



# sedede ler

Programa de Alfabetização e Leitura | Faculdade de Educação | Universidade Federal Fluminense | Ano 4 · n.4 · março de 2016





SEDE DE LER

Ano 4 | n.4 | março de 2016

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*  
luankplo | pixabay.com  
Creative Commons CC0

*Impressão*  
Gráfica Falcão

*Tiragem*  
1.500 exemplares

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Apoio  
UFF/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

# Sumário

## apresentação

- 2 **PROALE: 25 anos de literatura  
e formação do leitor literário**

MARGARETH SILVA DE MATTOS

## verbete

- 3 **Ser ou não ser literatura:  
Um verbete contra a corrente, para  
atrapalhar o trânsito de ideias comuns**

SONIA MONNERAT BARBOSA (UFF)

## artigos

- 8 **A sagacidade na literatura de Stella Maris  
Rezende: uma questão de estilo e arte**

VÂNIA MARIA RESENDE

- 16 **Acerca do colonialismo cultural implícito  
na circulação da Literatura Infantil e Juvenil na  
América Latina**

GRACIELA BIALET

- 23 **A literatura infantojuvenil na formação docente:  
experiências em três tempos**

ANDRÉA PESSÔA DOS SANTOS

## crônica

- 30 **O galo**

ARTUR AZEVEDO

## resenha

- 32 **A menina Luzia, de Stella Maris Rezende**

NÍVIA DE ANDRADE LIMA

*25 anos de literatura e formação do leitor literário*

MARGARETH SILVA DE MATTOS

Este quarto número da SEDE DE LER é publicado no ano de comemoração dos 25 anos de existência do PROALE, que, desde a sua criação em 1991, sempre teve suas ações ligadas ao livro de potencial destinação para crianças e jovens, e à dinamização da leitura literária.

A primeira iniciativa do PROALE que evidenciou mais significativamente a direção de suas ações foi o Projeto *Centros de Leitura e Escrita*, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Glória Maria Fialho Pondé, cuja proposta político-pedagógica centrava-se na dinamização da leitura e da escrita com ênfase na leitura literária. Os *Centros de Leitura e Escrita*, entre 1991 e 1997, fizeram chegar, a várias secretarias municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro e a algumas instituições não governamentais, 100 kits de livros formados, cada um deles, por um acervo de 244 títulos, a maior parte de literatura infantojuvenil. Esses kits foram fundamentais para o incremento de variadas práticas leitoras em muitas salas de aula, em um momento em que não havia políticas públicas de compra e distribuição de acervos de livros de literatura para as escolas.

Para assinalar o compromisso do PROALE com a formação do leitor literário, este número da SEDE DE LER presta uma homenagem a esse Projeto e dedica seu conteúdo à reflexão sobre a literatura e sua importância no espaço escolar e na vida dos leitores.

No verbete *Ser ou não ser literatura*, a Prof<sup>a</sup> Sonia Monnerat Barbosa enfrenta a difícil tarefa de conceituação de um termo cujas tentativas de definição se contradizem entre si, conduzindo o leitor a um raciocínio que lhe permite compreender por que a literatura é um “campo (multi)problematizado” que pode e deve ser compreendido à luz de diferentes teorias.

Em *A sagacidade na literatura de Stella Maris Rezende*, a pesquisadora Vânia Maria Resende se debruça sobre a literatura da escritora mineira de Dores de Indaiá, Stella Maris Rezende, autora de romances, novelas, crônicas, contos e poemas para o público adulto e infantojuvenil, e vencedora de vários prêmios, inclusive quatro Jabutis, buscando desvendar o “estilo stellar” em sua produção literária voltada para o público infantil e juvenil.

Em *Acerca do colonialismo cultural implícito na circulação da Literatura Infantil e Juvenil na América Latina*, traduzido do castelhano por Bruna Silvério, a professora e escritora argentina Graciela Bialet revela a importância da literatura em sua própria experiência de formação leitora desde criança, questionando o conceito de cânone, constatando a forte tendência eurocêntrica na circulação da literatura infantil e juvenil na América Latina e defendendo a necessidade de maior intercâmbio de obras literárias de autores latino-americanos em seus países.

Em *A literatura infantojuvenil na formação docente*, a professora e pesquisadora Andréa Pessoa relata três experiências em que, por meio da leitura da literatura infantojuvenil, buscou-se promover um significativo alargamento da experiência cultural, política, ética e estética dos professores, com vistas à sua própria formação e atuação como mediadores da leitura literária no espaço escolar.

A seção *Resenha* dialoga com o primeiro artigo apresentado na Revista. O livro indicado pela Especialista em Literatura Infantojuvenil, Nívia de Andrade Lima, é *A Menina Luzia*, de Stella Maris Rezende.

Gênero muito apreciado por leitores de todas as idades, a deliciosa crônica de humor de Artur Azevedo, *O galo*, encerra este número comemorativo da REVISTA SEDE DE LER que, esperamos, contribua com as reflexões sobre a alegria e a necessidade de se ler literatura.

## *Um verbete contra a corrente, para atrapalhar o trânsito de ideias comuns*

SONIA MONNERAT BARBOSA (UFF)

**O** verbete LITERATURA aqui se inicia apontando o lugar em que ele se constrói como um texto feito de recortes de definições, sem, entretanto, abdicar da vontade de interrogá-las. A própria existência do verbete supõe, em geral, que haja mais de um entendimento do termo, aliado ao fato de as premissas de tais entendimentos, por mais correntes e convencionais que sejam, não serem aceitas como evidentes.

Como verbete, este texto é resultante de uma trajetória de leituras literárias e teóricas, sendo, a um tempo, reescrita e absorção de saberes, embora, de saída, queira alertar seus leitores para o fato de que, nesse gênero textual movido pela vocação de síntese, melhor caminharão os que buscarem nas entrelinhas das noções expostas o quanto um verbete pode valer mais na medida em que se saiba que ele contém um saber incompleto, provisório e questionável. Ou, em outros termos, os que seguirem as próximas linhas na expectativa do encontro da melhor resposta à questão “o que é literatura?” fiquem, desde já, sabendo duas ou três coisas que poderiam estar no último parágrafo: que é vã a tentativa de juntar todas as definições abaixo, pois contém elementos de contradição; que cada uma das definições apontadas deve ser tomada como contestável; e que a escolha entre as diferentes respostas depende de outras respostas a serem dadas por cada um, e em relação às quais sempre haverá espaço para interrogações.

Na busca de definições no campo da literatura, muitos partiram da retomada de um elenco de exemplificações que, da experiência escolar às estantes das livrarias, foram classificadas, por instâncias diversas, como obras literárias, pretendendo-se, a partir daí, abstrair características comuns, seja quanto aos usos da linguagem, seja quanto às funções desempenhadas no plano das representações sociais, para leitores, autores, instituições, considerados separadamente ou em suas articulações. Todavia, a respeito desse método, muito se alerta para a exigência de superar a tendência à naturalização de traços entrevistados como recorrentes em exemplos advindos de listas ditadas pelo senso comum, o que equivale a dizer, sem que sejam buscados a interrogação e o esclarecimento de seus pressupostos. Nessa direção, uma resposta de tipo precipitado e carente de questionamento de seus próprios fundamentos poderia ser identificada quando alguém diz, ainda hoje, que a rima é uma característica própria à escrita de poemas (em alguns casos, afirmando ser uma marca necessária ou suficiente para o reconhecimento de uma ‘poesia’) e, em seguida, dizendo ter reconhecido visualmente como poema o texto “Cota zero” de Drummond, passa em revista seu plano sonoro à procura de repetições de conjuntos de fonemas, em especial nas palavras finais de cada um dos três pequenos versos. Assim sendo, a resposta acima à pergunta “o que é um poema?” revelaria uma generalização articulada como homogeneização duvidosa, fundada na observação privilegiada de experiências com textos rimados.

Quando há acordo prévio entre duas ou mais pessoas de que aquilo de que falamos é literatura, em geral não julgamos necessário explicitar nossas compreensões sobre o que é, então, que define a literatura de que falamos. Mas se, ao contrário, não compartilharmos o entendimento de que aquele texto não rimado é, mesmo assim, um poema e, por conseguinte, é literatura, ou se não pudermos concordar que uma tal narrativa imaginosa de aventuras pode ser identificada como literária, nesses casos, quando alguém diz que isso é literatura e outro diz que não se trata de literatura, talvez o mais importante não seja que um dos interlocutores acabe por convencer o outro, mas talvez seja tentar evidenciar para o outro as noções implícitas em sua classificação, isto é, a que se refere ao classificar um

texto como poema ou literatura, ou, ao contrário, por qual(is) motivo(s) aquele texto não poderia ser identificado por ele como literário. O convencimento de cada um acerca dos fundamentos do entendimento que leva a dizer isto é literatura, isto não é literatura, permite que reconheçamos que a pergunta que nos move a definições pode ser respondida de muitas maneiras e que o campo da teoria tampouco se satisfaz com a redução de quadros de referência por mútuo convencimento dos teóricos, na busca de uma síntese eclética ou da refutação absoluta de algumas correntes de pensamento. Nos espaços habitados por estudantes, professores, teóricos, bibliotecários, leitores críticos e outros que se confrontem com questões sobre possíveis entendimentos do campo (multi)problematizado da literatura, o que mais se espera é a possibilidade de seguir cada um explicitando os fundamentos que alinha, de forma coerente, sistemática e contínua, para dar sua(s) resposta(s) à questão “o que é literatura?” e a tantas outras a elas associadas, como, em nosso exemplo, “o que é um poema?”, ou ainda “o que pode ser definido como valor em literatura?”, “que instâncias estão envolvidas na transmissão da literatura?”, “o que faz com que um texto possa ser considerado literário fora de seu contexto de origem?”, “uma vez reconhecido e legitimado como literário, fora de seu contexto de origem, poderia um texto ser deslegitimado ou excluído de um cânone literário?”, ou seja, “a literatura definida como repositório de textos que se acumulam num processo dinâmico, que envolve matrizes de tradição e forças de inovação, se apresenta sempre como um conjunto estável, no que se refere a textos de sincronias passadas?”, ou ainda, fazendo girar a manivela do questionamento incessante “que função(ões) pode cumprir a literatura num dado campo de entrecruzamento social de discursos?": “ela diverte?, instrui?, educa?, moraliza?, suprime expectativas de apropriações pragmáticas?, tem fim em si mesma? etc. etc.”

É certo que, ao longo do tempo, muitas definições se apresentaram como respostas centradas na compreensão da função (ou funções) que seriam próprias da literatura. Nesse sentido algumas compreensões funcionais disseram que à literatura pode caber o papel de instruir, ou de entreter, ou de libertar, ou de fornecer modelos de comportamento, e por vezes associaram tal ou qual função a objetivos voltados para sujeitos tomados individualmente ou para toda a sociedade. Muitas vezes, sem que seja explicitado o fundamento de uma dessas noções, e sem que se questione através de que meios ou recursos da

linguagem literária tais funções se cumpriram, esses entendimentos são repetidos, menos como noções problematizadas e sustentadas, mas como voz corrente do senso comum. A seleção escolar de textos para leitura, por vezes, insiste em privilegiar a escolha de textos que seriam identificados como literatura – e boa literatura – apenas porque portadores de exemplaridade moral.

Passando em revista algumas definições correntes, pudemos identificar dissensões entre respostas que afirmam que é função da literatura responder a questões gerais relativas à humanidade – trazendo à tona papéis atribuídos à literatura, por exemplo, na construção de consensos sociais, até respostas que destacam na literatura sua potencialidade de singularizar ou de pôr em questão consensos, de romper com hierarquias e ordens tradicionais.

Nos percursos de reflexão que buscam delimitar “o que é literatura”, para além dos conhecimentos do senso comum, outras vias diferenciadas têm sido percorridas. Partindo da revisão de algumas respostas frequentes para a identificação de divisores de águas que permitam distinguir o que é do que não é literário, vê-se que em diferentes respostas podem ser indicadas diferentes marcas para o estabelecimento de fronteiras. Também é possível observar que casos há em que tais caracterizações são apresentadas de modo descritivo, enquanto em outros é possível perceber um tom normativo, que prescreve quais as águas limpas em que a leitura e o estudo literário devem se banhar e avisa aos incautos dos perigos do perímetro em que sujas ondas se entrecrocaram. Todavia, perseguindo a metáfora, como separar, gota a gota, as águas de dois rios, ou a de um rio e do mar, no ténue limite de seu encontro?

No extenso campo de correntes teóricas no âmbito da reflexão literária, é possível reconhecer desde respostas que se apoiam em critérios distintivos que permitem entendimentos de extensão universalizante, de validade metahistórica – independentes, portanto, de circunscrições e referências a marcos temporais – e outras definições delimitadas por variáveis relacionadas, por exemplo, a contextos sociais próprios, sem pretensões à construção de divisões fixas e válidas como marcos absolutos. Assim, responder se um critério será definido como válido quer para diferentes sociedades ou grupos sociais, quer para diferentes sincronias, ou se será apresentado como variável em função de possível diversidade cultural, é uma tarefa que envolve escolhas que implicam compreensões explicativas não só do campo literário, mas de posições relativas a outros campos de decisão.

Uma conclusão prévia, portanto, quando se buscam definições – aqui de literatura –, diz respeito ao fato de que esforços para restringir a extensão e ampliar a compreensão – ou, se quisermos, o contrário – devem ser aplicados, de forma encadeada, não só à identificação de características comuns a conjuntos de obras, mas às decorrentes delimitações de sentidos, na direção de que se suceda o esclarecimento dos termos das definições, para que estes possam se articular em rede, no corpo de uma teoria, envolvendo procedimentos sistemáticos de delineamento de pressupostos, métodos, conceitos, de maneira que a construção de conhecimentos, definições e teorias se articule sempre de modo crítico ou polêmico, e não como apagamento de oposições e naturalização de consensos.

Caminhando para um passado distante, na direção de um marco central da tradição investigativa no campo que atravessamos, com relação à concepção de literatura como linguagem comprometida com um tipo de relação especial com a realidade a ser representada, pode-se destacar a ideia central com que se inicia o nono capítulo da *Poética* de Aristóteles. Afirmo o filósofo que não se ocupa o poeta da representação de acontecimentos particulares, conduzindo seu argumento para identificar o que seria próprio ao fazer poético, diferenciando poetas e historiadores. Se os historiadores narram acontecimentos particulares, já ocorridos, os poetas narram o que poderia suceder, de acordo com a necessidade e a verossimilhança, ocupando-se, portanto, de acontecimentos dotados de caráter geral. A esta postulação se juntam duas outras caracterizações fundamentais da *Poética*: que “o poeta deve ser mais fabulador que versificador”, pois importaria mais a característica ligada ao tipo de imitação empreendida do que os meios de linguagem empregados; e que “a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular”. Esta é, aliás, uma conclusão central por confrontar-se com a concepção de seu mestre, apresentada na *República*, notadamente no livro X, uma vez que Aristóteles recupera a imagem do poeta como aquele que orienta seu fazer pela busca de uma imitação calcada em um conhecimento que transcende os limites do particular, diferentemente de Platão, que justificou sua recomendação de exclusão dos poetas da Cidade por entender que o conhecimento que teriam os poetas daquilo que imitavam os distanciaría da verdade: eles afastar-se-iam das ideias, contentando-se com as imperfeitas aparências, to-

mas por eles como medida de seu saber e modelo satisfatório de sua imitação.

Na sumarização de respostas dadas ao longo dos tempos e de diferentes espaços de reflexão, muitos outros fios foram puxados, seja através de definições retomadas de campos de diversa extensão e extração, como as que se detiveram na questão das divisões de gêneros restritos à produção em versos – em desdobramentos de categorias presentes em antigos tratados de poética. Ou respostas explicativas do que é literatura articuladas ao campo das definições descritivas, ou normativas, dos gêneros, segundo princípios tradicionais de classificação do lírico, do épico (ou do narrativo, o que não quer dizer o mesmo) e do dramático ou de outros esquemas que seriam por vezes vistos como a melhor maneira de tratar eficazmente a literatura, resistindo, por um lado, à busca de possíveis denominadores comuns aos gêneros e, por outro, aprofundando o conhecimento de cada subconjunto do complexo e multifacetado campo.

Algumas respostas que buscaram mapear a extensão e diversidade do que poderia ser reunido sob a denominação geral de literatura apontam limites reiterados por entendimento corrente, para alguns, inquestionável, amparado por justificativa de cunho etimológico, segundo a qual a literatura é arte da palavra, ou melhor, apenas da palavra escrita. Nesse sentido, o delineamento de outras respostas a serem construídas pode destoar da circunscrição acima e decorrer da busca de outros pressupostos fundantes de um campo de articulações da linguagem verbal em amplo espectro, não circunscritos à letra, mas que possam atender ao questionamento conjunto de gêneros e obras já assimilados ao cânone e, ao mesmo tempo, incluir registros advindos da cultura oral; do domínio específico da palavra cantada; clássicos escolarizados através de edições traduzidas, ilustradas, adaptadas; histórias em quadrinhos; obras que se ajustem a diferentes registros e gostos, de experimentalismos poéticos de vanguardas à metaficção historiográfica pós-modernista e às narrativas de aventuras de terror, policiais (esses subgêneros que nos fazem estimar tanto certas produções de Edgar Allan Poe) ou de ficção científica...

Assim, atando as pontas: se este verbete na contaminação do trânsito das ideias correntes precisou ser escrito é porque a ideia de literatura não é evidente por si própria, ou melhor, precisa ser interrogada para que seja possível entrever seu processo de naturalização. Exceto para a tranquilidade do senso comum, que nos acalma com a naturalização de supostas evidências, todavia questionáveis, é possível que

não nos interroguemos sobre contradições no uso, por um mesmo falante, dos ditados “Quem espera sempre alcança” e “Deus ajuda quem cedo madruga”. No caso das definições de literatura, pode ser mais incômodo passar de uma ideia vulgarizada a outra. Sabemos, por exemplo, que em alguns contextos europeus até o século XVIII o termo literatura designava, amplamente, qualquer “produto da cultura letrada”. Paralelamente, amparada na disseminação dos estudos de retórica e poética clássica, alarga-se o entendimento de que a literatura se restringiria às “belas letras”, às escritas ornamentadas, entendimento esse que, em alguns contextos, representou uma restrição à ideia anteriormente mencionada. Já com relação à noção de valor estético, o entendimento do belo em literatura também vai padecer de diversificação quando, para além das estéticas do sublime, entraram em cena as reflexões sobre a arte do grotesco e sobre as recíprocas tensões desses dois campos de representação.

Por sua vez, a definição de literatura associada ao uso de “linguagem imaginativa”, ou, logo, literatura como “ficção”, parece não ser redutível ou sempre assimilável a outras definições que iriam acentuar a literatura como fruto de uma violência organizada e sistemática contra a linguagem em seus usos cotidianos, voltados para fins práticos da comunicação imediata. Nessa acepção, a literatura seria um campo aberto a experiências de singularização no uso da linguagem, não temendo, ou melhor, reivindicando a esfera em que podem entrar ambiguidade e plurissignificação, como nos explica “Convite”, de José Paulo Paes, ao nos chamar para a poesia entendida como “brincar com palavras”.

Apesar deste verbete ter apontado muitas escolhas possíveis na busca de fundar respostas à questão “o que é literatura?”, algumas muito antigas, convém dizer, antes do ponto final, que, no conjunto dos quadros de referências teóricas em destaque a partir dos anos 60/70 do século passado, algumas linhas investigativas ganharam maior atenção que outras. Assim, passaram a ter menos repercussão nos debates acadêmicos, de uma maneira geral, os entendimentos do literário centrados em delimitação de suas funções, em definições de modos de sua relação com a realidade (ou na própria definição de realidade literária), em afirmação de intencionalidade autoral, em estabelecimentos de critérios intrínsecos de valorização, ao passo que passaram a ser mais destacados encaminhamentos que privilegiavam discussões sobre usos específicos da linguagem, em especial os que chamavam a atenção sobre si.

Nas linhas de força do pensamento sobre “o que é literatura”, reflexões advindas das correntes formalistas desdobram-se na caracterização de diferentes procedimentos formais que produziriam a singularização da linguagem literária, procedimentos esses que poderiam levar à desautomatização, do ponto de vista de sua recepção por leitores. Certo é, entretanto, que na trajetória das indagações que levaram adiante posições do formalismo, ao serem considerados os discursos, na complexidade de suas relações histórico-sociais, como sistemas de organização abertos e passíveis de hibridização, as perguntas sobre aquilo que pode causar estranhamento quanto ao uso da linguagem mereceram ser respondidas tomando como pano de fundo as dinâmicas heterogêneas que fazem com que um mesmo uso da linguagem possa ser reconhecido como normal ou estranho, caso se produza em um contexto social – ou histórico –, ou em outro.

Em traçados correlatos, é muito enfatizada a caracterização do literário como colocação da linguagem “em primeiro plano”, assim como são enfatizados os processos de integração complexa de componentes de diferentes níveis da linguagem (CULLER, 1999, p. 35-37), ou ainda é acentuada a autorreflexividade da linguagem literária, a qual, ao retomar, polemizar, alterar elementos textuais de sua contemporaneidade ou de uma dada tradição literária, estabeleceria diálogos entre cada texto e a linguagem presente nas outras obras literárias – ou em algumas delas –, diálogos esses aptos a evidenciar o que faz de cada um deles um texto que se posiciona no campo dos diferentes fazeres e entendimentos da literatura.

O que se diz a seguir tem por objetivo apontar que as questões teóricas até aqui esboçadas e as respostas sintetizadas podem dizer respeito ao nosso dia a dia no exercício de nossas habilidades leitoras, inclusive como professores ou mediadores de leituras.

Assim, a partir do relevo dado, por exemplo, à concepção de literatura como ficção, na leitura literária caberiam desdobramentos associados a diferentes modos de representação, assim como sobre configurações imaginárias acionadas pela leitura literária ou pelos atos de ler referentes aos diferentes gêneros de texto.

Por outro lado, que papéis seriam esperados de um mediador de leituras literárias, professor ou não, se ele valorizasse de modo especial, dentre outras possíveis concepções para o entendimento da literatura, a colocação em primeiro plano do trabalho com a linguagem, atribuindo destaque maior



à forma da expressão do que à forma do conteúdo (COMPAGNON, 2010)?

E poderíamos seguir associando, a estas, outras séries de questões, incluindo aquelas que envolveriam tomadas de posição com consequências diretas para nossa atuação como leitores ou profissionais atuando na área da leitura.

Ao optar por definir literatura, por exemplo, como objeto estético, possibilitador de um tipo de fruição correlativo ao exercício de atividades cuja finalidade se afasta de fins práticos, a leitura literária e sua mediação escolar seriam pautadas, predominantemente, pelo desenvolvimento nos sujeitos leitores de habilidades estéticas, acentuando a esfera do gosto e do prazer advindos da contemplação artística. Tal escolha poderia nos encaminhar, diretamente, a outras questões, como aquelas apresentadas por Paulino em sua discussão sobre “Algumas especificidades da leitura literária”, a saber:

haveria legitimação hoje para que consideremos que as habilidades de leitura literária sejam predominantemente habilidades estéticas? Retomamos a velha pergunta dos frankfurtianos: qual o espaço de experiência estética em sociedades nas quais os produtos de arte se apagam ou se tornam mercadorias consumidas em série? E o que caracterizaria hoje uma leitura predominantemente estética? (2008, p.59)

As perguntas de Graça Paulino parecem indicar que as indagações sobre ler literatura, no espaço escolar ou em outros espaços, assim como sobre como propiciar incentivo à leitura, são questões que remontam à busca de respostas sobre “o que é literatura?”, mas que também nos reenviam a outros atos de reflexão e questionamento alinhados a outros saberes relacionados à complexidade dos horizontes socioculturais em que nos movemos.

Embora o verbete tenha sido proposto como o lugar para sumariar algumas das respostas dadas no campo teórico à questão fundadora “o que é literatura?”, convém finalizar reiterando que a pluralidade elencada não deve induzir ao ecletismo que poderia levar a somar, em uma só resposta, diferentes definições. Como reduzir a um denominador comum os entendimentos de imitação poética apresentados por Platão e Aristóteles? A noção de literatura construída em cada uma das diferentes pequenas respostas dadas não contribui com uma parcela de conhecimento que se deva somar a outras para chegar mais perto de algo naturalmente dado. Ao contrário, no espaço cético e reflexivo das teorias, entende-se que a

literatura como objeto de conhecimento a ser definido não se constrói como reflexo dos entendimentos que o senso comum nos forneceu. Assim, a cada diferente objeto aqui constituído a partir dos diferentes quadros de referência presentes em cada resposta dada, correspondem diferentes construções conceituais sistemáticas relativas a diferentes teorias – que aqui não cabe desenvolver –, sejam elas, conforme o caso, teorias que põem em relevo uma reflexão sobre o uso da linguagem; sejam recortes centrados na representação; sejam teorias em que o percurso interpretativo é dialetizado entre articulação de práticas particulares de escrita e universais do conhecimento; ou tenham sua base no polo da recepção. Ou, segundo outro viés classificatório (ACÍZELO, 2007), sejam elas correntes teóricas de base textualista, fenomenológicas ou sociológicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.
- ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010
- CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1990.
- PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da linguagem literária. In: PAIVA, Aracy et al (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.
- PLATÃO. *A República*. 6. ed. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 1990.
- SOUZA, Roberto Acízelo de. *Teoria da literatura*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

# A sagacidade na literatura de Stella Maris Rezende:

*uma questão de estilo e arte\**

VÂNIA MARIA RESENDE

Volto-me neste artigo a particularidades estéticas que estão no cerne da singularidade da literatura de Stella Maris Rezende, definindo o seu estilo com o qualificativo “stellar”, com apoio em dois posicionamentos teóricos. Um, de Roland Barthes, que reconhece na literatura “o próprio fulgor do real”, já que ela “assume muitos saberes”, e lhes dá “um lugar indireto, e esse indireto é precioso”, são “saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados.” (BARTHES, 1980, p. 18). Outro, de Luigi Pareyson, que concebe a carga de humanidade do criador consubstanciada em modo de formar artístico, não estabelecendo limitada noção biográfica ou associação direta da vida do artista com a sua obra. Segundo o esteta, nos sistemas formativos da arte consubstancia-se o diferencial da identidade de quem os urde criativamente, ou seja, “no operar artístico a pessoa do autor tornou-se, ela mesma, o seu próprio e insubstituível modo de formar.” (PAREYSON, 1997, p. 107).

No estilo stellar o fulgor do real emana da sagacidade, que realiza muito bem os requisitos da especificidade da literatura, e se concentra na atuação arguta de personagens; em tramas matreiras e modos arditos de estruturação narrativa; no adensamento, com fluidez, em inquietações, contradições e perplexidades inerentes à natureza humana; na finura da linguagem velada. As heranças culturais da autora, trazidas da ambiência provinciana da infância e da adolescência, mais traços do caráter mineiro, reservado e desconfiado, infiltram-se na distinção do estilo, convertidos em visão e forma de expressão artística.

Pareyson alude à fusão de “forma primária” (“configuração de um material sensível”) e “forma secundária” (“configuração de um contexto de significados”); de tecnicismo (produtividade) e intimismo (expressividade): “os dois processos são simultâneos, ou melhor, coessenciais, ou melhor ainda, coincidentes.” (idem, p. 61-62). Sob o ângulo interativo dessas formas, sutileza é palavra-chave, legitimadora da identidade estilística de Stella Maris, plasmada em enredos, comportamentos, relações de seres ficcionais capciosos entretidos com entreditos e interditos onde elipses, dissimulações, reticências, silêncios, subterfúgios encobrem enigmas e mistérios.

Simulações cultivadas pela escritora mantêm a literariedade que se articula na maquiagem ficcional enganosa, onde a ambiguidade entrelaça inocência e astúcia; pacatez da vida de lugarejos e a força feminina impulsiva vinda de paixões e desejo de grandes amores; leveza e complexidade; simplicidade e profundidade; trivialidade e transcendência; verdade e mentira; o prosaico e o poético; o bem e o mal. Faz parte também do manejo da duplicidade, o diálogo intertextual.

A leveza e a delicadeza, que compõem um mesmo universo de sentidos velados na literatura da autora, externam-se em modos de ser, ver, sentir e dizer sutis (preferências, aspirações, atitudes e sentimentos expressivos de singeleza, ternura, cuidado, doçura; observação admirativa do mundo/ fruição da beleza da vida e auscultação sensiva do outro; lirismo da linguagem etc.). Esses modos são constantes na obra de Stella Maris, mas a presente análise os contextualiza nos seguintes títulos, escolhidos pelo critério do distanciamento entre eles no tempo: *Maravilhosa e inesquecível ideia de amar* (reúne os dois primeiros livros de literatura infantil e juvenil da autora: *O último dia de brincar!* 1986 e *Alegria pura!* 1988), *O sonho selvagem* (1988), *Depende dos sonhos* (1991), reeditado com o título *A menina Luzia*;



*A filha da vendedora de crisântemos* (2008), *A guardiã dos segredos de família* (2011), *A mocinha do Mercado Central* (2011), *A sobrinha do poeta* (2012).

Desde o início da sua produção literária, Stella Maris tem o reconhecimento da Crítica. Ela tem recebido muitos prêmios, como: 4ª Bienal Nestlé de Literatura Brasileira; Altamente Recomendável para Jovem, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (dado a mais de uma obra); Menção Especial Fernando Chinaglia; João-de-Barro (mais de um prêmio, dado tanto pelo júri juvenil, como pelo adulto); Literatura Para Todos – Categoria Conto – MEC; Barco a Vapor; Bolsa para Autores com Obra em Fase de Conclusão, da Fundação Biblioteca Nacional. Em 2012, duas obras de Stella foram premiadas com o Jabuti, na categoria Melhor Livro Juvenil: *A mocinha do Mercado Central* (primeiro lugar) e *A guardiã dos segredos de família* (segundo lugar).

A apreciação de Laura Sandroni sobre *Alegria pura*, registrada nas capas da primeira edição, ressalta o valor ímpar da escritora, numa avaliação assertiva do seu talento, que a diferencia no cenário da literatura infantil e juvenil brasileira, como a crítica havia preconizado: “Stela Maris Rezende é, sem dúvida, a grande revelação de autor para o público jovem dos anos oitenta”; “neste bordado de pequenas intrigas, grandes expectativas e doces vinganças, Stela Maris revela todos os encantos do seu estilo, ao mesmo tempo lúdico e cerebral.” (SANDRONI. In: REZENDE, 1988<sup>b</sup>, 2ª capa). Também Nelly Novaes Coelho, referindo-se a *O último dia de brincar* (o que mais prêmios recebeu, entre eles, Os Cem Melhores Livros do Século XX/ PNBE/ MEC), apontou o diferencial trazido pela literatura de Stella Maris: “[...] a grande sedução das tramas e a delicadeza das emo-

ções vividas pelas personagens estão, indiscutivelmente, na linguagem especial da autora (oralidade transfigurada, palavra seivosa e concisa, carregada de intenções e gradações que provocam sua alta temperatura poética).” (COELHO, 1995, p. 1041).

Desde as suas primeiras obras, Stella Maris cria personagens infantis e juvenis não lineares, ocupadas com o que é incomum e vai além de sentidos aparentes e banais, como a menina Dorinha do conto “Feitiço”, do livro *O último dia de brincar*. A estranheza no comportamento infantil, não rara no universo da autora, está no interesse de Dorinha em guardar algo insignificante, que se apresenta com valor de preciosidade e mistério: a terra dentro de um saco, colocado em uma caixa, guardada no guarda-roupa. A atração pela terra e pelo voo do pássaro reflete o seu ser complexo, preso às origens e desejoso de se aventurar livremente por destinos desconhecidos e mistérios ilimitados: “Dorinha pensou na terra, presa, Dorinha pensou nas asas do sanhaço-pardo, nos lugares aonde ele vai, é tanta vereda de árvores sombreando os gravetos do chão, deve de ser muito distante o lugar de Dorinha encontrar os mais lépidos sinais do feitiço.” (REZENDE, s.d., p. 5).

Em *Alegria pura* já o primeiro enunciado – “Alegria malsã?” prenuncia a contraposição de possibilidades de alegria, entremeadas na composição da trama. Nesse enunciado, são funcionais: a adjetivação de malsã (maléfica, nociva) para alegria, e o ponto de interrogação (indício de dúvida, que tempera malfeito e ingenuidade na fabulação). O prazer inerente a alegria se desdobra em nuances contraditórias, como as apontadas a seguir. Marinanda debocha e ri ironicamente das cinco, pelas quais é rejeitada: na peça que lhes prega, as coloca em ridículo

*Desde as suas primeiras obras, Stella Maris cria personagens infantis e juvenis não lineares, ocupadas com o que é incomum e vai além de sentidos aparentes e banais.*

entre si e frente a frente com ela e o irmão Toninho, que todas pretendem; ela cria em cada uma a ilusão de que seria pedida em casamento por ele. Os leitores coniventes com ela comprazem com a manipulação e a picardia sobre as cinco, sendo espectadores da farsa cômica. Ela vive também uma satisfação imaginada: “O Toninho veio buscar o restinho de roupa [...], ele nem sabe que eu fiz arroz-doce, as tais vão morrer de sem-graceza perto dele, vão fingir que o arroz-doce está saboroso pra agradecer ele, mas ele vai casar é com a Doracisa de São Gotardo, bem feito.” (REZENDE, 2010, p. 45).

A alegria malsã tem seus efeitos contraditórios também no regozijo que toma conta das cinco meninas, a partir do convite e da espera da promessa falsa de pedido de casamento. Outra expressão da alegria se traduz na fatura emocional da Marinanda, com o inesperado do malfeito, que vira a seu favor, e neste caso o feitiço não vira contra o feiticeiro. Passada a façanha de terem comido o doce apimentado na casa dela e engolido a traiçoeira notícia do casamento de Toninho com uma desconhecida, um dia as cinco encontram Marinanda, por acaso, quando a lembrança do acontecido faz aflorar o riso, contagiando as seis com outro tipo de alegria (pura, ingênua): “Todas as seis seguram o riso. Depois Marinanda ri, acompanhando o riso da Liló, da Mazé, da Isoldina, da Dileusa, da Célida. Riem que é uma bondade. Alegria malsã pode virar alegria pura?” (idem, p. 51).

Se mais alegrias virão com a inclusão de Marinanda pelo grupo, a partir desse encontro, a história não deixa pistas, mas o riso que as une pode ser sinal de aceitação, vinda com o fato de ela ter demonstrado às cinco que não é parva, e tem astúcia como poder, capaz de provocar a alegria malsã. A construção ambígua de *Alegria pura* perfaz o cuidado da linguagem, em achados a-propósito, como do verbo e advérbio “sorri desalegremente” e do jogo sonoro-semântico “o convite foi feito. Bem feito, eu já disse”. Metáforas adensam os sintomas do comportamento fingido e interesseiro das cinco meninas, em súbita transformação: “de lesma pra cabritinha”, “montanha de ser morrinho”, “de azedo pra melado”, “pano de passar pode virar metro e meio de seda”, “o que era suçarana. Agora é coelhinha?”. A seguinte

colocação de Nelly Novaes Coelho sintetiza o tecido de meandro dúbio da obra, e que é extensivo a toda a literatura de Stella Maris: “Mais uma vez, através da brincadeira ou da malícia ingênua, a autora desvenda a ambiguidade dos seres, ou a difícil fronteira entre o bem e o mal, entre o certo e o errado.” (COELHO, 1995, p. 1042).

Luzia, de *A menina Luzia*, guarda um segredo de amor e sofre em silêncio; pensa todo o tempo em Tarcísio, que não se interessa por ela. A mãe do menino, Dona Lilina, sofre também em sigilo, por motivos não revelados; Luzia observa-lhe a tristeza, os olhos vermelhos, mas não a aborda, se mantém discreta. Em outra cena, Luzia, de alma delicada, se preocupa, temendo que algum barulho acorde a irmã que dorme no espaço em que ela própria sonha acordada. A narrativa se desenvolve entremeada dos cuidados da menina na preparação de ambrosia, o que lhe dá prazer, misturado à alegria de atender o pedido da mãe, fazendo o seu doce preferido. Enquanto ela cozinha lentamente o doce, sentimentos e pensamentos se acumulam no seu íntimo, misturando-se a reflexões sobre o tempo e cuidados com a vida: “Luzia zelosa. Tem que tomar muito cuidado, senão o leite sobe demais e derrama. Na vida a gente também tem que tomar muito cuidado? Pode ser que na vida tudo se pareça com esse doce de ovos. Todo cuidado é pouco.” (REZENDE, 2012<sup>a</sup>, p. 22).

O projeto gráfico e as ilustrações de Rosinha Campos, sincronizados com a delicadeza da obra *A menina Luzia*, incorporam desenhos leves de lese (tecido que tem bordados em alto relevo) nas capas, orelhas e páginas brancas e vermelhas; o uso desse material resguarda, no plano da representação simbólica, o valor do que se vai perdendo da cultura artesanal, tornando tradição e memória. A ilustradora diz sobre o texto e o desafio de tê-lo ilustrado: “tão delicado, tão lindamente tramado. Tão lindo e delicado que várias vezes me perguntei se deveria ser ilustrado.” (idem, p. 47).

A *filha da vendedora de crisântemos* também prima pela delicadeza, sem equívoco com fraqueza. Beatriz e a sua mãe Geralda, que cultiva e vende *crisântemos* como meio de sobrevivência, têm acentuada feminilidade. A menina, sensível e perspicaz,



reage ao preconceito que a sociedade lança sobre a mãe, que namora um homem de outra cidade, após o marido a ter deixado, internando-se para um tratamento psiquiátrico. Toques sensuais no perfil de Beatriz a identificam com a força da natureza; o princípio feminino rege as suas decisões e modos suaves de agir, embora autênticos e determinados: “Justamente porque é filha de uma vendedora de flores. Porque convive com o frágil e o delicado. Ela tem um movimento, um cheiro e uma forma de coragem.” (REZENDE, 2008, p. 93). Cuidadosa, não se coloca agressivamente frente ao outro; é com vivacidade crítica e poder de argumentos que questiona as regras puritanas e repressoras, às quais a sua mente esclarecida, tanto quanto a da sua mãe, se contrapõe; enfrenta os desafetos e reverte falsos julgamentos instituídos, combatendo-os cautelosamente, passo a passo. Ela (e o leitor também) caminha entre sutilezas e artimanhas, para enfrentar o jogo social preconceituoso contra a mãe e, por extensão, contra ela própria.

Em *A mocinha do Mercado Central* se constrói uma fina tessitura de personagens e de enredos menores, afluentes do fio central. Na grande viagem simbólica, que norteia a evolução narrativa e experiencial de Maria, encaixam-se as suas passagens por diversos pontos geográficos, espaços de conhecimento da realidade social e cultural e vivências interiores profundas. Nesse percurso, ocorrem as descobertas de dois lados coexistentes – alegria e tristeza, tragédia e impulsos vitais, sonho e ação – durante as quais Maria vai perfilando-se eticamente, sem passar para o lado pragmático e cruel (corrupção, marginalidade etc.).

A busca identitária circular dessa personagem gira em torno do eixo das suas faces múltiplas, em constante mutação, sendo tênue, na sua percepção, o limite entre fantasia e realidade, o que lhe faculta o sentido de beleza da vida e da arte. Há um veio de doçura que a guia e não a deixa estagnar-se ou abater-se por situações negativas. Mesmo reservada e tímida, segue uma determinação inabalável, levada por forças maiores, que conferem com a luz acesa no recôndito do seu ser. É isto que a impulsiona para além de razões elementares, já que com um entendimento maior, mais profundo, encontra, em toda situação, a magia de viver, a surpresa, a gratificação de cada momento. Assim, seu psiquismo processa elaborações, passando a limpo o passado da sua história e, ao mesmo tempo, vislumbrando no presente revelações existenciais fantásticas.

Várias personagens têm co-participação importante no mundo complexo de Maria. Ela descobre uma espessura de humanidade nos pais e supera a forma traumática da sua concepção, quando a mãe foi violentada em um assalto dentro do ônibus em que viajava. Indo fundo nos mistérios da vida e do que faz parte da sua origem, em vez de se perder no caos de controvérsias e negatividade, ela reconhece no pai e na mãe uma dimensão de dignidade e um senso humano permeado pela relatividade. Tem parcela de contribuição na constituição densa de Maria a tia Marta, que lhe apresenta a literatura. A leitura literária redimensiona a sua perplexidade e contribui para uma visão não ingênua, já que não lhe escapa o que é feio, triste, mau, turbulento. Valentina Vitória, amiga que a iniciou na significação dos nomes, contradizendo a potência do próprio nome, é tragada

pelo ato trágico do suicídio. Maria deixa a sugestão do inexplicável no caráter da amiga, quando diz que ela “era um dos mais belos e mais terríveis mistérios.” (REZENDE, 2011<sup>b</sup>, p. 13).

Outro aspecto relevante é a atuação de Maria sob o prisma da ficção dentro da ficção, em que Selton Mello tem figuração dupla (dentro e fora do palco), contracenando com a protagonista. Ela, que conhecia e admirava o artista pelo filme “Lisbela e o prisioneiro”, um dia se vê próxima ao homem, numa confeitaria no Rio de Janeiro. Como ele se mostra atencioso, a admiração de Maria cresce. A vida prossegue, e a sua surpreendente trajetória existencial lhe dará, bem mais tarde, a oportunidade de contracenar com o ator, no filme dirigido pelo pai (diretor cinematográfico, que ela descobriu em uma das suas viagens). No cinema, o seu drama familiar ocupará espaço de representação, confundindo vida e arte. Quando fantasia e realidade se fundem, relativiza-se o entendimento de que viver é tão fabuloso quanto a ficção, ou a ficção não é mais espantosa do que a vida. No seu rico viés reflexivo, *A mocinha do Mercado Central* faz pensar que muitos mundos se revelam de cada ser, e que existir se torna mágico, quando o determinismo dá lugar à ressignificação das condições biográficas e sociais, como ocorreu com Maria.

A prosa de Stella Maris Rezende mescla-se com laivos poéticos, seja na visão do narrador e de determinadas personagens, seja em contenção e arranjos estruturais e explorações rítmicas e sonoras, de que este recorte de *A menina Luzia* é ilustrativo: “Luzia. Luzia. Ô Luzia./ Luzia de dia./ De noite Luzia./ Corre cutia de noite e de dia./ [...] – Entra, Luzia, a casa é sua!/ Mentira bonita que ela gosta de ouvir./ Se essa casa fosse minha./ Dentro dela mora um anjo que roubou meu coração.” (REZENDE, 2012<sup>a</sup>, p. 44-45). O andamento narrativo muitas vezes substitui nexos diretos e explícitos por lacunas deixadas pelo não dizer, pelo dizer pouco ou apenas sugerir, artifício literário que resguarda os sentidos ocultos, implícitos ou insinuados.

A peculiaridade stellar reflete conteúdos humanos da autora no sutil fazer artístico, onde se processam efeitos técnicos com engenho e depuração, pela síntese da linguagem. Stella reafirma o compromisso do ofício com a palavra, respondendo à questão se *há algum cuidado que deva ser tomado ao se escrever para o público infantil*, nestes termos:

é preciso ter o cuidado de sempre quando se trata de literatura: trabalhar a linguagem, exigir qualidade literária, lidar com metáforas, imagens, elipses, deixar que as

palavras e os silêncios suscitem diferentes leituras. (In: <http://www.pluricom.com.br/clientes/grupo-sm/noticias/2/09/12>).

Desde os anos iniciais da sua produção, Stella Maris manifesta a consciência estética empenhada na literatura como trabalho artístico, assumindo que “escrever ficção é praticar a magia delirante da linguagem” (quarta capa do seu livro *Vera mentirosa*, editora RHJ, 1989). O mesmo pensamento se encontra atualmente no site da escritora, onde ela afirma: “Sou uma artista que lida com a magia da linguagem, as imagens, a imaginação, as metáforas, as ambiguidades, a mentira, a verdade, os mistérios, as delicadas e as terríveis perguntas da condição humana”. Ocupa lugar especial na sua produção o primoroso livro *Esses livros dentro da gente: uma conversa com o jovem escritor* (editora Casa da Palavra, 2002). É um belo guia dos pressupostos da escrita literária de um modo geral e da sua criação, particularmente, movida por doses de poesia, humor, mistério, leitura atenciosa da vida, da natureza, da realidade e de outros escritores, senso imaginativo e crítico, que sorve o que é essencial, atravessando superficialidades.

Raízes e tradições assimiladas com propósito de transformação criativa são substratos culturais básicos, amalgamadas a outros fatores forjadores da literatura de Stella Maris, onde as memórias, transfundidas no imaginário, revigoram magicamente raridades de uma linguagem remanescente na comunicação coloquial, que expressa identidades arcaicas de pequenos redutos, resistentes à modernização urbana. O discurso do narrador e a fala das personagens endossam o aproveitamento criativo vivificante de formas antigas, sobreviventes algumas ainda na elocução livre de influências da língua culta. À revitalização de arcaísmos se juntam neologismos, dentro da seara criadora da linguagem de Stella Maris. Na reinvenção ficcional do espaço-tempo, o leitor adentra o insólito mundo onde a cultura não rompeu com a natureza e os seres estão em proximidade no campo ou em pequenas cidades, de onde flui uma tônica poético-criativa. Esse veio tem na obra de Stella Maris a contrapartida irônico-crítica, em que tudo o que é ridículo, incomodativo, dogmático, repressivo, enfim, avesso à liberdade, em espaços interioranos ou mesmo metropolitanos, serve à polaridade do texto.

Em meio a tensões e contradições, protagonistas femininas vigorosas (não isentas de fragilidades) assumem o embate de conflitos e afrontam universos fechados, rígidos, conservadores, que comportam



tabus e, não raramente, hipocrisias. Como a lúcida garota Beatriz, de *A filha da vendedora de crisântemos*, que, discordante de visões tacanhas, lutando e desmascarando julgamentos mesquinhos, lançados a ela e à mãe, valida atitudes e pensamentos libertários. Desafiadora e sensível também é a heroína de *A guardiã dos segredos de família*; delicada e forte, meio criança, meio adulta: “Magrinha, miudinha. Uma miunça de gente. Mas que ficava enorme quando queria mesmo uma coisa.” (REZENDE, 2011<sup>a</sup>, p. 20). Com 13 anos assume a proteção de quatro sobrinhos órfãos, subjugados pelos tios padrastos. A sua densidade está no desempenho da missão adulta de cuidar, sem abdicar da infância ou do gosto de brincar junto com os sobrinhos. A sua mente infantil concilia prazer e amadurecimento dados pela leitura: “Nenezinha lia e relia o livro, porque a história da menina de Montes Claros a encantava, fazia crescer dentro dela uma vontade de mudar coisas, inventar um mundo diferente.” (idem, p. 21).

A transgressão do proibido, vivida por iniciativa da tia-menina, libera o riso e a desforra: “eles comiam pão toda noite, antes de dormir. Enquanto comiam, riam, riam muito. [...] Niquinho de repente ficava sério e imitava o jeito de andar do tio: [...] parecendo que o padeiro ia cair duro e seco a qualquer instante. Tio Sebastião: um pão duro e seco. Eles riam muito.” (idem, p. 21-22). Nenezinha tem sensibilidade a toda prova, e também astúcia aplicada em favor dos sobrinhos; viu a cunhada esconder uma carta, cujo conteúdo não chegou a conhecer, mas tira proveito do fato, que sustenta um clima de desconfiança no desenvolvimento da trama. Ela tem o hábito de enfiar as unhas nos muros: “prefe-

ria os mais velhos, os abandonados, ásperos e tristes, tortos e feios, trincados e indefinidos. Para eles contava sobre sua vida de menina, misturada com a vida de menina do livro que ela lia e relia.” (idem, p. 45). Simbolicamente, afia as armas, a coragem e o poder de luta, apara as asperezas da realidade, se exercita contra a fraqueza; se fortalece para reveses, tragédias, tristezas, a que se interpõe poder sonhar e ver o que é mágico e bom: “no treino da vida, enfrentava coisas ásperas para reconhecer ou inventar delicadezas.” (idem, p. 26).

Outra admirável figura feminina é Leodegária Moura, de *A sobrinha do poeta*, amante de livros e de literatura, capaz de influenciar leitores jovens e de afetar adultos com o trabalho na biblioteca. Por meio da leitura literária, ela se situa no centro de mistérios que movimentam e revolucionam a pacata cidade de Dores. Mulher livre, de mente emancipada, é um pivô importante do desenrolar da intriga em torno dos originais do poeta modernista Emílio Moura (nascido na cidade que é cenário da trama). Ao descortinar encantos e enigmas pelas páginas da literatura, ela desacomoda os habitantes e sacode a cidade, cutucando a estagnação e a mesmice. A escritora transpõe a superfície dos conflitos, dando adensamento ao texto por duas vias: a primeira é a crítica social, subjacente em ações e eventos concretos, relacionados a machismo, violência contra a mulher, repressão feminina, corrupção do sistema etc.; a outra é de tendência metafísica, em que inquietações, dúvidas e conflitos não cessam, procedentes de sendas interiores.

Maria de *A mocinha do Mercado Central* segue evoluções versáteis, vivendo múltiplos papéis no ro-

*Do pacto entre a sagacidade da literatura de Stella Maris Rezende e a recepção afinada da leitura decorre o prazer estético, num artil de mão dupla: o estilo stellar brilha na proporção do que oculta e o leitor captura.*

teiro cíclico da sua identidade, metaforizado por uma viagem circular, desdobrada em várias, com retorno a Dores do Indaiá, o ponto de partida. Personagens em dinâmico movimento interior, como essa protagonista e outras de Stella, vivem a consonância entre sentir, sonhar, refletir, agir. De perfil dúbio e inquiridor, elas buscam realizar o próprio caminho, no desempenho entre os sentidos não revelados, ou por se revelar, de si mesmas e das coisas, entre possibilidades de ser e vir a ser, entre a inexperiência e a audácia, a contemplação (visão sonhadora e admirativa) e o dinamismo; a ingenuidade e a argúcia; a ternura do ser lírico e o pensamento articulado do ser engenhoso. Encarnando duplicidades, são partícipes importantes de narrativas peritas no disfarce.

Umberto Eco menciona o jogo metanarrativo entre soluções estilísticas de vanguarda, embora admitindo que ele não seja exclusivo da literatura moderna, mas tenha nela presença mais insistente. Essa estratégia de natureza crítica tem a adesão de Stella Maris numa escrita dialógica, por meio de citações e encaixes intertextuais, sendo do seu domínio estilístico a utilização harmoniosa de códigos cultos e populares. *A sobrinha do poeta* é rico exemplo do diálogo intertextual. Nesse romance, a biblioteca, literatura, leitura, leitor e escritores são geradores das intrigas e de referências e citações eruditas (clássicas e modernas); entre elas, a do poema “A casa”, de Emílio Moura, tem valor intertextual fundamental. A preponderância do código erudito na obra não se incompatibiliza com o extrato de caracterização popular, recorrente no estilo da autora; o vestígio coloquial identifica a pequena cidade, cenário da história, e, embora a leitura literária vá difundindo-se aí, não faz os marcadores do código não culto desaparecerem.

Tem função metalinguística na obra, ainda, o diálogo de duas escritoras no recital em Belo Horizonte, do qual participavam Drummond, Pedro Nava, Emílio Moura, e a declamadora de “A casa”, que ficou com os originais, de onde parte a ponta do enigma que justifica a escrita de *A sobrinha do poeta*. As duas escritoras são uma só no espelho: Marismênia e a sua interlocutora, que tinha em mãos

o romance *Todos os nomes*, de José Saramago. A interlocução que as coloca frente a frente opera uma “coincidência”, melhor grafada como co-incidência, evidenciando, assim, a convergência das duas para a mesma face, da consciência autoral presente no texto. Quanto à obra *A sobrinha do poeta* e à de Saramago citada, alinham-se ambas a “roteiros enigmáticos”, a espaços labirínticos da escrita literária onde os sentidos renascem na palavra e na vida, incessantemente.

Maria de *A mocinha do Mercado Central*, de percepção não referencial, doce, mas lúcida, não perde de vista sentidos extraordinários, como os flagrados na pele e na alma de Nídia, que reflete sobre este pensamento que a maioria das pessoas teria: “Ver meu nome escrito num grão de arroz pra quê? Isso não me serve pra nada!” (REZENDE, 2011<sup>b</sup>, p. 63-64), a que segue a sua conclusão: “Certamente, só algumas pessoas, de vez em quando, devem querer parar um pouco, pegar esse grão de arroz e ver dentro dele o mundo inteiro, porque dentro dele existe um trabalho, uma ternura, um esforço.” (idem, p. 64). O processo (“trabalho difícil”, “numa página tão pequena”) mais o resultado (“um nome escrito num grão de arroz”) e o que ele instiga (“ver dentro dele o mundo inteiro”) compõem criticamente o “código duplo” (ECO, 2003, p. 204) ou a metalinguagem.

O interesse obsessivo de Nídia por desvendar o significado dos nomes conjuga ficção e reflexão é equivalente ao trabalho da escritora escavando e ocultando sentidos na sua escrita. Assim, o que é sutil, delicado, singelo, de grandeza não aparente, correlaciona-se no estilo stellar e na escrita do pequeno grão de arroz (“página tão pequena”). Na resposta de Maria à plateia, após a encenação teatral em que ela não assume o nome, reflete-se a visão de Stella sobre o poder de silêncio da palavra e o que ele vela: “– O significado, ou o sentido, não está apenas no nome, está também na falta do nome. [...] alguma coisa sempre se esconde, mesmo que se diga o nome. ‘Sob a pele das palavras há cifras e códigos’, disse o Carlos Drummond.” (REZENDE, 2011<sup>b</sup>, p. 109).

Ângela, de *O sonho selvagem*, também se interessa por poesia. Primitiva, insubmissa, troca a



palavra palmeiras no verso de Gonçalves Dias: “– Eu falo gameleiras, sou intronometida.” (REZENDE, 1988<sup>a</sup>, p. 19). Ela tem os sentidos aguçados para a exuberância da vida:

Ângela e o pensamento brincando com os bichos do mato. O coleiro-de-sapé. Pinhé, pinhé. O sapo mira-lua. Eta sapo namorador. A Maria-com-a-vovó. Tem dó de mim, tem dó. Cancã, bem-te-vi, arara. Lá mais adiante, onde passa o rego. Tanto mato. Tanto bicho. Ângela não detém o pensamento. (idem, p. 15).

O tom lírico revela o ser poético de Ângela. Metáfora como do sabiá agrega o desejo de liberdade e a poesia, como estado poético do ser telúrico da personagem: “Ele canta forte. [...] E não amansa. É isso que faz o sabiá ser o passarinho mais bonito que existe. É brabo e canta.” (idem, p. 6). “Asas”, por sua vez, recobre a significação metafórica do sonho de Ângela, de se reinventar e ir além: “Tão lindas. Aquelas asas branquinhas. Dentro de Ângela outras, de uma cor indefinida, querendo voar para longe, para muito longe, depois da serra da Mantiqueira.” (idem, p. 16). Esse desejo se funde na sua experiência criativa de transformar a matéria bruta em delicados objetos: “Tão branquinhas. Da mesma cor da argila, dos boizinhos tristes, dos samburás de abacate, da cesta, do bule, da sapucaia cheinha de caqui. Tão lindas. Aquelas asas branquinhas.” (idem).

O amadurecimento literário de Stella Maris, presente já nas primeiras obras, deslanchou, confirmando marcas inequívocas de estilo. Note-se, porém, que *A mocinha do Mercado Central* e *A sobrinha do poeta* marcam, na evolução literária da escritora, a realização artística plena de maturidade, sintonizando refinamento dos resultados estéticos e revelação do pensamento criador.

Do pacto entre a sagacidade da literatura de Stella Maris Rezende e a recepção afinada da leitura decore o prazer estético, num ardil de mão dupla: o estilo stellar brilha na proporção do que oculta e o leitor captura, tanto mais fruir sentidos no que o texto escamoteia. O que motivou os apontamentos críticos na presente análise é a admiração simultânea *pelo quê se lê* na obra da escritora, que acende fundas instâncias de memórias, mistérios, emoções, fantasias, e *por como o texto modela os feitos artísticos do estilo*, apreciados no palpável contágio artístico. Ancorada na cooperação dos ângulos subjetivo e objetivo, a leitura crítica entrou na rede de subentendidos, onde a arte engata-se a inflexões humanas, vislumbrando algumas centelhas da radiância dos saberes sigilosos.

O muito que fica por ser lido continua como promessa de significações na literatura e que as leituras possíveis a mais podem revelar, mantendo a chama do fulgor do real acesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

ECO, Umberto. Ironia intertextual e níveis de leitura e Sobre o estilo. In: *Sobre a literatura*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Trad. Maria Helena Nery Garcez. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REZENDE, Stella Maris. *O último dia de brincar*. 1. ed. Belo Horizonte: Miguilim, s.d.

\_\_\_\_\_. *O sonho selvagem*. São Paulo: Moderna, 1988<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. *Alegria pura*. São Paulo: Scipione, 1988<sup>b</sup>.

\_\_\_\_\_. *A filha da vendedora de crisântemos*. Il. de Andréia Resende. São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. *Maravilhosa e inesquecível ideia de amar*. Il. de Demóstenes Vargas. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

\_\_\_\_\_. *A guardiã dos segredos de família*. São Paulo: SM edições, 2011<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. *A mocinha do Mercado Central*. São Paulo: Globo, 2011<sup>b</sup>.

\_\_\_\_\_. *A menina Luzia*. Il. de Rosinha. São Paulo: DCL, 2012<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. *A sobrinha do poeta*. São Paulo: Globo, 2012<sup>b</sup>.

\_\_\_\_\_. In: <http://www.pluricom.com.br/clientes/grupo-sm/noticias/2/09/12>. Acessado em 20/5/2012. Entrevista.

\_\_\_\_\_. Palavra da autora. *Língua portuguesa*. São Paulo, n. 80, junho de 2012. Entrevista (concedida a essa Revista da Editora Segmento).

\_\_\_\_\_. Site <http://stellamarisrezende.com.br>. Acessado em 1º/07/2012.

VÂNIA MARIA RESENDE · Doutora em Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa; autora de artigos especializados e obras publicadas na área didática e de Crítica Literária.

# Acerca do colonialismo cultural implícito na circulação da Literatura Infantil e Juvenil na América Latina<sup>1</sup>

GRACIELA BIALET

*Todas las voces, todas  
Todas las manos, todas  
Toda la sangre puede ser canción en el viento.*

ARMANDO TEJADA GÓMEZ

## DE COMO UM LEITOR FAZ-SE LEITOR EM SEU CONTEXTO

**P**ara dar conta do processo de formação leitora, permito-me remontar minha própria experiência, porque é a vida em movimento que consegue dar conta das palavras que a constituem. Trato de pensar em como e quando me fascinei pela leitura e, antes de algum título clássico da literatura, o que vêm a minha mente são as ocasiões e circunstâncias em que ambos, os textos e a criança que fui, nos encontramos e nos apaixonamos.

Lembro-me do cheiro gasto daquele livro de dragões e princesas que o senhor Mimi me emprestava como uma alternativa aos manuais de aprendizagem das primeiras letras, maçantes, infestados de “vovô viu a uva” e “papai empina pipa na praia”. Também, daquelas ilustrações em preto e branco – de John Tenniel – da Alice no País das Maravilhas; eu gostava de vê-las de canto de olho e sentir o estômago apertar quando a pobre Alice ficava sozinha, como eu em minha cama, com o horripilante Grifo.

Ainda escuto as risadas de papai no banheiro, lendo piadas nas revistas *Seleções*<sup>2</sup> que, quando eu as roubava de sua gaveta, sempre achava que havia aberto a errada porque não encontrava nenhum motivo para risos... O emocionante encontro e o lugar de aventuras diante de cada leitura parecia ser o denominador comum.

Sem desmerecer as minhas professoras e a minha própria mãe, que incansavelmente lia a Bíblia para mim, acho que o que mais me seduziu nos livros não foi nem a variedade, nem sequer eles mesmos, mas sim a transgressão e as situações de cumplicidade e diversão que seus textos produziam nas pessoas que eu mais amava.

Intuí, aos 9 anos, que os contos eram os mais tentadores. Não sei como chegou as minhas mãos o primeiro livro que li de Maria Elena Walsh. Lembro-me de que estava na minha cama e quase morri de felicidade com “*La pla pla*”, mas, quando senti os passos da minha mãe pelo corredor, escondi o livro debaixo dos lençóis com medo de que ela o tirasse de mim, porque supus que, se era divertido, com certeza ler esse livro seria um pecado.

Claro, em princípio não me dava conta de que o que de fato me capturava era a leitura literária; o que fui descobrindo é que, quando alguém morde o anzol, já não se conforma com minhocas mirradas e procuram iscas que realmente valham a pena. Então come-

1 O presente texto é fruto da mesa-redonda “A circulação da literatura para crianças e jovens na América Latina / La circulación de la Literatura para niños y jóvenes en Latinoamérica”, organizada pelo Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, realizada a 17/10/2012, com a presença da autora deste artigo, da intelectual cubana Emilia Gallego Alfonso e da Prof<sup>a</sup>. Ms. e doutoranda da UFF, Alba Valéria Cordeiro Ferreira.

2 Revista *Seleções Readers Digest*.

*Dar a ler é um ato de amor, parafraseando Paulo Freire, que dizia que educar é um ato de amor e, portanto, um ato de valor e coragem. Quando se ama, atende-se ao outro, antecipa-se a seus desejos, entrega-se sem restrições.*

ça a pesca: reconhecendo textos, autores, gêneros e lugares por onde circulam os livros e onde se possa encontrá-los. E esses lugares transformavam-se em espaços acessíveis, próprios, compatíveis. Amigáveis e legitimados pelo contexto de apropriação.

Aos poucos aprendemos o que os teóricos confirmam: que a leitura é reagente, uma ação de ida e volta para a mesma pessoa e daí para os outros, como define Pennac ao nomeá-la de processo de “ensimesmamento”. Ler literatura requer a cessão volitiva desse recinto interior do leitor, lugar pessoal onde se recebem outras pessoas em uma história, onde se pactuam alianças ficcionais com temas e personagens, onde se vive, goza e até sofre com seu próprio corpo, com a certeza de se reconhecer dominado pelo contexto que proporcionam as palavras, nomes, representações, entidades e identidades impressas no – e pelo – próprio contexto de vida, em um lugar e espaço determinados.

Através de uma rede de representações extremamente pessoais, ler literatura compromete integralmente uma pessoa: seu intelecto, suas emoções e também o seu físico. Vivem-se outras vidas, outros mundos... temos mais opções. Por isso, ao tentar propiciar leituras literárias, é importante considerar que o leitor, para constituir-se como tal, requer o respeito de uma estrutura psíquica particular e de um tecido social e emocional que dá sentido simbólico e contextual à leitura.

#### SOMENTE UM TECIDO SOCIAL DE PERTENCIMENTO DÁ SENTIDO SIMBÓLICO À LEITURA, À LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E À PROMOÇÃO LEITORA

**D**ar a ler é um ato de amor, parafraseando Paulo Freire, que dizia que educar é um ato de amor e, portanto, um ato de valor e coragem. Quando se ama, atende-se ao outro, antecipa-se a seus desejos, entrega-se sem restrições. Mas ninguém pode amar o que desconhece. Como amar vozes que não podem ser ouvidas, como admirar rostos invisíveis? Como desejar a literatura latino-americana que não vemos, que não circula, à qual não temos acesso?

Estar atento à percepção do outro, ser criativo na hora de interpretar momentos oportunos, gerar situações significativas e relevantes, estar generosamente disposto a preparar instâncias de encontros, são ações imprescindíveis para aproximar o leitor do livro que deseja ler, mesmo que ele não o saiba.

Os livros são generosos, mas não caminham, não chegam sós ao destino da companhia de viagens, dos banheiros, debaixo dos lençóis, da poltrona, da escola, do empréstimo na biblioteca... E, além disso, requerem uma aprendizagem de códigos arbitrários culturalmente preestabelecidos. Esse pressuposto, importante reforçar mil vezes, é um tabu para muitos e uma grade de exclusão para milhares, mesmo em nossa América Latina e em quase toda a face morosa do sul do planeta.

Igual ao amor, ler não é simples nem fácil, implica sacrifícios justificados e incomensuráveis momentos de prazer e paixão, mas disso sabem apenas aqueles que tiveram a possibilidade de elevar-se a cenários de encontros com textos desejáveis, e em especial com a leitura literária, das mãos de outro que solidariamente, como o Cupido, favorece um espaço de paixão entre leitores e palavras.

Como cada amor, cada leitura deixa marcas: dolorosas, doces, melancólicas, dilacerantes, superficiais, profundas. Marcas conscientes ou aquelas que se depositam no mais oculto dos nossos sentidos, contornando emoções inexploradas e saberes que estão a ponto de despertar. Esses conhecimentos sensíveis, de onde provêm? O que ou quem legitima a circulação de textos na América Latina? Que processos de aculturação se ativam quando, por exemplo, na Argentina de 1976 (ditadura), editaram-se somente 17 milhões de livros – dos 5 milhões que se produziam em 1970 – e, desses, somente 18% eram literários – em sua maioria, *best sellers* norte-americanos<sup>3</sup>?

Cabe perguntar, então: O que é necessário colocar em circulação para povos em busca de autonomia lerem? Que textos apresentam-se como

3 Romero, Francisco. *Culturicidio*. Historia de la educación argentina 1966-2004. (2005) 2. ed., Resistencia, Librería de la Paz.

*Uma obra literária abriga pelo menos três afluentes de “ideias ideológicas”: as do autor que quis contar sua história; a do leitor que deu sentido à sua versão; e a do contexto onde a obra se reproduz ou aquele que a obra ativa.*

oportunos em uma sociedade consumista, onde o individualismo e o mercado tentam impor-se sobre tudo o que não seja monetário e lucrativo? É oportuno que as pessoas leiam no marco das propostas de colonização cultural impulsionadas pelo imperialismo global? O que, em tal caso, é proposto como leitura? Será, por acaso, que os grandes *best sellers* sejam as autobiografias de “ricos e famosos”, os textos de autoajuda, e que os textos para jovens nos últimos anos girem em torno de modelos sociais de estrutura medieval (*Harry Potter*, *Nárnia*) ou de além-túmulo e obscurantismo, todas essas rentáveis marcas culturais da pós-modernidade neoconservadora?

#### COLONIZAÇÃO CULTURAL E TRANSPOSIÇÃO IDEOLÓGICA ATRAVÉS DA LEITURA DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Em 2000, durante o 27º Congresso do IBBY (Conselho Internacional do Livro Infantil), em Cartagena, o filósofo colombiano Fernando Cruz Kronkly, em uma apocalíptica e não menos surpreendente palestra a qual chamou “¿Alegria o desgracia de la especie?”, sustentou que, apesar do doutrinamento moral – aplicado através da educação e com a literatura infantil como instrumento – com que se pretendeu canalizar eticamente as novas gerações, a humanidade não havia revelado progresso ético nenhum. E lançou uma ideia que me deixou consternada ao afirmar que, seguramente, os criminosos nazistas escutaram as mesmas canções de ninar e contos infantis de suas vítimas. Cito: “todos eles foram crianças e jovens muito bem educados para a ideia do bem e da ordem, mas na hora da guerra estiveram prontos e marcharam felizes em frente e morreram cheios de miséria e de piolhos, recaídos sobre a carniça de suas próprias vítimas”.

Não pude deixar de pensar que os genocidas mais horríveis da história da América do século XX talvez também tenham lido *Manuelita, la tortuga*, de María Elena Walsh, os pássaros que se aninham nas *Torres de Nuremberg* de José Sebastián Tallón, e/ou *Os doze trabalhos de Hércules* de Monteiro Lobato.

Essa ideia, quase um pesadelo, levou-me a continuar me questionando sobre as representações ideológicas que a arte e a literatura transmitem. Pensando no clássico conto da Cinderela, poder-se-ia recordar que ali as ideias rondam contrapondo a bondade e a maldade, o amor e o ódio, a pobreza e a riqueza, a beleza e a feiúra, a justiça e a injustiça. Todos esses valores conotados a partir de pautas sociais e culturais que nos parecem – mais ou menos – planejadas romanticamente constituem um cúmulo de “ideias ideológicas”<sup>4</sup>. A beleza só é loira e de olhos azuis? O príncipe era bonito porque era bom moço ou porque era muito trabalhador, como opinou uma menina da zona rural sulista? As filhas da madrasta tentavam calçar o sapato porque eram ambiciosas ou porque na lei da selva e do mercado vale tudo, como apregoam os gurus da globalização? O príncipe nas versões “mais Disney” é sempre azul por alguma conotação especial... o que há que nunca é negro... ou vermelho... ou com feição guarani?

Poder-se-ia dizer, então, que uma obra literária abriga pelo menos três afluentes de “ideias ideológicas”: as do autor que quis contar sua história; a do leitor que deu sentido à sua versão; e a do contexto onde a obra se reproduz ou aquele que a obra ativa. Vou concentrar-me nesse último aspecto: Onde a

4 Galeano, Eduardo. (1976) *Pájaros prohibidos de El libro de los abrazos*. Siglo XXI. España.

“Los presos políticos uruguayos no pueden hablar sin permiso, silbar, sonreír, cantar, caminar rápido, ni saludar a otro preso. Tampoco pueden dibujar ni recibir dibujos de mujeres embarazadas, parejas, mariposas, estrellas ni pájaros. Didoskó Pérez, maestro de escuela, torturado y preso “por tener ideas ideológicas”, recibe un domingo la visita de su hija Milay, de cinco años. La hija le trae un dibujo de pájaros. Los censores se lo rompen a la entrada de la cárcel. Al domingo siguiente, Milay le trae un dibujo de árboles. Los árboles no están prohibidos y el dibujo pasa. Didoskó le elogia la obra y le pregunta por los circulitos de colores que aparecen en las copas de los árboles, muchos pequeños círculos entre las ramas:

– ¿Son naranjas? ¿qué frutos son?

La niña lo hace callar:

– Sshhhhhh

Y en secreto le explica:

– Bobo ¿no ves que son los ojos? Los ojos de los pájaros que te traje a escondidas.”

*A literatura opera com ideias, existe pelas ideias e, gostem ou não alguns, implica ideologia. Propaga as ideias de quem a escreve, as de quem a ressignifica ao lê-la e também a de seu contexto histórico e social.*

obra literária se reproduz, onde circula; quem facilita e como se facilita o encontro do texto com seu leitor?

Onde circulam textos e leitores? Se pensarmos no mundo global, que globaliza a exclusão para a maioria da população mundial enquanto centraliza as riquezas para uns poucos<sup>5</sup>, poderemos nos lembrar de que, no caso do leitor infantojuvenil, é, sem dúvida, a escola – como elo primordial de educação e integração cívica – quem decide, em primeiro lugar, se gera cenários onde textos e leitores possam se encontrar (ou se enfrentar), e, em segundo lugar, com quem pode ou não se encontrar (ou se enfrentar), ou seja, é a escola que estabelece um cânone legitimador que acaba funcionando como um “verdadômetro” (ah! que seria da teoria se não se pudessem inventar palavras).

O cânone, termo que tanto sua procedência latina quanto a grega referem à “vara para medir ou regra”, impõe e determina os textos que um grupo destinatário pode ler – estudantes ou leitores-modelo ou arquetípicos prefigurados pela editora através de seu catálogo –, “canonizando” dentro desse contexto legitimador os textos, os autores e, portanto, as “ideias ideológicas” que sustenta como válidas para sua transmissão.

A escola decide se a literatura será ou não lida, e as editoras, através de suas propostas e planos editoriais, ainda decidem o que se lê. São decisões estéticas, éticas, orçamentais e também ideológicas. Caberia perguntar o que acontece na hora de se reconhecer a circulação limitada de Literatura Infantil e Juvenil latino-americana. Pretender revalorizar e priorizar nossas literaturas – sem deixar de lado as que já estão em circulação em outras latitudes – é pertinente? Pôr em igualdade de reconhecimento as produções regionais diante das internacionais é uma

5 Segundo a Universidad Francisco Marroquín, da Guatemala: “14% da população mundial vive no mundo desenvolvido e tem 73% dos rendimentos mundiais. Enquanto os países mais pobres têm 86% da população e só 27% dos rendimentos.” (Dados de junho de 2011). <http://centrodecapitalismo.wordpress.com/2011/06/23/una-grafica-de-la-riqueza-mundial/>

definição ideológica. Então caberia refletir sobre que diferenças há entre criar ideologias e estabelecer possíveis tentativas de se posicionar favoravelmente somente a esse ou àquele tipo de texto da Literatura Infantil e Juvenil. Ideologia ou doutrinação? Qual é o limite?

Convém lembrar que a palavra “ideologia” advém de *ideia*; que em suas acepções etimológicas se reconhecem os termos “aparência” e “opinião”. Por outro lado, *doutrina* fala da ação de ensinar conhecimentos adquiridos. Poderia afirmar então que, enquanto a palavra *ideia* implica a ação de reflexão e autogestão, a palavra *doutrina* conecta-se com a transmissão e reprodução de conceitos predeterminados.

A partir desse ângulo de interpretação, lembraremos em que aspectos a literatura não tem nada a ver com doutrinação. A literatura opera com ideias, existe pelas ideias e, gostem ou não alguns, implica ideologia (por isso os tiranos a odeiam e queimam). Propaga as ideias de quem a escreve, as de quem a ressignifica ao lê-la e, como dizem os formalistas russos, também a de seu contexto histórico e social, do que dá conta deixando marcas precisas e legíveis através do tempo.

Para doutrinar estão os textos que calam as verdadeiras felicidades, rostos, desgraças e glórias de nossos povos, de nossas perdas, entre elas a da identidade; os textos que até nos impuseram como válido o nosso idioma, que se ensina na escola sob a denominação disciplinar “Língua”, ser nomeado como castelhano ou português (no Brasil), nem se atrevendo a redefini-lo como “idioma argentino” ou brasileiro<sup>6</sup>... Legitimações culturais que atuam como processos de aculturação... Perder o nome do idioma é como perder o sobrenome, a família, as raízes de nossas palavras... Coisas da semiótica e da colonização cultural que modela subjetividades.

E também das ideias que nos impõem... Uma das maneiras de distinguir um texto literário de um que não é literário é precisamente pela ostentação

6 Em Belize, ainda que os idiomas predominantes sejam o espanhol e o crioulo belizenho, o idioma oficial é o inglês, que é a língua colonizadora materna de apenas 3% da população.

*Alfabetizar literariamente é pôr ideias à disposição dos potenciais leitores. É dotar ideologicamente o jovem leitor de recursos para sua interpretação e construção de opiniões, para sua autonomia como pensador livre.*

orgulhosa e generosa de seu conjunto de ideias artisticamente planejadas e que, por seu próprio caráter ideológico, não suporta atitudes de doutrinação.

Mas, cuidado, que do recorte literário escolar (ou editorial) ao nada em educação literária (entendendo-se a liberdade por cada um ser livre para ler o que quiser e se lhe der vontade), há um vazio que não é neutro nem inócuo. É um precipício carregado de NÃO ideias, de “não pensar demais”, de “não façamos nada”, do perigo que representa para alguns o fato de muitos pensarem de modos diferentes. Um vazio que outro carrega de silêncio para que disso não se fale. Um precipício. Outro cerco.

Alfabetizar literariamente é pôr ideias à disposição dos potenciais leitores. É dotar ideologicamente o jovem leitor de recursos para sua interpretação e construção de opiniões, para sua autonomia como pensador livre. Por isso, é possível sustentar que não foi um ato ingênuo que em quase todas as reformas educativas latino-americanas – em consonância com propostas “neo-globalizadas” – habilitaram reformulações curriculares nas quais foram desaparecendo os espaços disciplinares chamados anteriormente de “Literatura”, passando a ser incluídos na área de Língua, e, em muitas jurisdições, sendo submetidos a grande diminuição de sua carga horária.

Não oferecer uma variada literatura latino-americana é uma escolha que implica esvaziar de ideias divergentes os repertórios identitários a legitimar.

#### POLÍTICAS PÚBLICAS DE CIRCULAÇÃO E DIFUSÃO DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA ARGENTINA

*Cantando al sol como la cigarra  
después de un año bajo la tierra,  
igual que sobreviviente  
que vuelve de la guerra.*

MARÍA ELENA WALSH<sup>7</sup>

**A**lguns escritores afirmam escrever para eles mesmos; outros pensam em um leitor modelo.

7 WALSH, M<sup>a</sup> Elena (1972) *Como la cigarra*.

Os primeiros são como o mexicano Juan Rulfo, que queria ler a história de Pedro Páramo e, como não a encontrou em sua biblioteca, não viu outra solução a não ser escrevê-la. No que todos coincidem é que são leitores amantes, leitores obstinados, leitores seduzidos.

Os textos lidos vão se emaranhando dentro da pessoa e logo é muito difícil distinguir onde acaba um e começa outro, onde termina o que foi lido e começa outro que está sendo escrito. Como diz Giardinelli citando Borges, “cada leitura implica uma reescritura anterior; toda narração é narrada duas vezes, ou mais, e cada escrita é derivação de infinitas leituras”.<sup>8</sup>

Nós, que estamos em defesa da literatura como expressão artística, repetimos até cansar que a literatura não pode nem deve ser utilizada como instrumento de ensino de conteúdos escolares, nem de exercícios gramaticais – até já foi dito que a literatura “não serve para nada”. A literatura é realmente imprescindível, nem mais nem menos, para educar o pensamento, a reflexão, a sensibilidade, o treinamento de sair e entrar em si mesmo para reescrever com versão própria as ideias desse texto, e, a partir dessa concepção, então, afirmar com o carteiro de Neruda, o do filme baseado em *Ardente Paciência*, de Antonio Skármeta, que “a literatura não é de quem a escreve, mas de quem necessita dela”.

Gerar essa necessidade é o desafio de quem se interessa pela promoção da cultura leitora. Na Argentina não houve, durante as últimas três décadas do século XX, políticas públicas de promoção da leitura. Quando foi avaliado nesse período o fraco desenvolvimento das bibliotecas públicas, os pressupostos agonizantes, as reduções curriculares no tema da formação de leitores no sistema educativo, confirmou-se que houve, sim, o desenvolvimento de uma política, mas para formar NÃO leitores.

Nos anos da democracia dos anos de 1990, foram comprados livros em quantidades industriais (como o Plano Social Educativo, por exemplo), experiência

8 Ministerio de Educación Argentina / FMG (2004) *Leer X Leer* (Prólogo). Buenos Aires.

## *Os catálogos e os cânones circulantes permitem visualizar muito mais próxima a obra de literatura infantojuvenil de matriz saxã ou eurocêntrica, antes mesmo da nossa própria obra.*

que terminou sendo um bom negócio editorial, mais que uma estratégia de desenvolvimento de cenários de leitura, basicamente pela falta de planejamento e controle na distribuição dos livros adquiridos.

Por sorte (e trabalho de muitos) sempre há exceções, e, como a cigarra que canta ao sol, esse vazio deu ensejo a diversas iniciativas que terminaram instalando na agenda pública governamental a temática da leitura.

Projetos com novas visões sobre os cânones circulantes são realizados desde 2004 com as coleções que o Estado provê gratuitamente a todos os estudantes de ensino médio das populações mais vulneráveis da Argentina. Como as coleções *Leer X Leer*, *Leer la Argentina*, *Leer para seguir creciendo*, *Leer agranda el alma*, *Leer es una pasión*, *Libro de lectura para el bicentenario* e uma dúzia mais editadas pela Eudeba, o Plano Nacional de Leituras e o Ministério de Educação da Nação Argentina, pensadas para que os jovens leiam ao menos uma página por dia. Esses livros foram organizados por escritores como Mempo Giardinelli, Angélica Gorodischer, Graciela Cabal, Perla Suez, Guillermo Martínez, Pablo de Santis, Ana M. Shúa, entre outros, com o desejo expresso de revisar, ampliar, atualizar e submeter à discussão os cânones autorais e temáticos que circulavam nas escolas, sem a pretensão autoritária de fixar a interpretação que deveria ou não se fazer das obras, fornecendo um pontual e colorido repertório literário de autores universais, mas especialmente de escritores de todas as províncias argentinas e da América, para que os jovens possam ler a aldeia e falar do mundo, o nosso, o mundo em que precisamos intervir para sentir que estamos no lugar que merecemos.

Redefinir novas possibilidades leitoras para uma Nação cujo projeto de dependência e colonização pedagógica e cultural regeu durante quase meio século a destruição do sistema educativo – porque um povo que lê, pensa e se pensa certamente defenderá seus direitos e seu patrimônio – é uma tarefa que compromete quem se importa em repensar o que é ler, da qual necessitamos e que queremos para que nossas crianças, nossos meninos e meninas, também leiam.

### NOVOS ARES CIRCULAM PELA AMÉRICA LATINA

Sabemos que a movimentação de textos e autores de Literatura Infantil e Juvenil entre nossos países da América Latina não é fluida. Quantos autores e textos conhecemos dos países da Unasur? E da América Central e Caribe?

A falta de circulação desses bens culturais é eloquente. Editoras internacionais que escassamente movem títulos de seus próprios catálogos de um país a outro. Autores e edições regionais apenas conectados com países que lhes fazem fronteira impedidos de favorecer a socialização do conhecimento de suas obras.

Apesar das bondades e possibilidades (mesmo que onerosas) de aquisições e comunicações através da Internet, é muito mais simples conseguir um livro europeu que achar um paraguaio ou do Panamá. A colonização cultural que reina não só impõe e legitima conteúdos e estéticas, como também basicamente nos limita a nos reconhecermos a nós mesmos como um tecido cultural frutífero, com uma imensa produção de qualidade que ignoramos, porque os catálogos e os cânones circulantes permitem visualizar muito mais próxima a obra de literatura infantojuvenil de matriz saxã ou eurocêntrica, antes mesmo da nossa própria obra.

Precisamos escutar todas as vozes possíveis para sermos livres para escolher. Em 2011, em uma oportunidade de coordenar um livro de 300 resenhas hispano-americanas editada pelo Plano Nacional de Leitura Argentina<sup>9</sup>, cunsultei vários gerentes de editoras internacionais de Literatura Infantil e Juvenil que generosamente me fizeram chegar às mãos textos de diferentes latitudes americanas, não sem antes alguns deles me esclarecerem que não estavam dispostos a fazer circular esses textos de um país a outro. A liberdade de ler sempre está sujeita à proposta de quem edita e faz circular as obras, mesmo quando

9 <http://planlectura.educ.ar/pdf/300%20LIBROS%20IBEROAMERICANOS%20para%20niños%20y%20jóvenes.pdf>

*É preciso avançar no processo de legitimação da maravilhosa produção de Literatura Infantil e Juvenil de nossos países latino-americanos, alertando e encorajando as editoras para a necessidade de maior intercâmbio de obras.*

hoje a tecnologia permite tiragens pequenas, a baixos custos e em conformidade com a demanda.

É preciso avançar no processo de legitimação da maravilhosa produção de Literatura Infantil e Juvenil de nossos países latino-americanos, alertando e encorajando as editoras para a necessidade de maior intercâmbio de obras por toda hispano-américa.

Vêm-se realizando avanços na investigação e em ensaios: *Las palabras pueden*<sup>10</sup>, *De aquel lado del Atlántico*<sup>11</sup>; *Historia de la Literatura Infantil en América Latina*<sup>12</sup>; *el Gran diccionario de autores latinoamericanos*<sup>13</sup>; os dois volumes *300 libros*<sup>14</sup> e *300 libros iberoamericanos*<sup>15</sup> anteriormente citados, ensaios que podem ser objeto de múltiplas buscas e leituras, por países, por biografias autorais, resenhas por temáticas abordadas, por idades dos possíveis leitores, pela estética de suas capas e ilustrações que revelam pistas americanas tantas vezes desvalorizadas por alguns circuitos de legitimação simbólica. Mesmo sendo recortes de informações, vão abrindo novos caminhos investigativos para entrarmos na busca de mais textos que revelem nossa essência ficcional americana, para que sigamos pulando as cercas que nos são impostas como muralhas, para compartilharmos, conhecermos a nós mesmos e socializarmos nossas criações. Para que cada leitura revele as pistas que não queremos que outros ventos levem.

Sim! Precisamos escutar todas as vozes – todas as vozes? Todas possíveis, para sermos livres para escolher. As ideias de liberdade são feitas de palavras e, por elas, a literatura justifica sua cota de existência.

*Aunque parezca absurda la inocencia  
en el barro la nieve es siempre blanca;  
de qué sirve plantar  
la flor para cortarla,  
la rosa se defiende con la espina  
y nuestro porvenir con la esperanza.  
Ay, amor...*

VÍCTOR JARA  
(poeta chileno)

GRACIELA BIALET · Escritora e docente cordovesa. Comunicadora social, licenciada em Educação e Mestre em Promoção da Leitura e Literatura Infantil. Assessora de programas de leitura e de literatura para crianças e jovens na Hispano-América. Seus livros mais difundidos: *Los sapos de la memoria* (CB Edições); *Caracoleando* (Edebé); *Si tu signo no es Cáncer* e *El jamón del ságuiche* (Grupo Editorial Norma); *Gigante* (RHM Argentina/ Edebé Chile); *Neón, el perro reloj* (Anaya); *Epaminondas* (Alfaguara México) e *El que nada no se ahoga* (Comunicarte). Escritora argentina, autora de várias obras para jovens, como *Los sapos de la memoria*, *El jamón del ságuiche*, *Si tu signo no es cáncer*, entre outras.

Tradução Bruna Maria Silva Silvério. Mestranda em Estudos de Linguagem no programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem na UFF.

10 UNICEF (2007) *Las palabras pueden: los escritores y la infancia*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Panamá.

11 Yubero, Santiago e Cerrillo, Pedro (2009) *De aquel lado del Atlántico*. CEPLI, Unv. Castilla La Mancha, España.

12 Muñoz, Manuel (2009) *Historia de la Literatura Infantil en América Latina* Peña. SM, Colombia.

13 García Padrino, Jaime, coord. (2010) *Gran diccionario de autores latinoamericanos*. SM, Madrid.

14 Plan Nacional de Lectura / ALIJA (2011) *300 libros recomendados para leer en las escuelas-1*. Ministerio de Educación, Argentina.

15 Plan Nacional de Lectura / Coord. Bialeto, Graciela (2011) *300 libros Iberoamericanos para niños y jóvenes*, recomendados por el Plan Nacional de Lectura-2. Ministerio de Educación, Argentina.



# A literatura infantojuvenil na formação docente:

*experiências em três tempos*

ANDRÉA PESSÔA DOS SANTOS

Os estudos voltados à formação do docente vêm suscitando significativos debates sobre as diferentes perspectivas e dimensões dessa formação profissional multifacetada e plural. Nas últimas três décadas, pesquisas acadêmicas passam a compreender que os professores constroem, ao longo de suas práticas diárias, conhecimentos que lhes são próprios e oriundos de diferentes espaços discursivos de formação. Desde então, os saberes docentes, que atravessam o fazer pedagógico, são entendidos como fontes legítimas de conhecimentos e importantes sinalizadores de aspectos a serem considerados na constituição de programas, diretrizes e políticas governamentais voltadas à formação acadêmica docente.

Inúmeros estudos (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2000; 2007) contribuem para a compreensão de concepções e aspectos acerca das experiências, das ações e dos conhecimentos mobilizados cotidianamente pelo próprio professor, no âmbito não só de sua formação acadêmica inicial, mas de seus saberes pessoais e outros provenientes do seu exercício profissional diário. Valorizando a articulação e organização dos múltiplos e complexos conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos mobilizados pelos *saberes experienciais* ou *práticos* (TARDIF, 2007, p. 38), busca-se, na atualidade, “dar voz” ao professor a fim de autorizá-lo a compartilhar sua vivência em sala de aula, entendendo-a não mais como simples *experimento* pedagógico, mas como *experiência* (LARROSA, 2002, p. 21) carregada de sentido, capaz de constituir sua identidade pessoal e subsidiar seu efetivo exercício profissional.

Nesse sentido, busca-se, desde então, oferecer ao docente espaços discursivos de formação que lhes possibilitem expor seus saberes constituídos, assim como os sentidos que atribuem ao seu próprio fazer pedagógico. Sem ignorar a importância da apropriação dos conhecimentos científicos, entende-se que a formação docente precisa garantir também espaços e processos formativos dialógicos, multissituados e (com)partilhados (SAMPAIO, 2011), nos quais, narrando-se, o professor reflita sobre a sua trajetória (KRAMER, 1997) e compreenda, cada vez mais, a complexidade das questões que compõem a esfera educacional e o seu próprio fazer pedagógico.

Nesse sentido, e assumindo nosso lugar neste espaço dialógico de formação docente, pretendemos com este artigo narrar e compartilhar três experiências que contribuíram para a consolidação de nossa formação profissional e para a compreensão da necessidade de se recuperar, nos *campos discursivos* de formação docente (CHARLOT *apud* ANDRADE, 2007), a leitura de textos de literatura infantojuvenil, entendida como *gênero discursivo* capaz de atravessar a trajetória pessoal e profissional do professor e de promover significativo alargamento de sua experiência cultural, política, ética e estética.

## NAS DOBRAS DO COTIDIANO: EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS EM TRÊS TEMPOS

Realizadas em três épocas distintas e com um significativo espaço de tempo que as separam, as três *experiências* aqui apresentadas foram desenvolvidas no âmbito de diferentes processos de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por considerá-las interligadas e basilares no âmbito de nossa própria formação docente, fizemos questão de apresentar, inicialmente, ainda que de modo breve, os objetivos, procedi-

mentos e reflexões das duas primeiras experiências, para, em seguida, apresentar, mais detalhadamente, a terceira delas.

Esta terceira experiência foi apresentada no painel do II Encontro Estadual de Alfabetização e Leitura Literária e VIII Seminário de Alfabetização e Leitura, promovido pelo PROALE (Programa de Alfabetização e Leitura da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense), no mês de maio de 2012. Intitulado “A literatura infantil no Curso Normal: uma experiência bem-sucedida” o painel apresentou as etapas e atividades desenvolvidas no âmbito da realização do Projeto “*Quem conta um conto aumenta um ponto*”, cujo desenvolvimento se deu no contexto das disciplinas “Processos de alfabetização e letramento”, “Prática pedagógica” e “Língua portuguesa”, ministradas no ano de 2010 para os estudantes do Curso Normal do Instituto de Educação Clélia Nanci – IECN (SEE/RJ/SG).

Participaram desse trabalho sete professores da referida instituição, a saber: Andréa Pessoa dos Santos, professora de Alfabetização e Letramento da turma 3008; Neuza Bastos, Neidemar Espíndola e Sueli Domingues, professoras de Prática Pedagógica das turmas 3005, 3006 e 3007; Fábio Poly, Animador Cultural das quatro turmas do terceiro ano; Maria Aparecida Araújo, professora de Língua Portuguesa da turma 3008 e Heloísa Souza, professora de Língua Portuguesa das turmas 3005, 3006 e 3007. Vale destacar que esse trabalho ampliou nossa compreensão sobre a importância de se resgatarmos, nos espaços de formação de professores, ações sistemáticas voltadas à constituição do gosto literário entre os estudantes que se formam no Curso Normal.

Compreendendo que a leitura de textos literários é fundamental para a formação do ser humano (CÂNDIDO, 1972) e para o alargamento do universo cultural do professor, as referidas experiências objetivaram garantir a professores e alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental e estudantes do Curso Normal a leitura compartilhada de textos literários destinados ao público jovem e infantil.

Nesse sentido, a fim de também proporcionar uma maior compreensão das potencialidades do discurso literário enquanto linguagem polissêmica e emancipadora, os Projetos aqui apresentados visaram, em três épocas distintas, a promover um encontro significativo desses professores e estudantes com os textos literários, no intuito mesmo de fortalecer e/ou ampliar a vivência não só de professores formados, mas dos estudantes “futuros-professores”, mediadores de leituras literárias na escola básica.

## POSSIBILIDADES DO FAZER DOCENTE: PROJETOS LITERÁRIOS AUTORAIS

A primeira grande experiência refere-se à nossa participação como professora/dinamizadora do Projeto de incentivo à leitura literária destinada ao público infantil e juvenil, realizado pelo *Núcleo de Programas de Leitura* da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SEMED/SG), região metropolitana do Rio de Janeiro.

O referido trabalho nomeado *Projeto Barbante* (PB) ocorreu, de forma pioneira, nas 65 escolas da rede municipal de ensino, entre os anos de 1992 a 1996. Esse Projeto, de vinte anos atrás, criado e coordenado pela professora Solanilda Costa (1993), pretendeu, à época, “dar a todos os envolvidos no ato educativo o direito de falar, escrever e ler o mundo”.

Segundo Costa (1993), o PB agia “(...) contra o monopólio da fala, contra as ideias prontas e acabadas, contra a verdade absoluta. O PB é a favor da busca constante da palavra livre, crítica e criadora.” (*op. cit.*, p. 742). Nesse sentido, entendia-se que o Projeto buscava unir escola e comunidade, professor e aluno, através da literatura infantojuvenil, entendida em sua dimensão emancipadora.

A partir de uma equipe composta por seis professoras alfabetizadoras, buscávamos incentivar a leitura literária entre os estudantes e professores dos anos iniciais de escolaridade de toda a rede municipal de ensino. Assim, almejávamos, à época, uma prática educativa “mais democrática, dinâmica e aberta” para os alunos das classes populares que chegavam aos bancos das escolas públicas, cercados, muitas vezes, por práticas antidemocráticas.

Acreditávamos que professores e alunos necessitavam estar preparados uns para os outros e afirmávamos, já naquela época, que a literatura infantojuvenil brasileira, entendida como discurso artístico e emancipador, poderia ser uma opção acertada para a promoção desse encontro humanizador, (trans) formador e, possivelmente, mais democrático dentro dos muros da escola.

Na sequência de nossas ações, propúnhamos aos professores que, antes de realizarem o trabalho com os seus alunos, vivenciassem um intenso contato com os textos literários, a fim de que compreendessem o potencial simbólico de tal gênero para as mediações que fariam com os seus alunos. Assim, semanalmente, realizávamos, nas próprias unidades de ensino, encontros pautados por leituras e reflexões suscitadas pelos livros de literatura infantojuvenil doados pelo MEC.

## *A leitura de textos literários é fundamental para a formação do ser humano e para o alargamento do universo cultural do professor.*

Vale ressaltar que o Projeto estruturava-se a partir de três fases: *Falar o mundo, Escrever o mundo e Ler o mundo*. Ao final de cada uma dessas fases, organizávamos um grande evento literário. Assim, além das ações desenvolvidas nas escolas, realizamos, ao longo de três anos consecutivos, três “minibienais”. Em cada uma delas reunimos mais de duas mil pessoas entre professores, estudantes, editores e autores consagrados da literatura infantojuvenil. Participaram desses eventos Marina Colasanti, Sylvia Orthof, Ruth Rocha, Laura Sandroni, Ronaldo Simões Coelho, Fanny Abramovich, Liliana Iacocca, entre outros grandes autores do cenário literário brasileiro.

Por fim, arriscaríamos dizer que essa importante experiência literária não deixou marcas apenas em nossa formação, mas impactou toda uma geração de educadores que realizou esse trabalho no âmbito de suas escolas. Nos limites deste texto, não caberia, por ora, detalharmos os meandros da realização dessa marcante experiência. No entanto, faz-se oportuno destacarmos, nos dizeres da própria coordenadora desse trabalho, o sentido que atribuímos ao *Projeto Barbante*:

Na nossa experiência, a implantação de um trabalho de leitura não é uma coisa simples. Trabalhar com gente é mexer com sentimentos e ressentimentos, conceitos e preconceitos, etc. [...] E não podia ser diferente: a construção de uma consciência crítica passa pela polissemia, pelas falas e falhas, pelo pisar nos calos, pelos gritos do silêncio, pelas poses e posturas, pelos rostos e máscaras, enfim, pela abertura da linguagem a todos os significados e significantes. (COSTA, 1993, p. 739).

A segunda experiência aqui destacada refere-se à pesquisa da qual participamos enquanto bolsista de iniciação científica do CNPq/UFF. Tal pesquisa foi realizada nos anos de 1994 e 1995, com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa-ação denominada “A mulher como produtora e transmissora de cultura” foi conduzida pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Glória Maria Fialho Pondé, docente dos programas de pós-graduação da Faculdade de Letras da UFRJ e do Instituto de Letras da UFF e coordenadora do Projeto Centros

de Leitura e Escrita do Programa de Alfabetização e Leitura – PROALE/UFF.

Realizada através da metodologia de *oficinas literárias*, a pesquisa buscou reunir professoras dos diferentes municípios que participavam do *Projeto Centros de Leitura e Escrita*, desenvolvido pelo próprio PROALE. A partir de leituras e reflexões pertinentes aos livros disponibilizados, em um acervo de 244 livros, sendo 209 de literatura infantojuvenil doado às prefeituras conveniadas, o *Projeto* visava a discutir em que medida a emergência do gênero feminino, na figura da mulher-professora, poderia oferecer outro olhar para a professora mediadora de leitura e cultura na escola básica das diferentes redes de ensino.

Entendíamos, já naquela época, que a literatura infantojuvenil brasileira, por sua formação histórica e pelo público a que se destinava, poderia oferecer, em certa medida, “[...] alternativas para a resistência ao controle do corpo e do imaginário, realizado pela ordem capitalista” (Pondé, 1993, p. 129). Assim, compreendíamos que tais oficinas possibilitariam o entendimento, junto com as professoras, do papel (trans)formador da literatura no cotidiano da escola pública.

Essa pesquisa contou com a participação de integrantes e pesquisadores do PROALE e teve como foco, especificamente, a análise do discurso de diferentes instituições sociais, principalmente da família e escola, sobre o cotidiano das mulheres professoras.

A pesquisa-ação também objetivava proporcionar a inserção dessas professoras em práticas de leituras literárias, a partir de diferentes experiências mediadas por textos de literatura infantojuvenil, mostrando-lhes, inclusive, alternativas metodológicas para o trabalho emancipador com a linguagem literária, entendida como linguagem de conflitos que permitiria a elaboração de um discurso autônomo e (trans)formador. (PONDÉ, 1994).

As conclusões do primeiro ano da pesquisa chegaram a sínteses provisórias que apontavam os inúmeros entraves ao trabalho dessas professoras mediadoras de leitura na escola básica. No ano seguinte, a pesquisa seguiu seu desdobramento com uma nova vertente de investigação e um novo Projeto: *Literatura e mídia: linguagem de conflito ou conformismo?*

*“A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra.”*

*Nelly Novaes Coelho*

Considerando que a televisão despontava como uma das grandes fontes de acesso à produção cultural entre as professoras pesquisadas, buscou-se compreender a influência da mídia sobre o comportamento dessas professoras, e o grau de interferência desse veículo na recepção de outras linguagens mais críticas como, por exemplo, a literatura infantojuvenil.

É importante registrar que, nos limites deste artigo, não caberia, por ora, detalhar as diversas conclusões dessa pesquisa-ação. Cabe-nos ressaltar, no entanto, que a rede municipal de educação de São Gonçalo, local onde atuávamos como professora alfabetizadora, aderiu à referida pesquisa-ação ao aceitar a doação de um acervo de livros de literatura infantojuvenil doado pelo PROALE.

#### A LITERATURA INFANTOJUVENIL NO CURSO NORMAL: UMA EXPERIÊNCIA BEM-SUCEDIDA

**T**impulsionados pelo nosso próprio *saber de experiência*, forjado a partir do exercício profissional e acadêmico desenvolvido no âmbito da realização das *experiências* narradas anteriormente, apresentamos o terceiro Projeto, nomeado *Quem conta um conto aumenta um ponto*, realizado, em 2010, com os estudantes do Curso Normal em Nível Médio do Instituto de Educação Clélia Nanci – IECN/SEEDUC/RJ.

Ao acumularmos inúmeros questionamentos sobre a singularidade do trabalho com a linguagem literária na escola, hoje entendemos que as questões de fundo dessa terceira experiência surgiram de observações, práticas e estudos acadêmicos desenvolvidos ao longo de alguns anos *experenciados* como professora do Ensino Fundamental. Transitando por espaços de promoção da leitura, buscamos incentivar, desde muito cedo, o gosto pela leitura literária entre alunos e professores.

Ao elaborarmos o planejamento anual das disciplinas a serem ministradas, segundo as indicações da “Reorientação Curricular do Curso Normal”, documento oficial da Secretaria de Educação do Estado elaborado em 2006, constatávamos que o currículo oficial reservava um espaço insignificante à leitura literária, sobretudo à leitura da literatura

infantojuvenil. Entendíamos, assim, a necessidade de garantirmos, naquele planejamento pedagógico, um espaço privilegiado para a chamada *educação literária* dos “futuros professores-leitores” e atuais mediadores de leituras das turmas dos anos iniciais de escolarização do Ensino Fundamental, local onde costumavam fazer seus estágios da disciplina “Prática Pedagógica”.

Nesse sentido, ao longo do trabalho desenvolvido nas disciplinas “Língua Portuguesa”, “Processos de Alfabetização e Letramento” e “Prática Pedagógica”, realizamos um trabalho sistemático com a literatura infantojuvenil, gênero literário que muito provavelmente poderá ser um dos focos de trabalho desses *futuros-professores-leitores* com seus *futuros-alunos-leitores*.

Ao refletirmos sobre as possibilidades do trabalho com a literatura no espaço escolar, compreendíamos a complexidade e inevitável didatização que o texto literário sofreria (SOARES, 1999). Assim, cautelosos, definimos coletivamente os modos mais adequados de nossa ação.

Entre os muitos aspectos pertinentes ao nosso intento, pensávamos o que entendíamos por leitura e por literatura e, mais especificamente, o que entendíamos por literatura infantojuvenil. Nesse sentido, as leituras de Coelho (2000), Paulino (2000) e Paiva (2003) foram fundamentais para o entendimento de que a literatura infantojuvenil seria ali tomada enquanto texto que tivesse um interesse explícito em “[...] agenciar o imaginário dos leitores, que fosse detentor[a] de um jogo de significados que excita o imaginário a participar de possibilidades da composição de outros mundos” (PAULINO, 2000, p. 41).

Concordando com Paiva, também entendíamos que “a produção literária para criança não tem fronteiras. Ela desvela o maravilhoso, o ilimitado, o maleável, o criativo universo infantil, explora a poesia, suscita o imaginário” e que a linguagem “que constrói a literatura infantil apresenta-se como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento no seu domínio linguístico e preenchendo o espaço do fictício, da fantasia, da aquisição do saber” (2003, p. 117).



Por fim, com Coelho (2000, p.27), compreendíamos que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra” (2000, p. 27).

Ao traçarmos a nossa proposta final, definimos alguns objetivos centrais, a saber: a) propor práticas de leitura de textos literários de autores brasileiros, destinados ao “leitor-criança” com o intuito de despertar e/ou reforçar o letramento literário do “jovem-professor-leitor”; b) propor situações de ampliação do senso estético desse “jovem-professor-leitor”, entendendo-o como mediador do processo de iniciação do “leitor-criança”; c) fornecer informações sobre o conjunto de livros de literatura destinado às crianças, a fim de dotá-los de melhores recursos para procederem à seleção da obra a ser indicada ao público infantil; d) apresentar estratégias de estímulo à leitura literária, propondo uma reflexão sobre essa poderosa fonte de formação de sensibilidades.

O referido Projeto foi executado ao longo de três grandes etapas. Na primeira etapa, desenvolvida entre os meses de maio e junho, os estudantes realizaram a pesquisa sobre a vida e obra de autores de literatura infantojuvenil brasileira, a saber: Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Marina Colasanti, Eva Furnari, José Paulo Paes, Maria Clara Machado, Pedro Bandeira, Ruth Rocha, Sylvia Orthof e Ziraldo. Ainda nesse período realizamos seminários sobre os referidos autores.

Encerrando essa etapa, os alunos escolheram, após cuidadosa análise, as obras que seriam apresentadas nas *Rodas de leitura*. Os livros selecionados pela turma 3008, classe que estava sob nossa responsabilidade, foram: *Cavalgando o arco-íris*, de Pedro Bandeira; *É isso ali*, de José Paulo Paes; *Flicts*, de Ziraldo; *O Cavalinho Azul* e *Pluft, o fantasminha*, de Maria Clara Machado; *Severino faz chover*, de Ana Maria Machado; *A primavera da lagarta*, de Ruth Rocha; *Travadinhas*, de Eva Furnari.



A segunda etapa, executada entre os meses de julho, agosto e setembro, foi dedicada à confecção e ampliação do livro escolhido por cada equipe na fase anterior. Nessa etapa realizamos com os estudantes apreciações de diferentes elementos das obras, tais como: os aspectos discursivos do texto, os recursos linguísticos utilizados na produção de efeitos estéticos, o diálogo entre texto verbal e texto visual, o tema e a estrutura das narrativas, a qualidade literária, entre outros.

Nesse período realizamos também, na própria quadra esportiva do colégio, o *I Salão de Leitura* do IECN. Na ocasião, organizamos as exposições dos livros ampliados – “Os livrões” – em pequenos estandes espalhados pelo ginásio do colégio. Os convidados a participar das *Rodas de Leitura* foram os próprios alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental do IECN. O evento literário foi um sucesso e contou com a participação de aproximadamente 120 estudantes do Curso Normal e mais 160 alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

A terceira e última etapa ocorreu entre os meses de setembro, outubro e novembro. Nesse período propusemos que os alunos escolhessem o texto teatral que seria montado e apresentado na última etapa do Projeto. Entre os muitos textos analisados, a turma 3008 escolheu *Pluft, o fantasminha*, de Maria Clara Machado, grande clássico da dramaturgia infantil brasileira.

Após a escolha do texto e sob a orientação do professor de teatro da escola, os estudantes realizaram leituras dramatizadas, oficinas teatrais, seleção do elenco de atores, ensaios no palco e adaptações

do texto teatral. Simultaneamente coordenávamos a composição de outras equipes de trabalho, a saber: direção, assistência de direção, produção executiva, figurino, cenário, divulgação, projeto gráfico, trilha sonora, iluminação e maquiagem. Finalmente, como previsto, realizamos a apresentação teatral no mês de novembro. Os alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental foram os convidados das sessões realizadas no próprio auditório do Instituto de Educação.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

**A**o longo das experiências aqui apresentadas, acumulamos muitos questionamentos sobre a singularidade do trabalho com a linguagem na escola, mais especificamente com a linguagem literária.

Atentos às práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar, entendemos, cada vez mais, a importância da apropriação da linguagem literária por parte dos alunos e professores, uma vez que esse discurso propõe a compreensão de que os sentidos não se fixam nem no *eu/leitor* nem no *tu/autor*, fixando-se, por assim dizer, no espaço dialógico que se instaura num movimento contínuo de sentidos e vozes alheias que se entrecruzam na cena enunciativa (BAKHTIN, 2003).

Desse modo, a linguagem literária provoca efeitos de sentido que enriquecem a visão ética e estética do leitor, propondo-lhe a permanente compreensão da presença do outro na construção da sua visão de mundo.

Finalmente, ressaltamos que, no entrecruzamento das reflexões produzidas ao longo das três experi-

*A linguagem literária provoca efeitos de sentido que enriquecem a visão ética e estética do leitor, propondo-lhe a permanente compreensão da presença do outro na construção da sua visão de mundo.*

ências narradas, ainda buscamos compreender outros aspectos pertinentes às questões aqui tratadas, tais como: quais são os maiores desafios encontrados pelos professores em garantir a realização de leituras literárias na organização cotidiana da sala de aula? De que modo as experiências com as leituras literárias, compartilhadas e promovidas em processos de formação docente, são recontextualizadas na prática diária desse professor? Por fim, claro está, para nós, que as relações entre a formação docente e a leitura literária aguardam por compreensões sempre mais detalhadas.

#### BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Ludmila T. *Professores-leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1992], 2010.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, 1972.

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

COSTA, Solanilda N. *A Espiral PPA, Ana Z. e o PB*. Resenhas Críticas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.74, n.178, p.739-742, set./dez. 1993.

FRIGOTTO, Edith. Leitura literária e formação de professores. *Sede de Ler*, v. 2, p. 22-28, 2011.

KRAMER, Sônia. *Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação*. Texto apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LEAL, Leiva de F. V. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy A. Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brisa e MACHADO, Maria Z. Versiani (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 1999.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida e outros (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2005.

PONDÉ, Glória M. F. *A literatura na escola: uma questão de gêneros*. Tese apresentada em concurso de professor Titular, Departamento de Teoria e Prática de ensino, área de Didática de Português-Literatura, Faculdade de Educação/UFF, 1993.

SAMPAIO, Carmen Sanches; SILVA, T. R.; HELAL, Igor. Estudar e pesquisar a prática pedagógica: experiência(s) de (auto)formação docente no exercício de narrar(se). In: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra (orgs.). *Diálogos e formação de professores: universidade-escola*. Petrópolis, RJ: DPetalli, 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da Literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brisa e MACHADO, Maria Z. Versiani (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: *Educação & Sociedade*, v.21, n.73 Campinas, dezembro, 2000.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ANDRÉA PESSÔA DOS SANTOS · Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós-graduada em Leitura e Produção de Texto e Literatura Infantojuvenil, pela Faculdade de Letras (UFF). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ-FEBF. Integrante do grupo de pesquisa “*Linguagem, Cultura e Práticas educativas*” (CNPq/UFF) – a.pessoas@ig.com.br.

ARTUR AZEVEDO

A cena passa-se na roça, a uma légua da estação menos importante da Estrada de Ferro Leopoldina, lugarejo sem denominação geográfica, mas que pertence ao município do Rio Bonito, e aqui o digo, para que os leitores não suponham que estou inventando uma historieta.

Havia no lugarejo em questão uma palhoça habitada por dois roceiros, marido e mulher, que todos os domingos iam à povoação mais próxima vender os produtos da sua pequena roça e ouvir missa. Assim atamancavam eles a vida, pedindo a Deus que não lhes desse muita fazenda mas lhes conservasse a saúde.

Ora, um belo dia a saúde desapareceu: o marido, apesar de ter a resistência de um touro, foi para a cama atacado por umas cólicas terríveis, que o faziam ver estrelas.

A mulher, coitada!, estava sem saber o que fizesse, pois que já havia em vão experimentado todas as mesinhas caseiras, quando ali passou por acaso, ao trote do seu jumento, o Dr. Marcolino, que exercia a medicina ambulante numa zona de muitas léguas. A roceira agradeceu a Providência que lhe enviava o doutor e pediu a este que examinasse o doente e o pusesse bom o mais baratinho que lhe fosse possível.

O Dr. Marcolino apeou-se, entrou na palhoça, examinou o enfermo, auscultou-o, martelou-lhe o corpo inteiro com o nó do dedo grande e explicou a moléstia com palavras difíceis que aquela pobre gente não entendeu. Depois, abriu o saco de viagem que levava à garupa do animal, tirou alguns vidros, de cujo conteúdo derramou algumas gotas num copo d'água, e disse doutoralmente:

– Aqui fica esta poção para ser tomada de três em três horas.

– Ah! seu doutor, nós aqui não podemos contar as horas, porque não temos relógio!

– Regulem-se pelo sol. O sol é um excelente relógio quando não chove e o tempo está seguro.

– Não sei disso, seu doutor, não entendo do relógio do sol...

– Nesse caso não sei como... Ah!...

Este *ah!*, com que o doutor interrompeu o que ia dizendo, foi produzido pela presença de um galo que passava no terreiro, majestosamente.

– Ali está um relógio, continuou o doutor: aquele galo. Todas as vezes que ele cantar, dê-lhe uma colher do remédio. E adeus! Não será nada: Depois de amanhã voltarei para ver o doente.

Foi-se o médico, e daí a dois dias voltou ao trote do seu jumento.

Quem o recebeu foi o marido:

– Que é isto?... já de pé...

– Sim, senhor: estou completamente bom, não tenho mais nada. E não sei como agradecer...

Mas a mulher interveio com ar magoado:

– Sim, ele não tem mais nada, mas o pobre galo morreu.

– Morreu? Por quê?

– Não sei, doutor... ele bebeu todo o remédio.

– Quem?... o galo?...

– Sim, senhor; todas as vezes que ele cantava, eu, segundo a recomendação do doutor, abria-lhe o bico, e derramava-lhe uma colher da droga pela goela abaixo! Que pena! Era um galo tão bonito!

In: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bio00093.pdf>



ARTUR AZEVEDO (Artur Nabantino Gonçalves de Azevedo), jornalista e teatrólogo, nasceu em São Luís, MA, em 7 de julho de 1855, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 22 de outubro de 1908. Figurou, ao lado do irmão Aluísio de Azevedo, no grupo fundador da Academia Brasileira de Letras, onde criou a Cadeira nº 29, que tem como patrono Martins Pena.

A princípio, dedicou-se também ao magistério, ensinando Português no Colégio Pinheiro. Mas foi no jornalismo que ele pôde desenvolver atividades que o projetaram como um dos maiores contistas e teatrólogos brasileiros.

Foi um dos grandes defensores da abolição da escravatura, em seus ardorosos artigos de jornal, em cenas de revistas dramáticas e em peças dramáticas, como *O Liberato*.

No conto e no teatro, Artur Azevedo foi um descobridor do cotidiano da vida carioca e observador dos hábitos da capital. Os namoros, as infidelidades conjugais, as relações de família ou de amizade, as cerimônias festivas ou fúnebres, tudo o que se passava nas ruas ou nas casas forneceu assunto para as histórias. No teatro foi o continuador de Martins Pena e de França Júnior.

Outra atividade a que se dedicou foi a poesia. Foi um dos representantes do Parnasianismo, e isso meramente por uma questão de cronologia, porque pertenceu à geração de Alberto de Oliveira, Raimundo Correia e Olavo Bilac. É um poeta lírico, sentimental, e seus sonetos estão perfeitamente dentro da tradição amorosa dos sonetos brasileiros.

(Adaptado do site da Academia Brasileira de Letras <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=259&sid=281>)



## A menina Luzia, de Stella Maris Rezende

NÍVIA DE ANDRADE LIMA

*Sob a pele das palavras há cifras e códigos.*  
(Verso do poema *A Flor e a Náusea*  
de Carlos Drummond de Andrade)



REZENDE,  
Stella Maris.  
*A menina Luzia*.  
Ilustrações:  
Rosinha.  
São Paulo:  
DCL, 2012.

Em entrevista<sup>1</sup> concedida logo após haver recebido o prêmio Jabuti 2012, pelo seu livro *A mocinha do mercado central*, Stella Maris Rezende define o seu trabalho declamando esse verso do grande poeta mineiro. Para a autora, o silêncio em seus textos é muito importante e, junto às palavras, ela deixa lacunas, vazios, espaços a serem preenchidos pelo leitor. A sua memória de Dores do Indaiá, cidade mineira onde nasceu, ela resgata por meio da utilização de um universo imagético típico da região: “Guardar uma coisa no samburá é muito diferente de segurar a alegria no coração. Isso Luzia assuntou naquela tarde com muita chuva, o corpo repassado em doença de caroço de pele, tia Belozina fazendo chá de sabugueiro para a Luzia tomar tudinho, gute, gute, gute, tia Belozina franzia a testa, atazanada.” (REZENDE: 2012, p. 10), e o mistério interior de suas personagens agrega contemporaneidade à sua obra, através de uma literatura que exige maturidade de espírito e capacidade de reflexão do leitor.

Luzia tem um segredo que dói... Ao ouvir os passos de Tarcísio chegando, as pernas de Luzia tremem, feito “retrós de linha toda embarçada”, e o seu coração bate como “monjolo socando milho, mão de almofariz”. Mas Tarcísio não vê uma menina em Luzia... Ela faz força para tirá-lo do seu pensamento, mas ele é como um beija-flor que some e volta, some e volta... Depois do café coado na hora e do pão de queijo quentinho, Luzia roda de mãos dadas com as meninas da dona Conceição e canta *Se essa rua, se essa rua fosse minha...* Quando pensa em seu segredo, quer chorar: pensa em Tarcísio, seus olhinhos pretos e os seus cabelos castanhos... Mas Luzia entende que tudo tem sua hora. Uma boa terrível complicação. Tarcísio. O segredo que dói. Será que ela irá sentir isso até ficar velhinha?

Lançada em 1991 com o título de *Depende dos sonhos* pela Editora Miguilim, esta nova edição da obra tem o belo projeto gráfico e as ilustrações de Rosinha, que utilizou como pano de fundo para as suas ilustrações e para o texto verbal uma série de cambraias bordadas que sua mãe tinha guardado por mais de 30 anos. Com a utilização desses tecidos e das cores vermelho e branco, a narrativa visual enlaça o leitor nesta história de uma menina que já sabe preparar muito bem o doce de ambrosia, mas que sofre com as incertezas do seu primeiro amor...

*Resenha produzida na disciplina “Leitura e formação do leitor”, do curso de Especialização em Literatura Infantojuvenil da UFF, em 2012, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Ms. Margareth Silva de Mattos. O livro resenhado pertence ao acervo do PROALE, formado por cerca de 13 mil títulos, em virtude de o PROALE ter sido, por quase duas décadas, votante do Prêmio FNLIJ. A menina Luzia está à disposição para empréstimo à comunidade acadêmica e à comunidade em geral que participa das atividades de extensão oferecidas pelo Programa.*

<sup>1</sup> Entrevista disponível no site <http://www.stellamarisrezende.com.br/videos.php>. Consulta realizada em 22/12/2012.



# > ○ PROALE em imagens



OFICINA DE FÉRIAS — 98

*"FRUIR, CONHECER, RECRIAR,  
ENCANTAR-SE: O LEITOR E A  
LITERATURA INFANTIL"*

COORDENAÇÃO:  
ELEONORA CRETTON ABÍLIO  
MARGARETH SILVA DE MATTOS

REALIZAÇÃO:  
UFF/PROALE/CENTRO DE LEITURA

DATA: 29, 30 e 31 de julho de 1998

