem a menor importância na história.
- É, pode ser...
- E também acho uma bobagem essa tal de carta-padrão.
- E como é que você escreve uma carta?
- Eu começo pela despedida e escrevo o resto no P.S. (Furnari, 2006, p. 48)

Os diálogos sempre acompanham os verbetes, que se apresentam com um suporte próprio e uniforme, e assumem a forma descrita em uma de suas acepções apresentadas no dicionário eletrônico Houaiss – “pequeno papel em que se escreve um apontamento”. Nesse sentido, o projeto gráfico no P.S. revela-se um aspecto fundamental para a produção de sentidos do leitor. A justaposição do cômico e do sério bem como seus limites são estabelecidos pelo emprego de diferentes fontes e suportes nos gêneros em questão. As ilustrações fazem a ligação entre os dois gêneros, e é através delas que as personagens com função decorativa são apresentadas. Essas personagens podem ser assim denominadas por não participarem diretamente da história do coelho Felpe, figurando na obra apenas em um de seus elementos pós-textuais, o *postscriptum*.

Outra marca dessas personagens é o modo como são identificadas – por sua designação, função ou relação de parentesco com as personagens da história escrita à moda das crianças: com uma seta que aponta para a personagem ilustrada.

São ainda essas personagens com função decorativa que eventualmente assumem o papel de *alter ego* da autora, criticando seu próprio fazer artístico-literário por meio de um discurso metalinguístico e, ao mesmo tempo, desautorizador de um certo saber. A partir dessa perspectiva, a escritora-ilustradora novamente filia-se à ironia, à comicidade, preterindo o tom professoral pretendido pelos verbetes do P.S. É o que se verifica no diálogo entre um casal de coelhos comentaristas que sucede o próprio verbebo P.S.:

- Ah, o P.S. é algo que se escreve depois que a carta acabou?
- Parece que é.
- Mas então esse nome está errado, porque a história do livro não é uma carta...
- Isso é verdade.
- Ouvi dizer que essa parte ia chamar *meiquinhofe*.
- *Meiquinhofe*? Que é isso?
- Não sei não. Parece sobrenome de personagem russo, *Ivanoviche Meiquinhofe*.
- Eu estou achando que parece mais aquele prato de comida. *Meiquinhofe* com arroz e batata frita. (Furnari, 2006, p. 40)



Há ainda dois outros elementos pós-textuais que merecem ser comentados, por assumirem o mesmo tom e os mesmos recursos verbo-visuais empregados na narrativa. São eles: os dados sobre a autora-pessoa e o texto intitulado P.P.S.

Os dados sobre a autora-pessoa são escritos por ela mesma, e não pela editora. Neles, a autora-pessoa assume sua própria voz para falar diretamente com seus “queridos leitores” (p. 55) a fim de lhes dar informações sobre o processo de elaboração do livro. No lugar da habitual fotografia, Furnari ilustra a si mesma fantasiada de coelho, colocando-se, assim, no tênue limite entre os planos do mundo real concreto e da ficção.

O P.P.S. (o pós-pós-escrito) tenta explicar, também em um tom bastante informal e lúdico, o processo de organização da obra, especialmente o de elaboração do P.S., além de apresentar agradecimentos aos colaboradores.

Esses dois elementos pós-textuais expressam as estratégias de desvelamento do processo de produção de um livro, produção essa que envolve múltiplas instâncias – texto literário, ilustrações, projeto gráfico. Isso vem sendo uma constante em muitas publicações, principalmente as que se voltam para o público de crianças e jovens. Uma das hipóteses para que isso aconteça é o fato de a literatura infantojuvenil ter a escola como principal espaço de circulação, o que leva à inevitável escolarização da literatura, como já comentamos. Isso faz com que autores e editores se preocupem em fornecer subsídios sobre o processo de elaboração da obra não só para o potencial público leitor – as crianças e/ou os jovens – mas também para aqueles profissionais que dinamizarão a leitura literária, e que estão diretamente envolvidos no processo de formação do leitor.

Ao investir na formação continuada de profissionais da educação, o PROALE sempre priorizou a leitura da literatura, especialmente da literatura infanto-juvenil, em todos os seus cursos. Isso porque o trabalho do Programa se pauta na premissa de que todo professor é professor de linguagem. Por isso, acreditamos que a literatura deve ocupar sempre lugar de destaque na escola; afinal, ela (a literatura) tem o “poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas”, de dizer “o que somos” e nos incentivar “a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (Cosson, 2006, p. 17).

Ler e analisar *Felpe Filva* no curso “O trabalho com a linguagem na escola: usos e funções sociais” permitiu aos participantes – mediadores de leitura – não só a fruição, mas também a reflexão sobre as práticas discursivas que intermedeiam as relações interpessoais e que as constituem, presentes no discurso figurativo da

obra de Furnari. Assim, conhecer a história de Felpo Filva e de Charlô, tão bem construída sob o ponto de vista ético e estético, permite ao leitor de qualquer idade reviver a experiência do humano, a experiência de se encontrar a si mesmo no outro. 🍀

NOTAS

- 1 Desde 2003, o PROALE realiza Cursos de formação continuada para professores do Ensino Fundamental, tomando como objeto de estudo os gêneros do discurso, na perspectiva bakhtiniana.
- 2 Participamos da pesquisa Uma abordagem discursiva de aspectos do processo de alfabetização: como a criança aprende a escrever?, coordenada pela Profª Drª Cecília Goulart, no período de 2007-2009.
- 3 Cabe ressaltar que a sede do PROALE possui cerca de 8.000 títulos de literatura infantojuvenil.
- 4 Quem assina o projeto gráfico e a diagramação da obra é Claudia Furnari.
- 5 Os Parâmetros constituem “uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto **oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação**, dos diferentes estados e municípios brasileiros” [grifo nosso] (1998, p. 9).
- 6 A LDB (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) – Lei Darcy Ribeiro – foi sancionada em dezembro de 1996 e publicada no Diário Oficial da União em 23/12/1996.
- 7 Pautamo-nos nos volumes destinados aos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.
- 8 Publicado em 2005 pela Ática, com ilustrações de Laurent Cardon.
- 9 Publicado em 2007 pela Editora do Brasil, com ilustrações de Mariana Massarani.
- 10 In: Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Versão 3.0. Editora Objetiva.
- 11 In: http://198.106.73.59/04/04_post_scriptum.htm. Acesso em 22 de agosto de 2010.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3. ed. Tradução de Paulo Bezerra. UFF–USP. São Paulo: Forense Universitária, 2002a.
- _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Vários tradutores. 5. ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002b.
- _____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Tradução de Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR.: Kaygangue, 2005.

FIORIN, José Luiz. O ensino de português nos ensinos fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP, 2007, p. 95-116.

FURNARI, Eva. *Cacoete*. Ilustrações da autora. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *Felpo Filva*. Ilustrações da autora. São Paulo: Moderna, 2006.

GOULART, Cecília. Alfabetização e letramento – discutindo perspectivas dos processos e o lugar da literatura. Texto da palestra proferida no Ciclo de Debates Letramento literário e alfabetização, no evento *Culturas, conhecimentos, linguagens: o jogo do livro VI*, promovido pelo Centro de Leitura e Escrita/CEALE, Faculdade de Educação/UFMG, 9-11 de novembro de 2005.

_____. A universalização do Ensino Fundamental, o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas de alfabetização e letramento. In: SOUZA, Donald B. de; FARRIA, Lia C. M. de (orgs.). *Desafios da educação municipal*. v. 1. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 259-77.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008, p. 49-59.

PAULINO, Graça. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, Aparecida. *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 39-48.

RIBEIRO, Marcelo. A relação entre o texto e a imagem. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008, p. 123-39.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, H. M. B.; EVANGELISTA, A. A. M.; MACHADO, M. Z. V. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

Eleonora Cretton Abílio é Especialista em Literatura Infanto-Juvenil pela UFF e Técnica em Assuntos Educacionais da UFF, com exercício no PROALE, Programa de Alfabetização e Leitura da Faculdade de Educação.

Margareth Silva de Mattos é Mestre em Letras pela UFF, professora de Ensino Básico da UFF, com exercício no PROALE, e professora do curso de Especialização em Literatura Infanto-Juvenil do Instituto de Letras da UFF.

Duula, a mulher canibal

GISELE WERNECK*

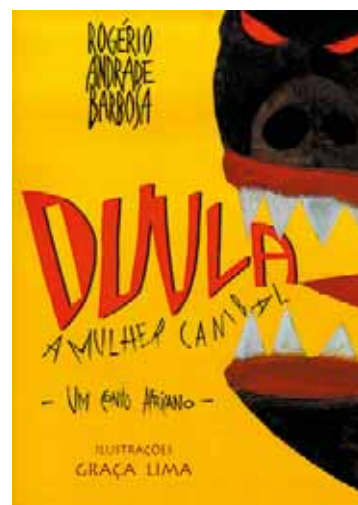
Peço ao leitor que se imagine sozinho no meio de um deserto, sob o sol escaldante, com uma sede arrasadora e uma fome que já dura dias a fio. Ao seu redor, uma cena arrepiante: espalhadas pela areia, as ossadas de homens e mulheres que tentaram fugir da seca implacável em busca de terras melhores, mas não conseguiram. Esse quadro de enlouquecer qualquer um é exatamente o que acontece à jovem e bela Duula, a mulher canibal. Seus pais já bem velhos falecem em meio à retirada, deixando a pequena filha sozinha e sem muitas opções a não ser se alimentar dos corpos das pessoas ao seu redor, tornando-se a cada dia mais gorda, peluda e assustadora.

A história de *Duula*, pesquisada e adaptada por Rogério Andrade Barbosa e publicada pela Editora DCL, foi recriada a partir de várias lendas da tradição oral da Somália, e por isso traz em seu corpo elementos típicos desse quente país africano, banhado pelo mar, desolado pela fome e fortemente influenciado pelas forças da natureza. É a seca que abre as cortinas da história e desenrola o conflito, que só virá a ter fim juntamente com a volta das chuvas, quando os pastores podem retornar para suas terras. As crianças Mayran e Askar são salvas do terrível monstro canibal pela mudança de tempo, quando o céu se torna amarelado, anunciando a tempestade de areia. E é o correr dos dias, com o sol causticante nascendo e se escondendo, o compasso que marca a transformação da bonita e jovem menina em monstro canibal, uma bela metáfora para a fome que assola o país até os dias de hoje, fazendo de *Duula* um conto atemporal.

Já sua universalidade pode ser encontrada em alguns pontos semelhantes a outros conhecidos contos de tradição oral, como é observado nas Notas do Autor, página que introduz a obra. Além das passagens que lembram as histórias de *Chapeuzinho Vermelho*, *João e Maria* e a travessia bíblica do Mar Vermelho, o leitor também encontrará em *Duula* traços tipicamente culturais do povo somali. Um bom exemplo é a cena em que Mayran e Askar mencionam como a “monstra” é porcalhona, porque serve comida com a mão esquerda, que é a mão de limpar o traseiro. Também é interessante a passagem em que *Duula* suga pela boca o veneno da picada de cobra, “cuspindo no chão o líquido escuro e pegajoso”. Além disso, as metáforas do texto, como as gaivotas sobre o mar, que são como “flechas emplumadas à cata de peixes”, os passos de *Duula* parecendo uma trovoada, sua voz como vinda das profundezas de uma caverna, são imagens que trazem elementos da realidade de uma tribo somali.

As ilustrações de Graça Lima caminham em perfeita harmonia com a história, começando por ambientar o leitor ao localizar o mapa da vermelha Somália em meio ao azul do planeta e logo desenvolvendo a história em tons quentes, na medida em que o leitor adentra pelo calor do deserto. Os motivos africanos também estão presentes em todo o livro, enfeitando de forma belíssima as guardas da obra. A cor de fundo do texto é sempre em tons claros para facilitar a leitura, com exceção do bem colocado vermelho que surge por trás das letras brancas bem no momento em que o texto ganha seu maior suspense, quando *Duula* está prestes a pegar Mayran e Askar para, quem sabe, devorar as crianças até os ossos.

Para refletir e se emocionar, *Duula a mulher canibal* leva o leitor a uma longínqua realidade, mas apenas em termos geográficos. No que se refere ao tema, basta apenas dar uma espiada no sertão de nosso Brasil para ver muitas *Duulas* enlouquecidas pela fome num mundo ainda regido pelas vontades da natureza, assim como são os desertos da Somália. 🌿



BARBOSA, Rogério Andrade.
Duula a mulher canibal;
ilustrações Graça Lima.
São Paulo: DCL, 1999.

22 x 30 cm | 40 páginas | brochura
ISBN 85-7338-324-0

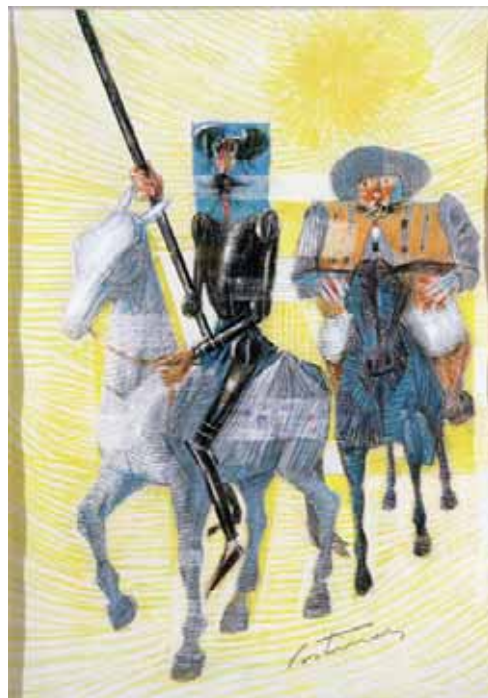
* Resenha crítica do livro *Duula a mulher canibal* produzida por Gisele Werneck na disciplina Leitura e formação do leitor do curso de Especialização em Literatura Infanto-Juvenil da UFF, sob a orientação da Profª Margareth Silva de Mattos.

O livro resenhado pertence ao acervo do PROALE, formado por cerca de 8 mil títulos, que estão à disposição para empréstimo à comunidade acadêmica e à comunidade em geral que participa das atividades de extensão oferecidas pelo Programa.

Dom Quixote

ADELINA LOPES VIEIRA

Paulo tinha seis anos incompletos;
 tinha só quatro o louro e gentil Mário.
 Foram à biblioteca, sorrateiros,
 e ficaram instantes, mudos, quietos,
 a espreitar se alguém vinha; então, ligeiros
 como o vento, correram p'ra o armário,
 que encerrava os volumes cobichados:
 eram dois grandes livros encarnados,
 cheios de formosíssimas gravuras,
 mas pesados, meu Deus!
 Os pequeninos
 porfiavam, cansados, vermelhitos,
 por tirá-los da estante. Que torturas!
 'Stavam tão apertados, os malditos!
 Enfim, venceram não sem ter lutado...
 Paulo entalou um dedo, o irmãozinho,
 ao desprender os livros, coitadinho!
 cambaleou, e foi cair... sentado.
 Não choraram: beijaram-se contentes
 e Paulo disse a Mário: Que bellote!
 vamos ver à vontade o D. Quixote,
 sem os ralhos ouvir, impertinentes,
 da avó, que adormeceu. Oh! que ventura!
 Mário, tu não te mexas, fica atento:
 eu vou mostrar-te estampas bem pintadas
 com uma condição: cada figura
 há de trazer ao nosso pensamento
 uma dessas partidas engraçadas,
 que eu sei fazer. Serve-te assim?
 — 'Stá dito.
 Oh! que homenzinho magro! Que esquisito!
 Quem é?
 — É D. Quixote.
 — o barrigudo
 é dona Sancha, que a mamãe me disse.
 — Dona Sancha é mulher. Oh! que tolice!
 O nome que ele tem, bobo, é Pançudo.
 — Que está fazendo o padre na cadeira,
 a entregar tanto livro à rapariga?
 — São livros maus, que vão para a fogueira.
 — Quais são os livros maus?
 — Não sei, mas penso
 que devem ser os que não têm dourados
 nem pinturas. Por mais que o papai diga
 que o livro é sempre bom, não me convenço.
 — Ouves? Chamam por ti, fomos pilhados!



CANDIDO PORTINARI, Dom Quixote e Sancho Pança Saindo para Suas Aventuras, 1956
 Lápis de cor s/ cartão, 28,5 x 21,5 cm.
 Col. Museu Castro Maya, Brasil | <http://www.museucastrromaya.com.br/>

— Meu Deus, como há de ser? Mário, depressa,
 vamos arrumar isto; assim.

— Não cessa
 de chamar-nos a avó!

— Pronto.

— Inda faltam três livros.

— Já não cabem.

— Que canseira!

— Têm figuras?

— Não têm.

— Capas bonitas?

— Também não têm.

— Então são maus e saltam

pela janela: atira-os à fogueira.

Eram Sêneca, Eurico e Os jesuítas.

Escaparam do fogo os condenados,

ficando um tanto ou quanto amarrotados.

Salvou-os o papai, mas impiedoso,

fechou a biblioteca, e rigoroso

condenou os dois réus, feroz juiz!

A soletrar... os Contos Infantis.

Adelina Amélia Lopes Vieira | Lisboa, Portugal, 1850 – s.d.

Formou-se professora pela Escola Normal no Rio de Janeiro, por volta de 1870. Em 1886 ocorreu a publicação de seu livro *Contos Infantis*, escrito com a irmã Júlia Lopes de Almeida, reunindo 31 contos em verso de sua autoria. Em 1899 atuou como colaboradora de *A Mensageira*, “revista literária dedicada à mulher brasileira”, dirigida por Presciana Duarte de Almeida. No começo do século XX, escreveu as peças teatrais *A Virgem de Murilo*, *As Duas Dores*, *Expição*, e traduziu a comédia teatral *A Terrina*, de Ernesto Hervelly. Adelina Lopes de Almeida escreveu obra pioneira da poesia infantil brasileira; junto a outros intelectuais, como Francisca Júlia e Olavo Bilac, ajudou a criar literatura para crianças genuinamente nacional.

In: http://pt.wikisource.org/wiki/Autor:Adelina_Lopes_Vieira

> O PROALE em imagens

