



Professora, educadora, coordenadora, parceira e amiga, Glória Maria Pondé deixou profundas marcas em todos nós que, com ela, convivemos, trabalhamos e estudamos na Universidade Federal Fluminense. Ela também deixou muita saudade.

SEDE DE LER

Ano 6 | n.6 | outubro de 2019

Publicação semestral do
PROALE –Programa de Extensão
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
Dayala Vargens
Jéssica Rodrigues

Revisão
Elisa Bragança C. M. de Souza
Michel Marques de Faria

Projeto gráfico
Claudia Mendes

Diagramação
Laura Madureira
Lívia Moreira
Luana Lins

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Apoio
UFF/PROEXT



Universidade Federal Fluminense



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.proale.uff.br

Sumário

- 2 **Apresentação**
DAYALA VARGENS
JÉSSICA DO NASCIMENTO RODRIGUES

verbete

- 4 **Docência**
DIEGO DA SILVA VARGAS

artigos

- 7 **Tributo a Glória Pondé**
ELEONORA CRETTON ABÍLIO
MARGARETH SILVA DE MATTOS
- 11 **Memórias Acionadas: Espaço-tempo para Glória Pondé**
JANE PAIVA
- 16 **A arte de fazer artes: História e histórias**
ROSA MARIA CUBA RICHE
- 22 **Os sentidos construídos pela literatura – Graciliano Ramos**
DAYANE CABRAL LEITE
- 28 **Bartolomeu Campos de Queirós: entre o vivido e o sonhado - Lugar, tempo, memória**
ENEIDA LIMA DE MESQUITA
DAYANE CABRAL LEITE
INEZ HELENA MUNIZ GARCIA

relato de experiência

- 34 **Na coleção havia uma semente mágica: relações do imaginar com o aprender ciências nos anos iniciais**
RAÍSSA DA COSTA GAGO
SIMONE ROCHA SALOMÃO

resenha

- 40 **A literatura na escola: uma questão de gêneros**
MARGARETH SILVA DE MATTOS

conto-ensaio

- 42 **Clarice à beira da tarde antiga**
NILMA LACERDA

DAYALA VARGENS

JÉSSICA DO NASCIMENTO RODRIGUES

Publicar a sexta edição da revista *Sede de Ler* é um ato organicamente político, intencional, situado em uma conjuntura sócio-histórica específica, de retração de financiamentos e de controle ideológico sobre o ensino, a produção científica e a extensão universitária, enfrentando o quadro de sucateamento das universidades e das escolas públicas brasileiras. Com a colaboração de professores pesquisadores, trabalhadores da educação básica e do ensino superior, como espaço dialógico e democrático, esta publicação é fruto das contradições inerentes à pauta da docência, em um contexto de possível redefinição da base nacional de formação de professores e de luta pela preservação da autonomia docente.

É com muita satisfação, por isso mesmo, que publicamos esta edição de homenagem à professora Glória Pondé (1948-2006), uma das criadoras do Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE). O Projeto Centro de Leitura e Escrita, por ela coordenado, foi determinante para a consolidação das ações extensionistas do PROALE voltadas para incentivo à leitura e à escrita e à formação continuada de professores. Nome importante no campo da literatura para crianças e jovens, seu estrito compromisso com a educação básica e com a formação do leitor crítico ainda ecoou mais uma vez nas ações do PROALE em 2018, quando foi organizado um dia de atividades dedicadas à reflexão sobre a literatura e as práticas sociais da leitura e da escrita.

Nesse sentido, abre esta edição o verbete *Docência*, produzido por Diego da Silva Vargas, que já alerta para o fato de o sentido das palavras estar sempre em disputa, porque localizadas em tempos-espacos diversos e produzidas/ significadas por sujeitos que ocupam papéis sociais diferentes. O autor reitera a necessidade da reflexão sobre o trabalho docente e sobre as suas condições de realização.

O segundo texto desta edição é um *Tributo a Glória Pondé*, em que Eleonora Cretton Abílio e Margareth Silva de Mattos a homenageiam, lançando mão de registros institucionais e de memórias afetivas daqueles que a conheceram e com ela conviveram e da sua própria memória, mediante leitura do Memorial produzido em 1993. As autoras enfatizam as contribuições de Glória Pondé para a Literatura Infantil e Juvenil e para a Educação, ressaltando sua coerência e compromisso com a luta pelo direito de todos à leitura, à escrita e à literatura.

O artigo *Memórias acionadas: espaçotempo para Glória Pondé*, escrito por Jane Paiva, é a rememoração do encontro com Glória Pondé e com o projeto Centro de Leitura e Escrita do PROALE que seguirá até o período de seu concurso para titular da UFF, quando viveria um período na França antes de se aposentar.

A arte de fazer artes: história e histórias é o quarto artigo desta sexta edição. Rosa Maria Cuba Riche, nesse texto, relembra a publicação do livro *A arte de fazer artes*, de Glória Pondé, e situa o cenário de estudos da literatura infantil e juvenil, realizando um breve levantamento histórico das publicações sobre a temática.

No artigo *Os sentidos construídos pela literatura – Graciliano Ramos*, Dayane Cabral Leite inicia uma segunda seção desta edição da Sede de Ler, em que são publicados textos decorrentes de experiências formativas. A autora, mediante análise da obra *Infância*, de Graciliano Ramos, discute como a literatura hoje atua na produção de sentidos e colabora com a realização do diálogo entre homem e mundo.

Em *Bartolomeu Campos de Queirós: entre o vivido e o sonhado – lugar, tempo, memória*, Eneide Lima de Mesquita, Dayane Cabral Leite e Inez Helena Muniz Garcia apresentam o resultado parcial de uma trajetória de pesquisa no curso de extensão *Janelas do Bartolomeu: tempo, memória, sonhos*, realizado em setembro de 2018. O curso dá relevo a Bartolomeu Campos de Queirós e sua importância para a literatura infantojuvenil.

O relato de experiência *Na coleção havia uma semente mágica: relações do imaginar com o aprender Ciências nos anos iniciais*, escrito por Raíssa da Costa Gago e Simone Rocha Salomão, é inspirado na experiência do curso de extensão *Ciências na educação infantil e anos iniciais: experiências de brincar e aprender*, realizado em 2017 no PROALE. As autoras refletem sobre a relação da imaginação com o aprender no ensino de Ciências nos anos iniciais.

Ainda em homenagem à Glória Pondé, esta edição publica a resenha elaborada por Margareth Mattos acerca da obra *A literatura na escola: uma questão de gêneros*. Resultante da tese defendida por Glória Pondé em seu concurso de promoção à professora titular da Universidade Federal Fluminense, em 1993, o livro, publicado postumamente pelo SESI-SP, é o terceiro ~~livro~~ da coleção organizada por Ligia Vassalo. A resenha é um convite à leitura da obra, cujo principal objetivo é discutir a contribuição da literatura infantil no dia a dia da sala de aula para a elaboração de uma pedagogia lúdica. Segundo a autora, em um contexto de desvalorização das artes na escola, a discussão levantada por Glória sobre a leitura literária é de fundamental importância.

Nilma Lacerda nos brinda com *Clarice à beira da tarde*. Hábil na arte da tecelagem, a autora reverencia Clarice Lispector, aludindo a grandes nomes como João Cabral de Melo Neto, Bartolomeu de Campos de Queirós, Moacyr Scliar, Adélia Prado e Alexandre Dumas, os quais, juntos, se confrontam em rede de sentidos tecida com a firmeza de pontos e de linhas que nos levam à profunda reflexão sobre a leitura, a literatura e a escola.

Desejamos-lhes excelentes leituras! Até a próxima edição!

Docência

DIEGO DA SILVA VARGAS

Docência é palavra de definição especialmente complexa. Como qualquer palavra de qualquer língua, seu(s) sentido(s) se produz(em) nos usos que se fazem dela em diferentes contextos, em diferentes tempos e espaços, por diferentes pessoas. Sua especial complexidade se deriva do fato de estar atravessada por disputas discursivas sobre um campo especialmente (e aqui a repetição não é redundante) sensível - a educação. Assim, longe do que possa parecer em qualquer definição, a docência não é concebida de maneira uniforme e pacífica.

Como tudo que envolve seu fazer, ela é espaço de tensões e disputas (ARROYO, 2012), uma vez que nela se concretizam micro e macropolíticas educacionais, econômicas, sociais, culturais, cognitivas, etc. Neste verbete, ela está apresentada com base em concepções que se alinham para a construção do que Arroyo (2012) chama de identidade educadora (ou docente-educadora). Para o autor, é função da docência estabelecer-se como território da garantia do direito à educação, o que exige o alargamento de concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento. Docência é construir e colocar o currículo em disputa.

Nos dicionários, ela aparece como um substantivo feminino definido a partir da perspectiva do ensino: a docência se constrói pelo ensinar. Comumente associada a uma visão tradicional de feminilidade, remetida à ideia de maternidade e de dom, a docência é, na verdade, um substantivo de todos os gêneros. É também verbo que se exercita - o “exercício da docência”. Como exercício, não

é inata: a docência se aprende. Aprende-se enquanto estudante, vendo outros praticarem-na, aprende-se na prática, desenvolvendo-a enquanto se realiza e aprende-se nos cursos de formação de professores, nos quais os docentes se constroem como profissionais, sabedores de seu fazer, pensadores de suas ações e do que as atravessa. Docência é formar e formar-se continuamente.

A docência se aprende em cursos de formação de professores porque é, antes de tudo, um fazer profissional - que se constrói com responsabilidade e dedicação, mas que exige, em contraparte, reconhecimento social, financeiro e respeito ao trabalho do docente para que possa se fazer em seu melhor. Tais cursos são orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação. Em sua última versão, de julho de 2015, a docência é definida como:

ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, art.2º, §1º)

Docência é trabalho. As diretrizes acrescentam ainda que é “permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas” e envolve “o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações” (BRASIL, 2015, art.2º, §2º). Portanto, não é conceito simples, não cabe nas duas linhas dos dicionários e vai além da sinonímia com um ensinar mal definido. Colocada legalmente

como ação e como processo, por ser um fazer, não se encerra em si mesma e não se mede em produtos: está sempre em construção, em exercício.

Em *Pedagogia da Autonomia*, cuja leitura é essencial para se tratar deste tema, Freire (1996, p.23) defende que “não há docência sem discência”. Assim, além de não se encerrar em si mesma e não se medir em produtos, a docência se produz na prática construída com aquele que seria seu suposto objeto de ação - o discente. Suposto porque não há sequer um discente como objeto, uma vez que tal dicotomia se rompe: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.23); “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.78). Docência é, assim, processo que se faz junto, em um contexto significativo para sua realização.

Entendida por Paulo Freire como uma especificidade humana, o exercício da docência não se faz pela transferência de conhecimento. Acredita nessa possibilidade de transferência quem enxerga a educação dentro de uma concepção “bancária”, em que “quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2005, p. 66). Tal concepção constrói uma prática opressora, na qual tanto docentes como discentes são oprimidos, uma vez que, neste modelo, não é permitida a construção de saberes, somente a reprodução de saberes pensados por alguém anterior e exterior à relação docente-discente.

Como aponta Geraldini (2003), nesse fazer, a docência se constrói como exercício de capatazia: ao professor não cabe pensar sobre a relação que se estabelece entre ele e os estudantes, só lhe resta controlar a interação do estudante com seu objeto de aprendizagem. Arroyo (2012) chama o profissional que assim realiza sua prática de “aulista”. Os autores defendem, então, a necessidade de rompermos com essa concepção através de uma prática baseada na interlocução. Freire (2005) defende essa práti-

ca como uma “prática de liberdade” cuja base está na dialogicidade, ou seja, no diálogo efetivo entre docente e discente, entre seus saberes e suas experiências tomadas como relevantes para a relação que estabelecem entre si. Docência é também exercício de interlocução e diálogo, mas sua linguagem precisa falar e ouvir a fala dos excluídos (GARCÍA e VALLA, 1996) para ser efetivamente livre (contrário de oprimido e opressor).

A docência, prática de liberdade, se constrói pela articulação teoria-prática (FREIRE, 1996; PIMENTA, 1996; SAVIANI, 2007), sendo a própria separação dos termos, em si, enganosa, uma vez que não há teoria sem prática e prática sem teoria. Saviani (2007, p.109) esclarece a questão, retomando Paulo Freire (1996): “o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo; do mesmo modo, o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem a prática”.

Para Saviani (2007), a docência, entendida como educação, se constrói como “mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2007, p.110). A prática social deve ser o ponto de partida e de chegada da ação educativa, na qual professores e alunos estão igualmente inseridos na busca pela “compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social”. Buscando a construção de uma prática docente inventiva, Kastrup (2005) entende que a docência, mais do que buscar a solução, deve estimular a invenção de problemas: “Trata-se de dotar a aprendizagem da potência de invenção e de novidade” (KASTRUP, 2005, p. 1277). O grande desafio, nesta concepção, passa a ser, portanto, a viabilização do “desencadeamento de processos de problematização que não se esgotem ao encontrar uma solução” (KASTRUP, 2005, p. 1282). Docência pode ser solução de problemas. Docência pode ser invenção de problemas. A docência se faz com problemas, não se faz com certezas.

É, por isso, imprevisível, e precisa, mais do que reflexiva, ser o exercício de uma intelectualidade crítica (PIMENTA, 1996), já

que é atravessada por saberes que se derivam da prática, da experiência vivida e exige autonomia para ser desenvolvida (PIMENTA, 1996; CONTRERAS, 2002). Docência é exercício sobre o qual se pensa criticamente. Dessa forma, a docência se faz e refaz também como pesquisa (LUDKE, 2001). Docência é investigação. Seu fazer é criativo (e inventivo).

Docência é também luta. Como em qualquer fazer profissional, ela se faz também na organização coletiva (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1996), dentro da escola e em espaços coletivos de docentes, como sindicatos, associações e organizações de professores. A docência comprometida com a formação crítica e cidadã dos estudantes só se concretiza quando se compromete com a criticidade e a cidadania dos próprios docentes. Como nos lembra Nóvoa (1992, p.15), “as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Entendendo que, no mundo de hoje, a escola - em especial, a pública - ainda tem um papel fundamental na construção das possibilidades de vidas dos estudantes e que, no Brasil, ela tem cumprido, por uma série de fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, etc., precariamente seu papel, é preciso reforçar ainda este lugar como espaço privilegiado para o exercício da docência. Para isso, faz-se necessária a reflexão constante sobre as práticas de trabalho desenvolvidas, sobre os objetivos estabelecidos para este trabalho e para a própria escola, e sobre a construção de coletivos que busquem melhores condições e relações de trabalho. Como alerta Paulo Freire (2005, p.58), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Currículos, territórios em disputa. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

CONTRERAS DOMINGO, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Regina Leite; VALLA, Victor Vincent. A fala dos excluídos. *Cadernos CEDES*, nº 38. Campinas: Papyrus, 1996.

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

KASTRUP, Virginia. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. *Educação & Sociedade*, v.26, n.93. Campinas: Cedes, p.1273-1288, 2005.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, n. 74, p. 77-96, 2001.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em julho de 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n. 2, São Paulo: USP, p. 72-89, jul/dez, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n.130, p. 99-134, abr., 2007.

SOBRE O AUTOR

DIEGO DA SILVA VARGAS é professor do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, atuando nos cursos de Pedagogia e de Letras. É doutor em Letras Neolatinas, mestre em Letras Vernáculas, especialista em Psicopedagogia e bacharel e licenciado em Letras - Português/Espanhol. Foi professor da Educação Básica e realiza pesquisas no campo da Educação Linguística, em especial, no ensino de leitura.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2200910661781151>

Tributo a Glória Pondé:

*Do pensamento crítico à militância nos campos da Educação e da Literatura Infantil e Juvenil.*¹

ELEONORA CRETTON ABÍLIO

MARGARETH SILVA DE MATTOS

Glória Maria Fialho Pondé. Professora, educadora, coordenadora, parceira e amiga, Glória Pondé deixou profundas marcas em todas nós que com ela convivemos, trabalhamos e estudamos na Universidade Federal Fluminense.

Hoje a homenageamos, recorrendo aos registros institucionais que documentam sua trajetória profissional; à nossa memória afetiva e à daqueles que a conheceram e que com ela se relacionaram; e recorrendo à sua própria voz, que se faz ouvir em seus livros e em seu Memorial produzido por ocasião do concurso que a fez, em 1993, Professora Titular do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, na área de Didática de Português-Literaturas, da Faculdade de Educação da UFF.

Ao rememorar seu percurso de vida, relatando experiências relacionadas à sua trajetória pessoal-profissional, a própria Glória desvela para nós suas inquietações, sua visão de mundo, as motivações de suas escolhas, seu compromisso político-pedagógico, sempre articulando o individual com o social, o histórico com o pedagógico:

Decidi entrar para a Faculdade: Letras, curso de Português-Literaturas [...]. Fruto da geração AI-5, que proibia qualquer organização política, senti o quanto a produção cultural podia abrir o imaginário para a conscientização política: festivais da canção, poesia marginal, cinema, teatro, todo tipo de arte, tradicional ou de vanguarda, erudita ou popular, atraía aquela jovem que via seus colegas de bancos universitários serem presos, dentro da própria Faculdade. Tempo de censura, olheiros e alcaguetes, demissões. Mais uma

vez, a literatura me dava respostas, pelo plano simbólico, às questões que não conseguia racionalizar. Se eu fosse como o personagem X, como reagiria a tal situação? Como se resolve a trama de determinada narrativa? De que modo a poesia está falando de seu tempo? || Através desses artifícios, podíamos discutir os problemas daquele período histórico. Na Universidade, apoiados numa teoria estruturalista, às vezes mal assimilada porque separava a forma do conteúdo, privilegiando a primeira. Pouco instigante para quem convivia com o mal-estar e o descontentamento... Busquei, então, a literatura infantil, que falava metaforicamente das questões políticas da época, mas era considerada subliteratura. || E a saída eu encontrei em meus alunos de escola pública suburbana. Ao lermos literatura, sonhávamos e discutíamos a realidade. [...] || Por mais de 20 anos lecionei Língua Portuguesa no ensino público de primeiro grau [...]. || Foi na prática de sala de aula que me assumi como educadora e verifiquei que todo ato é político, mesmo os do simples cotidiano. Se não era possível protestar em movimentos organizados de massa, no dia a dia, podíamos, entretanto, encontrar margens e brechas para a resistência. (PONDÉ, 1993, p. 10-11)

Glória Pondé ingressou, em 1986, na Faculdade de Educação da UFF como professora da disciplina Didática e Prática de Ensino de Português-Literaturas. Nessa ocasião, Glória ainda atuava na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Por algum tempo, acumulou as funções de docência nessas duas Universidades, aposentando-se na UFRJ e seguindo com seu trabalho na UFF, onde permaneceu até 1998, ano de sua aposentadoria.

Em 1992, Glória Pondé foi uma das professoras fundadoras do Curso de Especialização em Literatura Infantojuvenil do Instituto de Letras da UFF, sendo responsável pela formação de estudantes de quatro turmas desse Curso, onde lecionou as disciplinas *Leitura e Formação do Leitor, Produção Textual I – Prosa, e Produção Textual II – Poesia*, integrando seu corpo docente até o primeiro semestre de 1996, quando então se afastou para

Nesse sentido, sua atuação na vertente de pesquisa garantiu seu contínuo exercício de reflexão teórica, assim como lhe permitiu investigar mais profundamente o papel da mulher como produtora e transmissora de cultura.

o seu pós-doutoramento na França.

As atividades de Glória Pondé na UFF não se limitavam à vertente de ensino. Por saber que a justiça social era “um projeto político que deve[ria] se materializar pela dissolução dos mecanismos de produção da desigualdade” e que “a escola te[ria], por isso, um papel importante a desempenhar nas lutas democráticas” (PONDÉ, 1993, p. 62), entendia que seu trabalho precisava se voltar não apenas para a comunidade acadêmica, mas também para a comunidade em geral. Nesse sentido, sua atuação na vertente de pesquisa garantiu seu contínuo exercício de reflexão teórica, assim como lhe permitiu investigar mais profundamente o papel da mulher como produtora e transmissora de cultura, “tarefa inevitável, uma vez que o espaço da educação básica é ocupado por mulheres, em sua quase totalidade” (1993, p. 59).

Na vertente de extensão, sua atuação também foi bastante incisiva, traduzindo seu compromisso com a educação básica e a formação do leitor crítico – “acredito que sempre devemos nos perguntar qual a função da Universidade para incentivar o público a ler, bem como de que modo a academia devolve à sociedade o conhecimento que produziu” (1993, p. 47).

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

O Programa de Alfabetização e Leitura da Faculdade de Educação da UFF, o PROALE, foi criado em 1991 com o objetivo de ampliar as reflexões que já vinham tendo lugar no país e na Universidade em torno de questões relacionadas à alfabetização, leitura e escrita. Glória Pondé participou ativamente da instalação do Programa, instituindo e coordenando o Projeto Centros de Leitura e

Escrita e, conseqüentemente, investindo na formação da professora-leitora.

O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA E O PROJETO CENTROS DE LEITURA E ESCRITA.

O projeto Centros de Leitura e Escrita propunha uma parceria entre a Universidade e as instâncias municipais, no sentido de produzir e socializar os conhecimentos necessários ao estabelecimento de políticas de alfabetização e leitura que subsidiassem práticas pedagógicas na área, em uma escola que se queria também crítica e autônoma.

Entre 1991 e 1992 foram implantados Centros de Leitura e Escrita em mais de sessenta dos municípios do Estado do Rio de Janeiro, em algumas escolas estaduais – incluindo-se aí as que dispunham de cursos de formação de professores –, e em organizações da sociedade civil. Cada Centro continha um acervo de 244 títulos de livros, sendo 35 deles de caráter técnico-pedagógico e os 209 restantes de literatura infantojuvenil, acervo criteriosamente selecionado e referendado por Glória Pondé. Cada parceiro do Projeto recebia um acervo para iniciar o trabalho de dinamização de práticas leitoras que não se limitavam apenas ao empréstimo de livros, mas os tomavam como instrumentos na construção de uma nova concepção do que é ler, pois Glória sabia, como ninguém, da potência da literatura:

A obra literária é produto da imaginação criadora, embora, como toda arte, suas raízes mergulhem na experiência humana. Mas o que a distingue das outras formas de narrativa é a transfiguração ou transmutação da realidade, feita pelo espírito do artista. A obra não pretende fornecer um simples retrato da realidade, mas antes criar uma imagem da realidade, uma revisão. É o espetáculo da vida através do olhar interpretativo do artista, a

interpretação artística da realidade. Pela obra, o escritor veicula suas ideias e sentimentos acerca da vida. (1981, p. 7).

Glória entendia que só se poderia dinamizar a leitura no espaço escolar, especialmente a leitura literária, se houvesse o acesso das professoras e dos alunos aos livros: “a leitura literária pode mobilizar nossos sonhos e nossas atitudes para a construção de uma nova utopia, se estiver ao alcance do povo, no dia a dia.” (PONDÉ, 1993, p. 62)

A importância do Projeto Centros de Leitura e Escrita, que previa a distribuição e circulação de livros, bem como a formação das professoras-leitoras e formadoras de leitores, obteve reconhecimento público quando o PROALE venceu o 1º Concurso FNLIJ “Os Melhores Programas de Leitura para Crianças e Jovens de todo o Brasil”, em 1994.

O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA E A FORMAÇÃO DA PROFESSORA-LEITORA.

As atividades de formação da professora-leitora, no âmbito do Projeto Centros de Leitura e Escrita, realizavam-se por meio de uma metodologia própria, a de Oficinas de Leitura e Escrita, concebida e proposta por Glória Pondé. Tais Oficinas revestiam-se de um caráter formador e se traduziam em espaços coletivos de leitura e produção textual, permitindo às participantes refletir sobre si mesmas e suas trajetórias leitoras. No intercâmbio de diálogos e discursos, e no desenvolvimento de uma razão comunicativa, as professoras reelaboravam, pela linguagem, suas práticas de leitura e de escrita. Esse resgate lhes permitia comparar o que tinham vivido com o que efetivamente realizavam em seu fazer pedagógico, no espaço da sala de aula, da biblioteca, em atividades de leitura e produção de texto.

A escolha dos textos era fundamental nas Oficinas, cujo propósito era instigar o debate e provocar a reflexão sobre o objeto de estudo por isso eram selecionados textos de variadas fontes que requeriam competências de leitura diversificadas: da literatura, dos jornais, das re-

vistas, dos quadrinhos, da TV, da propaganda, da música, das exposições de artistas plásticos, do cinema. Podiam ser, ainda, textos teóricos que tratassem de questões relacionadas à leitura e à escrita. Podiam ser, também, textos de alunos, em situações de escrita em sala de aula. Toda essa variedade era constantemente enriquecida por textos produzidos pelas próprias professoras. Procurava-se atribuir às suas produções um caráter lúdico, valorizando-se não apenas o saber, mas o sabor da linguagem, o prazer de ler e de escrever, no intercâmbio de vozes em torno de um tema comum. A partir daí, era possível reverter a ordem das práticas de leitura já institucionalizadas, estimulando as professoras a refletir sobre essas práticas, abrindo-se para a possibilidade de ampliá-las, redimensioná-las, modificá-las, se necessário.

A PESQUISA NA UNIVERSIDADE

Entre os anos de 1992 e 1996, Glória Pondé desenvolveu e coordenou, no Mestrado em Educação, as pesquisas *A mulher como produtora e transmissora de cultura e Literatura e mídia na escola: linguagens de conflito*, das quais também participaram profissionais do PROALE, a fim de articularem as ações extensionistas relacionadas aos Centros de Leitura e Escrita e a prática investigativa.

Entre as questões que orientaram essas pesquisas estava a possibilidade e a necessidade de diálogo com a literatura infantojuvenil, forte referencial para professoras para professoras de diferentes contextos sociais, que eram incentivadas a recuperar suas histórias como leitoras e como autoras de textos escritos, até redescobrirem seu interesse pelos atos de ler e escrever como atos de significar e ressignificar, reconhecendo-se como sujeitos do seu próprio dizer. Assim, as pesquisas se abriram para a investigação da mulher professora em diferentes perspectivas, uma delas voltada para a observação do seu diálogo com textos diversos e para os desdobramentos desse diálogo em seu fazer pedagógico.

Para isso, investigou-se como essas professoras faziam uso dos acervos dos Centros

de Leitura e Escrita na formação do público leitor, ou seja, que metodologias de leitura eram por elas empregadas na dinamização das obras literárias com crianças e jovens.

Como pesquisadora, Glória era uma pessoa muito estudiosa, animada e vibrante, despertando-nos permanentemente para a investigação qualitativa.

A mulher, a professora, a educadora, a pesquisadora Glória Pondé deixou, para todas nós que atuamos nos campos da Literatura Infantil e Juvenil e da Educação, um legado inestimável, não só por tudo o que pensou e produziu, mas principalmente pela coerência e paixão em que pautou suas ações, das quais resultou um trabalho sério, comprometido com a luta pelo direito de todos à leitura, à escrita e à literatura, poderosos instrumentos de resistência às desigualdades e de luta por uma sociedade brasileira melhor e mais justa.

O arremate deste nosso tributo recorre à voz da própria homenageada: “Escrever, comunicar e participar, com a força da razão e da emoção, compõem um tecido de quem ousa encarar a vida como um desafio. É o que tenho feito ao longo de toda a minha atuação profissional [...]” (PONDÉ, 1993, p. 63).

NOTA

1. Texto apresentado nos Encontros Paralelos do 18o Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens 2016 por Margareth Silva de Mattos.

REFERÊNCIAS

PONDÉ, Glória Maria Fialho. *Retalhos femininos: tecendo a mulher profissional no fim do século XX* – Memorial. Niterói: UFF, 1993.

_____. Literatura infantil e realidade. In: Cadernos da PUC/RJ – Literatura Infantil II, n. 34. Série Letras, setembro de 1981.

PROALE. *Narrando a experiência do PROALE: doze anos fazendo histórias com a leitura e a escrita no Estado do Rio de Janeiro*. Niterói: PROALE-UFF, 2003.

SOBRE AS AUTORAS

ELEONORA CRETTON ABÍLIO é especialista em Literatura Infantojuvenil pela UFF. Atuou, de 1991 a 2009, como Técnica em Assuntos Educacionais no PROALE/UFF.

MARGARETH SILVA DE MATTOS é doutora em Estudos de Linguagem pela UFF. Integrante dos grupos de pesquisa LeLiS (Leitura, Literatura e Saúde) e LeiFEn (Leitura, Fruição e Ensino), ambos cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil - CNPq. É coordenadora do Projeto de Extensão da UFF Literatura como Patrimônio, Leitura e Formação do Leitor, vinculado ao PROALE/UFF. Leitora-votante do Júri do Prêmio FNLIJ.

Memórias Acionadas:

Espaçotempo para Glória Pondé

JANE PAIVA

PRIMEIRAS EVOCAÇÕES: ESPAÇOTEMPO DA MEMÓRIA

Devo iniciar, ao escrever este texto, pelos sentidos que a memória tem assumido na minha trajetória de investigadora. A memória, como a compreendo, é construída por um processo ativo de criação de significados que ganham novos sentidos a cada narração. Na qualidade de fonte oral, indico que a memória possui um elemento que nenhuma outra fonte tem da mesma forma: a subjetividade do expositor que conta não apenas o que fez, mas o que pretendia fazer, acreditava estar fazendo e que pensa ter feito. Pode, portanto, revelar muito dos custos psicológicos de determinados eventos sobre os envolvidos, direta ou indiretamente. Esse caráter subjetivo das narrativas não pode ser camuflado pelos discursos de objetividade/neutralidade, pelo contrário, essa especificidade é encarada como riqueza de possibilidades que este tipo de fonte traz para a tentativa de reconstrução de um *espaçotempo* humanizado, mais próximo da realidade. Pelas narrativas, a realidade — irrepitível — que constituiu a vida social emerge, marcada por novas subjetividades e apropriações singulares do vivido, impossível de ser conhecida apenas pela descrição de fatores políticos e econômicos. Enlaçam-se a eles aspectos culturais e sociais, de participação e implicação sobre cada indivíduo — e é apreendida pelos sujeitos de acordo com a posição que ocupam no estrato social. Parcialmente apoiada em fontes orais, alerta-se que a memória é sempre

uma *reconstrução* (LANG, 1996, p. 35): evocação “[...] de um passado visto pela perspectiva do presente e marcado pelo social, presente a questão da memória individual e da memória coletiva”. Portanto, a evocação que o evento Jornada Glória Pondé me causou, levando-me até a escrita desse artigo, não o faz apenas como “[...] um recolhedor de memórias ou de performances verbais, mas sobretudo como um provocador dessas memórias e performances, que contribui para elas por meio de sua presença, das suas perguntas, das reações”, como ensinou Portelli (2010, p. 20).

Com esse fundamento dispus-me a rememorar Glória Pondé, que em um *espaçotempo* definido, esteve fortemente imbricada à minha vida. A memória faz-me retornar ao passado, sob a perspectiva do presente, e trazer à tona nosso (re)encontro na literatura e no projeto do *Centro de Leitura e Escrita* do Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE), da Universidade Federal Fluminense (UFF). Em tempos de celebração dos 50 anos da *Pedagogia dodo Oprimido*, de Paulo Freire, cabe trazê-lo também a esta interlocução, pelo seu sempre inesquecível dizer de que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Se eu o evoco, é porque vejo Glória como alguém para quem a significação da leitura e da escrita — como textos que produzem — jamais se fez descolada dos contextos em que são produzidos — esses, conformando o *mundo* o qual Paulo Freire lembra que não se dá a leitura da palavra. Esse mundo que ética e esteticamente nomeamos, que só existe pela forma como nós o apreendemos, tornando-se, assim, *um mundo, o nosso mundo*, absolutamente singular e único, como Fritjof Capra (2000) ensina, ao assumir a física quântica como fundamento da compreensão da vida e dos fenômenos que ela produz.

Desse jeitinho, Glória Pondé se uniu à leitura e à escrita, penso, nas evidências que fui podendo perceber em nosso convívio. De-

Minha paixão pela literatura me acompanhava desde a infância e não foram poucas as vezes em que, na trajetória acadêmica, as pessoas pensavam que eu era formada em Letras.

vo dizer que minha memória a reconstrói, acionando ao mesmo tempo Nilma Lacerda, escritora premiada e contemporânea de escola primária nos anos 1950 e do Instituto de Educação (IE, hoje IERJ); Marisa Borba, desses idosos saudosos no IE; e Cecília Goulart, também do Instituto (como o chamávamos) — todas contemporâneas de geração, de escola pública e de escola normal, mulheres e profissionais das letras, da leitura, da escrita e da literatura.

REENCONTROS ACADÊMICOS: TEMPOS DE UFRJ

Reencontrei Glória já professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), quando, em 1988, criava o primeiro curso de especialização em Literatura Infantil em Língua Portuguesa, com inserções de estudantes brasileiros e latino-americanos e articulações com professores da América Latina, de vários países. Inscrevi-me no processo seletivo e cheguei a um curso que em boa hora surgia diante de mim. Reconhecemo-nos nesse *espaçotempo* e, a partir de então, muitas histórias se cruzaram. Minha paixão pela literatura me acompanhava desde a infância e não foram poucas as vezes em que, na trajetória acadêmica, as pessoas pensavam que eu era formada em Letras: não, eu fizera Biologia! Jamais, no entanto, abandonara a paixão pela educação, pela leitura e pela literatura — razões de viver, desde a infância, leitora contumaz de Lobato. Acompanhei o “nascimento” da literatura infantil no Brasil pela leitura da coluna semanal de Laura Sandroni, mantida entre 1975 a 2002, no *O Globo*, de crítica de livros destinados a crianças e jovens. Laura Sandroni me guiou, na década de 1970 e adiante, sem saber, pela formação literária de minhas duas filhas, para as quais os livros e o teatro de qualidade não faltaram abundantemente na infância. Eu, leitora quase

exclusiva de Lobato (e de algumas outras obras como poemas de Olegário Mariano e de Olavo Bilac, disponíveis na minha infância), sorvia com elas a delícia dos novos textos e autores que iam surgindo e inventando uma vida literária para as crianças. Ana Maria Machado, Lígia Bojunga, Ruth Rocha enchiam esse tempo e a biblioteca que íamos constituindo em casa. O curso coordenado por Glória, portanto, fazia-me bem naquele tempo de dor que eu passava e com muita dedicação e empenho pude participar de todas as atividades por ele proposto e da presença e conhecimento dos convidados latino-americanos e nacionais que conosco estiveram, abrindo os horizontes da produção editorial de livros no país e na América Latina, assim como complexificando os critérios de fruir e avaliar a literatura, na pessoa de vários autores que compartilharam suas experiências conosco. Glória desdobrava-se na organização de atividades e viagens de ampliação de conhecimento e estudo que ultrapassavam as obras, chegando até o plantio/reflorestamento que daria início à produção do papel que, naquele tempo, praticamente, era o único suporte do texto impresso.

A monografia do primeiro semestre de curso trouxe Lígia Bojunga como *leit motif*, com o maravilhoso livro *O meu amigo pintor*, em que a cor, ao longo de toda a obra, expressava as emoções de um menino que perdera seu amigo para o suicídio. Pela teoria da cor, pus-me a ler e interpretar a obra, fazendo desse estudo uma forma de aquietar meu sofrimento de perda tão recentemente vivido e que eu buscava enfrentar, poetizando a vida. Ao final do curso, uma nova monografia tratou de tema muito afeito também à minha prática profissional: *O papel da literatura na formação de neoleitores jovens e adultos*. Este conceito de *neoleitores* bem mais tarde voltará a impregnar a defesa que fiz como integrante da comissão julgadora do Concurso *Literatura para todos*,

do MEC, nas três versões que existiram, nos anos 2006, 2007/2008 e 2009.

INCURSÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TEMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Eu trabalhava não só como professora de Biologia na rede estadual, mas também na Fundação Educar, nessa época, coordenando um projeto de formação de professores para a educação de jovens e adultos pelo rádio (em complemento ao projeto de ensino por correspondência e ao de televisão, o *Verso e Reverso — Educando o educador*). Estávamos na terceira série do Programa e sabíamos que o rádio tinha um potencial imenso de alcance no país, com linguagem própria, que mexia com o imaginário das pessoas. Mas até então o que a emissora Manchete fizera, contratada para executar os programas de televisão e de rádio nas duas séries anteriores, nada tinha a ver com o que o rádio podia cumprir como veículo e linguagem. Não havendo convênio firmado para a realização da terceira série via rádio, buscamos a rádio MEC, onde chegamos a uma dupla radialista que em cheio podia responder ao desafio — Luiz Alberto Sanz, um exilado político erudito, de notório saber e depois professor titular da UFF, já aposentado e Zé Zuca, criativo radialista a quem o câncer não poupou. Precisávamos, entretanto, de uma consultora em língua portuguesa que nos auxiliasse nos programas de alfabetização e formação de leitores jovens e adultos. Glória foi, então, nossa aposta e, com sua consultoria, construímos vários programas que ainda hoje gostaríamos de ver reeditados. Infelizmente a série ficou no meio do caminho dos 26 programas previstos. Com 13 programas prontos e radiofonizados, a Fundação Educar foi extinta em 1990 pelo então governo Collor de Mello. Seus servidores foram postos em disponibilidade e os professores ficaram desassistidos e desamparados no processo de formação continuada, apenas iniciado nesta nova série, que prometia um novo fazer formação, pelo rádio.

PULSÕES, CONEXÕES E ESPAÇOSTEMPOS DE UFF: NASCE O PROALE

Com a extinção da Educar, entramos, então, num redemoinho impossível de toda uma equipe qualificada posta em disponibilidade, sem trabalho e sem perspectiva. Eu junto a outras lideranças do movimento de servidores buscávamos, nas instituições federais, a disposição de um dirigente que quisesse absorver em seus quadros os técnicos — especialistas experientes, de variadas áreas de nível superior. Como o Rio de Janeiro fora a capital federal, havia muitas possibilidades a que tratamos de alcançar, montando projetos e levando currículos daqueles que tivessem interesse nessas instituições, dada a formação de cada qual, para que se submetessem a processos seletivos, tal como servidores “desempregados”.

A história da disponibilidade, que durou um ano e alguns meses, não ocorreu com a simplicidade com que, aparentemente, a narro aqui. Foram tempos de horror, de vergonha e humilhação vividos, que muitos companheiros não suportaram: sucumbiram doentes e, para muitos, a morte aquiesceu os danos que não conseguiram enfrentar. Haverá um tempo em que essa memória que tão profundamente nos marcou, será narrada oficialmente, para que nunca mais venha a acontecer com quem quer que seja, pela indignidade a que fomos submetidos, tão pouco tempo depois de homologada a Constituição Federal de 1988, que assegurava o princípio da dignidade humana como fundamento da vida democrática no país. Posso afirmar que Glória, literaturizando a vida, compreendeu e ajudou na saída acadêmica que nos devolveu a muitos o direito ao trabalho e ao cumprimento do dever com o serviço a ser prestado à sociedade, por meio da Universidade Federal Fluminense.

Glória Pondé, já professora da UFF, depois de uma carreira intensa na UFRJ, foi quem nos procurou, aproximando-nos de sua chefe de departamento, Prof^a. Cecília Corrêa de Medeiros, aposentada, mas em atividade ainda, que muito desejava criar um programa de alfabetização e leitura que atuasse pela perspectiva da extensão e da pesquisa, agluti-

Tal como na atualidade, outros colegas professores se ocupam do PROALE. Glória também o fez com dedicação e afinco, valendo dizer que instigou e produziu um espaço de ação e reflexão sobre a literatura infantil e juvenil associado ao ensino, à extensão e à pesquisa na UFF.

nando diferentes profissionais do campo, que a Faculdade de Educação abrangia. Coube à Prof^a. Cecília Medeiros a negociação com o Reitor da época, Prof. Raimundo Romeo, que assumiu o compromisso de interferir junto ao MEC para receber os profissionais que tivessem interesse e perfil para integrar o programa que se desenharia, o que fez com empenho e êxito. Raimundo Romeo incansavelmente trabalhou e garantiu, politicamente, junto ao MEC, o aproveitamento dos profissionais que a Faculdade de Educação selecionasse para integrarem o quadro técnico da UFF. Assim, acolhidos por Cecília Medeiros, iniciamos a discussão do que seria o Programa, e junto com Glória Pondé e Helena Finamore, técnica da Educar, como eu, desenhamos o Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE). Nascia assim mais um Programa na UFF que, até hoje, se mantém ativo e intenso, demonstrando o quão acertado fora o visionário desejo da Prof^a. Cecília Medeiros, a quem homenageio também nesse momento.

Raimundo Romeo, na sua disposição de gestor interessado em qualificar ainda mais seus quadros, viabilizou a construção do PROALE. Não havia dúvidas sobre a qualidade acadêmica do Programa quanto ao que se propunha para o desenvolvimento de projetos de leitura, escrita e literatura. Porém, não sem muitas dificuldades, o Programa foi aprovado politicamente nas instâncias da Faculdade de Educação, assim como nossa integração como técnicos à UFF (mas esta é uma outra história que minha memória irá sublevar e não narrará desta feita).

Sob a coordenação de Cecília Medeiros, e junto a Glória, desenhamos as demais finalidades/ações do PROALE. Glória Pondé, assumindo o projeto *Centro de Leitura e Escrita*, trazia a experiência que *A arte de fazer artes* já demonstrara: seu compromisso com a formação de leitores e com o direito de todos de saber ler e escrever, sintetizando sua trajetória

profissional e sua ética e estética deste *quefazer*.

A metáfora da sigla deste projeto — CLÉ, chave, em francês — se fazia grande: uma chave que se oferecia a abrir portas de políticas públicas municipais em todo o estado do Rio de Janeiro. Um projeto foi então submetido ao MEC e com recursos públicos que nessa ocasião as universidades conseguiam obter para contribuir com políticas públicas estaduais e municipais, auferimos recursos que permitiram formar acervos de cerca de 500 títulos tanto de literatura infantil quanto de livros para professores, para todos os municípios fluminenses (inesquecíveis os tempos de galpão quando separamos e montamos as 500 caixas que materializavam os acervos de literatura, suportando a poeira e o cansaço que a tarefa física enfrentava). Um Termo de Cooperação Técnica propunha a assessoria da UFF para desenvolver, a partir do acervo doado, um projeto que fosse o mais conveniente para cada rede municipal, valorizando e, esperava-se, multiplicando aquele acervo semente. Em cerimônia formal no Teatro da UFF, os prefeitos assinaram o Termo com a Reitoria e levaram os acervos que davam início a uma ação que tem seus êxitos, certamente, na memória da educação do estado do Rio de Janeiro. Tal como na atualidade, outros colegas professores se ocupam do PROALE. Glória também o fez com dedicação e afinco, valendo dizer que instigou e produziu um espaço de ação e reflexão sobre a literatura infantil e juvenil associado ao ensino, à extensão e à pesquisa na UFF.

DO TEMPO DE CHAVES E PORTAS A ESPAÇOS INFINITOS

Tempos depois, ainda parceiras no PROALE, Glória me conduziria, pela relação estreitada nesses tempos de UFF, a ocupar, como representante do Programa, a co-

missão de avaliadores especialistas das obras de literatura infantil e juvenil da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), a sempre presente FNLIJ, para a qual pude oferecer a contribuição de nossa atuação coletiva no PROALE. Pouco mais tarde, Glória, a que sempre abria portas e caminhos quando se tratava da leitura, da escrita e da literatura, convenceu-me a aceitar o convite do então Presidente da Fundação Biblioteca Nacional, o saudoso intelectual Eduardo Portella, para participar da Comissão do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), no qual permaneci por vários anos, atuando em diálogo com diversos profissionais do quilate de Rosa Cuba Riche, que me acompanhou na Jornada que deu origem a este texto; de Nilma Lacerda, querida escritora, companheira e colaboradora de muitos espaços profissionais; e especialmente de Beth Serra, a quem também presto homenagem pela dedicação e luta constantes em prol da qualidade da literatura que oferecemos a crianças e jovens no país; e, ainda, a tantos outros especialistas, professores dedicados, autores e escritores que fizeram da literatura um compromisso com a emancipação do pensamento e da imaginação.

Glória Pondé, pouco depois do concurso para titular na UFF, assumiria um estágio longo na França para, em seguida, se aposentar. Ainda teve tempo de integrar minha banca de mestrado, cuja dissertação foi defendida aqui na pós-graduação da UFF, onde também defendi a tese de doutorado (já então estava aposentada na UFF e integrada, como professora, à Faculdade de Educação da UERJ, onde me encontro ainda hoje).

Glória Pondé certamente tinha sonhos e planos para a continuidade de uma vida de luta, afeto e dedicação. Sabia, com sua doçura, com sua fala mansa, cativar-nos e envolver-nos nos mais desafiantes projetos e ideias. Deixou-nos cedo demais. Mas ainda posso ver — porque a memória a traz vívida e completa para mim — seu sorriso, sua expressão serena e incentivadora a que recorro — e recorri —, nos muitos outros desafios que a vida exige/exigiu de mim,

para fazer um mundo mais belo, mais ético, mais humano, no campo da educação.

REFERÊNCIAS

BOJUNGA, Lígia. O meu amigo pintor. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

BRASIL. Fundação Educar. Projeto Verso e Reverso — Educando o educador. Rio de Janeiro, 1987.

BRASIL. MEC. Concurso Literatura para Todos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32744-literatura-para-todos>. Acesso em 11 maio 2019.

CAPRA, Fritjof. A teia da vida. São Paulo: Cultrix, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LANG, Alice B. da S. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. p. 33-47. In: MEIHY, J.C.S.B. (org.). (Re)introduzindo história oral no Brasil. São Paulo: Xamã, 1996.

PORTELLI, Alessandro. Ensaio de História Oral. Trad. Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010. (Coleção Ideias).

SOBRE A AUTORA

JANE PAIVA é professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), atuando no campo da educação de jovens e adultos e de aprendizados ao longo da vida. Especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. <http://lattes.cnpq.br/3049044829510326>.

*História e histórias.*¹

ROSA MARIA CUBA RICHE

OS ESTUDOS TEÓRICOS SOBRE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA DÉCADA DE 1980

Quando Glória Pondé publicou *A arte de fazer artes* (Nórdica: 1985), o campo de investigação da literatura infantil e juvenil já se mostrava amplo e fértil ao pesquisador e permanece a cada dia mais instigante. Desde o espaço de intersecção que caracteriza os territórios do infantil e do juvenil, que faz desaparecer as fronteiras de uma obra e acaba por situá-la na categoria infantojuvenil, os conceitos de infantil, juvenil e criança, que precisam ser pensados como constructos históricos, até a própria configuração estética do gênero; além do modo como as relações de produção e recepção inseridos em um contexto histórico, social, econômico e cultural, nada tem escapado aos olhos dos pesquisadores da área.

Só para situar o cenário dos estudos sobre a literatura infantil e juvenil, desde as primeiras incursões e sem pretensões de fazer um levantamento de todas as publicações, vale lembrar alguns pioneiros, como Tristão de Athayde e seus estudos sobre a *Poesia infantil* (Centro Dom Vidal: sd) e sobre a *Literatura infantil* (A ordem: 1929) bem como os primeiros estudos de especialistas sobre a obra de Monteiro Lobato. Na década de 1950, mais precisamente em 1951, Cecília Meirelles, poetisa e educadora, publicou *Problemas da literatura infantil* (Summus), reunindo três conferências que realizou em Belo Horizonte, por ocasião de um curso promovido pela Secretaria de Educação, com apresentação de Abgar Renault e desenhos de vários ilustrado-

res, entre eles Lewis Carroll.

Em 1959, Bárbara Vasconcelos de Carvalho, escritora e professora, pioneira no ensino de literatura infantil nos currículos escolares, publicou um *Compêndio de literatura infantil* pela Companhia Editora Nacional. A obra reúne um conjunto de saberes relativos à literatura infantil considerados necessários para a formação do professor primário no momento histórico em que foi publicado e utilizado. Ela é considerada a primeira autora de um livro teórico sobre literatura infantil brasileira. A obra serviu à época não somente como livro didático, mas também como fonte de teorização sobre literatura infantil, e se tornou referência para autores de manuais sobre o mesmo assunto.

No final dos anos 1960, Leonardo Arroyo, outro pioneiro, publicou *Literatura infantil brasileira* (Melhoramentos: 1968), ensaio abrangendo desde o período colonial até Monteiro Lobato. A 4ª edição traz uma nota introdutória esclarecedora de Glória Pondé. Nesse mesmo ano, Maria Antonieta Cunha lançou *Como ensinar literatura infantil* (Editora Bernardo Álvares), dedicado a professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental com o intuito de contribuir para a capacitação de alunas-mestras do curso de formação de docentes, despertando nas futuras professoras o gosto pela literatura infantil. Em meados da década de 1970, a autora também publicou *Poesia na escola* (Discubra: 1976).

Avançando um pouco mais, dentre os estudiosos que publicaram no início dos anos 1980, destacam-se Marisa Lajolo, com *Monteiro Lobato* (Abril Educação: 1981); Eliana Yunes, com *O lugar da fantasia na literatura infantil* (PUC-RJ: 1981) e *Questões fundamentais da literatura infantil* (PUC-RJ, 1981 2ed); Glória Pondé, com *Realidade para Crianças e Jovens* (Comunicação, 1982); e *Literatura infantil teoria e prática* (Ática: 1983), de Maria Antonieta Cunha. Ainda nesse ano, Nelly Novaes Coelho apresentou o *Dicionário crítico da literatura infantil e juve-*

A reflexão crítica sobre a produção de livros para crianças e jovens avançou na década de 1980, em relação à anterior, embora o Brasil do início daqueles anos ainda recebesse os ventos da ditadura militar.

nil brasileira (Quíron, 1983). O objetivo fundamental era organizar a massa heterogênea da produção literária infantil e juvenil desde a vinda de D. João, em 1808, até 1982, ano do primeiro centenário de nascimento de Monteiro Lobato e da atribuição do prêmio internacional Hans Christian Andersen à Lygia Bojunga Nunes, pelo conjunto da obra. Este prêmio, em homenagem ao poeta e escritor dinamarquês, considerado o *pequeno Nobel* da literatura infantojuvenil, é concedido a cada dois anos pela International Board on Books for Young People (filiada a UNESCO) para escritores e ilustradores.

No ano seguinte, Marisa Lajolo e Regina Zilberman lançaram *Literatura infantil brasileira: história e histórias* (Ática: 1984); Glória Pondé, *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas* (Antares, 1984) e, em 1985, *A arte de fazer artes* (Nórdica). É desse mesmo ano o *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil* (Quíron: 1985), de Nelly Novaes Coelho, obra em que procura rastrear a gênese e a evolução da literatura infantil, desde as origens populares indo-europeias até o Brasil contemporâneo, com a preocupação dos dados histórico-culturais que, direta ou indiretamente, atuaram (ou atuam) na criação literária destinada às crianças ou aos adultos, influenciando na escolha e no tratamento de seus temas, assuntos, problemáticas, linguagem, estilo, estrutura narrativa, entre outros. Dois anos depois, ela retomou a questão em *O conto de fadas: mitos, símbolos e arquétipos* (DCL: 1987), um profundo apanhado histórico, acompanhado por análises das obras de autores clássicos como Esopo, Perrault, La Fontaine, Grimm, Andersen, dentre outros. Especialista em literatura portuguesa, a autora dedicou-se também aos estudos do fenômeno e publicou uma obra teórica consistente.

Mais adiante, em parceria com Eliana Yunes, Glória Pondé escreveu *Leitura e leituras da literatura infantil* (FTD: 1988). O livro discu-

te a postura dos educadores e do governo na ação de estimular o gosto pelo livro e pela leitura. Pretende também encorajar adultos que não têm formação acadêmica na área a trabalhar a leitura literária, a partir de obras que as crianças leem. Ainda no final dessa década, Fany Abramovich lançou *Literatura Infantil: gostosuras e bobices* (Ática: 1989).

O PANO DE FUNDO DA OBRA

A reflexão crítica sobre a produção de livros para crianças e jovens avançou na década de 1980, em relação à anterior, embora o Brasil do início daqueles anos ainda recebesse os ventos da ditadura militar. Àquela época, assiste-se à pressão por eleições, em grande envolvimento da sociedade civil pela redemocratização, visando à sua participação direta na escolha de seus governantes.

O cenário econômico não era dos mais favoráveis, endividamentos, altos índices de inflação e estagnação econômica. A estabilidade econômica só chegaria na década de 1990. Por isso, a década de 1980 ficou conhecida como a década perdida, do ponto de vista econômico, do crescimento e do desenvolvimento, terminando com uma hiperinflação. Só no final da década, com a promulgação da constituição de 1988, o país assistiu ao fim da ditadura.

Novos ares começam a ser soprados com a constituição; é quando Fernando Collor de Mello vence a primeira eleição direta, após o regime militar. No final dos anos 1980, o Brasil e o mundo não são mais os mesmos. A guerra fria acaba e ganha força o processo de globalização econômica como resultado de uma política internacional alinhada ao Consenso de Washington, marco fundamental da ordem mundial (Cf. Ribeiro)².

É nesse cenário que autores, ilustradores e especialistas da literatura infantil e juvenil brasileira, tal como a indústria cultural emer-

gente, se moviam no período de 1970 e 1980. Muitas perguntas surgiram. Como, o que e para quem produzir? Que lugar ocupa essa produção? Quem produz livros de qualidade para crianças e jovens no Brasil dos anos 1980? Que caminhos o livro percorre para chegar às mãos do leitor? Como escolher um livro? Essas são indagações que Glória Pondé e seus pares tentaram responder na época, mas que ainda continuam postas aos pesquisadores.

IMPORTÂNCIA DA OBRA *A ARTE DE FAZER ARTES*

O que faz uma obra, escrita na década de 1980, permanecer atual e ainda contribuir para os estudos da área? Uma análise do texto aponta para questões fundamentais já sinalizadas pela autora e que ainda permanecem em pauta nos dias atuais. O resgate e a releitura desses textos, com o distanciamento crítico que o tempo permite, contribuem e muito para pensar esse objeto de estudo em uma época determinada bem como a evolução dessa literatura ao longo do tempo.

A partir dos anos 1970, a literatura infantil e juvenil brasileira inaugura uma fase extremamente fértil, com um projeto estético criativo e ousado, refletindo o momento histórico conturbado, ainda que sob o clima da ditadura. Na esteira da obra original de Lobato, que promoveu a renovação do gênero, surgem nomes como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Ziraldo e João Carlos Marinho, para citar alguns autores que ainda continuaram produzindo livros para crianças e jovens. Ao lado desses destacam-se outros escritores, já conhecidos, que emprestaram seu prestígio e também publicaram para esse público, como Mario Quintana, Cecília Meireles, Clarice Lispector e Vinícius de Moraes.

A ruptura com a imagem exemplar da criança retratada nos livros voltados para a escola, ao lado da valorização da criatividade, da inventividade, da liberdade de expressão e da autonomia representam a expressão estética da época. Outros elementos passam a ser valorizados na produção, e Glória Pondé já chamava a atenção do leitor para a importância do projeto editorial, consubstanciado na melhora da diagramação, do projeto gráfico, do

acabamento, da ilustração e não apenas do texto verbal; tais aspectos passaram a ser valorizados mais tarde, alçando merecidamente os ilustradores à categoria de autores.

Para situar a época e o contexto de produção e recepção, a autora faz um levantamento dos índices de analfabetismo, do número de bibliotecas e livrarias, das obras e pesquisadores que atuaram e publicaram desenhando um panorama da década. Mostra também a importância das instituições promotoras de leitura, dentre elas a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), criada em 1968, na qual Glória Pondé atuou desde 1978, tornando-se diretora mais tarde, entre 1984 e 1986, sucedendo a Laura Sandroni.

Com um olhar atento voltado para a produção dos anos 1970 até a publicação de sua obra, em 1985, a autora analisa os recursos estéticos que levam à experimentação, ao abandono do didatismo, do maniqueísmo e à retomada em relação à obra de Lobato. Pontua os artifícios usados pelos autores para driblar a repressão e falar ao interlocutor criança. Ao analisar os depoimentos de Ana Maria Machado e de Ruth Rocha, esclarece ao leitor experiente em que medida as autoras tentam romper com os padrões convencionais e exploram os recursos lúdicos da linguagem, dão voz à fala miscigenada brasileira, sem preconceitos, e sinalizam o caráter de resistência dessa literatura.

Do ponto de vista do leitor e das finalidades de leitura, Pondé aborda o processo de compreensão e recepção, a visão da linguagem moderna para dialogar com esse leitor, apoiando-se nos estudos da Estética da Recepção, que rompe com o exclusivismo da teoria de produção e representação da estética tradicional e considera a literatura enquanto produção, recepção e comunicação, ou seja, uma relação dinâmica entre autor, obra e leitor. A pesquisadora consegue traduzir para uma linguagem mais acessível a importância desse novo paradigma da investigação literária e discursiva junto com suas implicações no ato da leitura – eis aí considerações ainda pertinentes para o estudo da literatura. Critica a imagem da cultura, do país “bonito por natureza”, embrião do pensamento crítico que

Pondé delinea o projeto estético e ideológico da década de 1970, retoma a obra de Lobato, um desconhecido daquela e dessa geração, que só o conhece pela TV, mas cuja proposta contém os germes da literatura infantil e permanece até hoje, ao mostrar criticamente a realidade.

vai aprofundar no livro *Brasil em cantos e versos: natureza*, uma antologia que reúne poemas, letras de música popular brasileira, charges, cartuns e quadrinhos, em parceria com Rosa Cuba Riche e Vera Sobral, publicada em 1992, pela Melhoramentos.

Alguns conceitos importantes para pensar a identidade brasileira são retomados pela autora, como o conceito de cultura popular, que não é único, mas foi sendo construído aos poucos na nossa história. Destacam-se outras preocupações, como a de distinguir o caráter literário de uma obra, não se deixando confundir com as propostas educacionais ou moralizantes, e também o cuidado com a proximidade da literatura com a pedagogia e a escola. Glória chama a atenção para o papel do escritor, que deve levar ao extremo a ambiguidade, através da linguagem, instaurando um universo e um espaço de interação. Também explicita o conceito de pacto de leitura que se estabelece entre texto e leitor, coloca o leitor em cena, dando-lhe voz e vez.

Pondé delinea o projeto estético e ideológico da década de 1970, retoma a obra de Lobato, um desconhecido daquela e dessa geração, que só o conhece pela TV, mas cuja proposta contém os germes da literatura infantil e permanece até hoje, ao mostrar criticamente a realidade.

Trata igualmente das tendências da produção dos anos de 1980. Focaliza a atualização das fontes populares, com vistas a uma revitalização crítica da memória nacional, a desmistificação da fantasia e sua utilização para refletir criticamente o real, tematizando os problemas da sociedade contemporânea. É o que faz Lygia Bojunga Nunes, com implicações psicológicas, ou mesmo o tratamento dado à representação da realidade. Salienta a presença do grotesco, do folclore, dos mitos, o lugar da poesia, da aventura, do conto policial, da linguagem dos quadrinhos e do teatro infantil.

A autora traça, ainda, uma visão panorâmica

do nascimento da literatura infantil na Europa. Compara versões de um mesmo conto de fadas à luz dos estudos de Bakhtin; sinaliza o recurso da paródia empregado pelas autoras da época, como Ana Maria Machado e Ruth Rocha, os efeitos da carnavalização, do cômico e seus vínculos com a literatura popular, as inovações de conteúdo e reflete sobre a estrutura textual. Outro aspecto para o qual ela chama a atenção do leitor é a importância da obra de Orígenes Lessa no cenário literário. Considerado por muitos especialistas o sucessor de Lobato, a obra desse autor foi alvo de estudos mais aprofundados que Pondé fez sob as perspectivas dos estudos literários, antropológicos e psicanalíticos.

A arte de fazer artes é uma obra organizada em blocos e assim, no 6º bloco, como antecipa o título, o leitor faz “Um mergulho no tempo – a volta às origens”. Nele, a autora parte do conceito de literatura infantil e juvenil, revisita os textos primordiais, destaca momentos decisivos, desde o século XVIII, passa pelos primórdios da produção brasileira e chega até os anos 1980. Essa parte organiza o estudo do gênero de uma maneira mais didática para os menos iniciados e os que desejam prosseguir nesse estudo.

As relações entre literatura e realidade na obra infantil ocupam o 7º bloco. A autora pinça conceitos filosóficos como a *mímeses*, do grego Aristóteles, e atualiza-o com o instrumental teórico do alemão Auerback. Adota conceitos que continuam muito apreciados e válidos até hoje e adapta-os aos estudos de obras para crianças e jovens. Analisa ainda trechos de obras de autores da época, chama a atenção para as inovações gráficas inseridas por Ziraldo, nem sempre valorizadas pela crítica especializada, e mergulha nas diferentes manifestações do Realismo e do Simbolismo. Costura as reflexões sobre esses movimentos literários com o quadro da literatura infantil brasileira da época, estabelecendo pontes esclarecedoras para o

leitor.

O 8º bloco é dedicado ao estudo da poesia e às características do gênero. Das memórias da infância aos autores do Modernismo, ressalta a percepção do mundo através da linguagem, a estreita relação entre mito, linguagem e arte, a importância das parlendas, a musicalidade de acalantos que inspirou compositores clássicos, gênios da música que fizeram deles motivos para suas obras. Analisa poemas de Cecília Meireles e de Vinícius de Moraes, observando temas, recursos empregados e o experimentalismo de vanguarda que marcou a obra desses autores. Vale lembrar que o conteúdo deste bloco foi originalmente um estudo independente, que recebeu o prêmio Silvio Romero, da FUNARTE, em 1982.

O CONTEXTO DA PRODUÇÃO E O LUGAR DA LEITURA: ONTEM E HOJE

A educação no Brasil da década de 1980 tentava colocar na prática a lei n. 5692 de 1971, que recomenda a leitura de autores nacionais em sala de aula. Ela permite justificar o aumento significativo de autores e ilustradores, o crescimento do número de exemplares publicados e a melhoria da qualidade dos textos. Pondé salienta o despertar para a importância da leitura, a preocupação nacionalista de mostrar nossa identidade cultural e de fortalecer o mercado, que naquele momento se abre para a importação de produtos estrangeiros. Se de um lado as editoras, em sua maioria multinacionais, faziam adaptações dos textos de outros para baratear custos; de outro lado, na contramão dessa produção, surgia um grupo de escritores e ilustradores que se empenhava em fazer uma produção de qualidade. Naquele momento, o Governo Federal priorizou a educação básica com seu público de 0 a 14 anos; igualmente focalizando o mesmo público iniciante, o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi mobilizado para a pré-escola.

O Brasil da segunda década dos anos 2000, com seus mais de 209 milhões de habitantes, vive uma crise econômica. A inflação nem sempre fica nos níveis projetados pelo governo e a alta do dólar exerce uma forte pressão inflacionária, principalmente sobre os preços

dos alimentos, sem falar em outros insumos importantes para a indústria do livro.

Na educação, discute-se e é aprovada a reforma do Ensino Médio, alavancada pelo alto índice de evasão escolar, pela total falta de estímulo por parte dos alunos. Discute-se também o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica e vai requerer um esforço conjunto entre União, Estados e Municípios na construção desta base.

Na área da proficiência em leitura, vale analisar os resultados do relatório Pisa 2015, divulgados em dezembro de 2016, que testou cerca de 540 mil estudantes de 15 anos de idade em 72 países. Trata-se do mais importante exame educacional do mundo, elaborado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o intuito de aferir a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas escolares. São três as áreas avaliadas: ciências, leitura e matemática. Os estudantes brasileiros tiveram desempenho abaixo da média da OCDE. Em Ciências e leitura, os dados revelaram estagnação, ao passo que em Matemática houve uma pequena queda na *performance*. Os resultados mostraram mais uma vez os alunos brasileiros nas últimas posições do *ranking*. Entre as 72 nações, o relatório mostrou o Brasil na 59ª posição em leitura. Os alunos brasileiros obtiveram em leitura 407 pontos contra 493 da média da OCDE. Entre os pontos evidenciados como problemáticos, situam-se também a alta taxa de reprovação do sistema educacional brasileiro e a defasagem do nosso investimento em educação, se comparado a outros países do mundo.

Este relatório também destaca que, no Brasil, 71% dos jovens na faixa de 15 anos de idade estão matriculados na escola a partir da 7ª série, o que corresponde a um acréscimo de 15% em relação a 2003, constituindo uma ampliação notável de escolarização. “O fato de o Brasil ter expandido o acesso escolar a novas parcelas da população de jovens sem declínios no desempenho médio dos alunos é um desempenho médio dos alunos é um desenvolvimento bastante positivo”, diz o documento. Para alguns especialistas, o PISA não avalia tudo o que a escola faz, mas mede

aspectos importantes. Assim sendo, para ultrapassar a média de leitura, especialistas acreditam que o país levará 58 anos³.

A população aumentou, o índice de jovens matriculados na escola cresceu, mas a proficiência em leitura continua abaixo do esperado em relação aos demais países. A necessidade de valorizar os professores, de investir mais na formação docente e em políticas públicas de aprendizagem são aspectos necessários que também foram sinalizados nos resultados.

O QUE AINDA NÃO MUDOU?

Desde a década de 1980 aos dias atuais, a produção de livros para crianças e jovens ganhou em qualidade, rompeu barreiras e tornou-se reconhecida através de prêmios internacionais. Os escritores Ana Maria Machado e Roger Mello foram agraciados com o prêmio internacional Hans Christian Andersen, respectivamente em 2000 e 2014; além disso, muitos outros prêmios importantes foram recebidos também por seus pares, ao longo desse período. A participação de autores e ilustradores brasileiros com obras incluídas em listas internacionais de livros de literatura infantil e juvenil aumenta a cada ano. O Brasil é homenageado em feiras e salões de livros e a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil segue promovendo autores, ilustradores e obras, que se destacam pela qualidade estética e literária.

Por outro lado, tal como um relato dado à ensaísta Heloísa Buarque de Holanda à época e inserido por Pondé em *A arte de fazer artes*, nem todos os cursos de Letras oferecem aulas de literatura infantil e juvenil regularmente. Há uma desatualização dos professores nessa matéria, parece ainda permanecer nos meios acadêmicos um certo ranço de preconceito em relação ao gênero. Pode parecer um contrassenso, mas, embora tenha crescido consideravelmente o número de grupos de pesquisadores e a produção acadêmica na área, infelizmente, nem sempre ela chega ao público de graduandos de Letras, de Pedagogia e de docentes atuantes nos níveis de ensino fundamental e médio. Os professores que vão trabalhar com crianças e adolescentes de maneira geral não conhecem a produção atualizada, por isso são sempre bem-vindas obras

como *A arte de fazer artes*, que traduzem em uma linguagem acessível conceitos importantes da área, oferecendo ao leitor/professor ferramentas para analisar obras com as quais vai lidar em sua prática pedagógica. O subtítulo pode acenar para uma receita, mas, ao contrário, trata-se de uma análise ampla do fenômeno literatura infantil brasileira, apresentando a pesquisa com o olhar de uma autora com larga experiência docente nos diferentes níveis de escolaridade, da educação básica à pós-graduação.

Cabe enfatizar que a bibliografia teórica consultada pela autora deste livro inclui obras de pesquisadores de diferentes áreas e serve de ponto de partida para aqueles que pretendem continuar pesquisando. Além disso, Pondé faz parte de uma geração de estudiosos da literatura infantil e juvenil que, depois dos primeiros passos dos pioneiros, mergulhou nesse objeto de estudo e até hoje contribui para a formação de novos pesquisadores e professores interessados no tema.

NOTAS

1. Este texto é fruto de pesquisa realizada para a apresentação do livro *A arte de fazer artes*, de Glória Pondé, SESI, 2016.
2. (RIBEIRO, Paulo Silvino. "Os anos 80 no Brasil: aspectos políticos e econômicos"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/os-anos-80-no-brasil-aspectos-politicos-economicos.htm>>. Acesso em 1 de dezembro de 2016.)
3. ALAVARSE, Ocimar Munhoz. In: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/brasil-mantem-ultimas-colocacoes-no-pisa/>, acesso em 9/12/2016.

SOBRE A AUTORA

ROSA CUBA RICCHE possui graduação em Letras - Português Literaturas (UGF), mestrado em Literatura Brasileira (UFRJ) e doutorado em Ciência da Literatura (UFRJ). É professora associada do CAP/ UERJ, Departamento de Línguas e Literatura. Membro do GT de Leitura e literatura infantil e juvenil da ANPOLL, integrante dos Grupos de Pesquisa "A narrativa ficcional para crianças e jovens: teorias e práticas culturais para crianças", (UERJ) e Linguagem e Educação: Ensino e Ciência, (CAP/UERJ). É autora de livros, capítulos e artigos sobre leitura, produção textual e literatura infantil e juvenil.

Os sentidos construídos pela literatura – Graciliano Ramos

internalizados e transformados em sentidos, é porque foram – e continuam sendo constituídos pelos homens, em sua atividade no mundo social e histórico. (AGUIAR, 2011, p.191)

DAYANE CABRAL LEITE

A proposta deste artigo é discutir como a literatura atua na produção de sentidos e significados, estabelecendo um diálogo entre homem e mundo de forma anônima e indispensável, influenciando na forma como cada indivíduo internaliza suas informações e as torna singular, utilizando como base de análise Graciliano Ramos em sua obra *Infância*. Vale destacar que o presente texto nasceu como proposta de trabalho final da disciplina Crítica Literária, ministrada pela professora Nilma Gonçalves Lacerda, no Programa de Especialização em Literatura Infantojuvenil, da Universidade Federal Fluminense.

A forma como um ser humano adentra a cultura de seu povo está diretamente ligada à forma de conduzir futuramente sua vida e nos sentidos e significados construídos ao longo do tempo. De acordo com Vigotski (2009, p.465), “o significado de uma palavra é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” já o sentido real de uma palavra é inconstante, e contém mais do que revela, Aguiar (2011) corrobora que “a dimensão semântica da palavra não consegue traduzir – ou expressar – todas as possibilidades de registro da realidade” (p.191) e completa seu esclarecimento dizendo:

a unidade fundamental sentidos não reside na cognição e, sim, na emoção, a qual não é, de modo nenhum facilmente – ou de maneira imediata – identificável. Sem esquecer a tensão dialética que constitui a significação – processo de produção de significados e sentidos – salienta-se que, se os primeiros serão

Montes (1999) apoia que as palavras ocupam todos os espaços de nossa vida, pois vivemos em um mundo nomeado, com significações que nos ajudam a compreender um lugar construído de sentidos oportunizados pela vivência humana, pela cultura e, claro pela literatura. Graciliano era uma pessoa que buscava compreender o que estava além das palavras, não se contentava com explicações que não produziam sentido e eram carregadas de generalidades.

Súbito ouvi uma palavra doméstica e veio-me a ideia de procurar a significação exata dela. Tratava-se do inferno. Minha mãe estranhou a curiosidade: impossível um menino de seis anos, em idade de entrar na escola, ignorar aquilo. Realmente eu possuía noções. O inferno era um nome feio, que não devíamos pronunciar. Mas não era apenas isso. Expressava um lugar ruim, para onde as pessoas mal-educadas mandavam outras, em discussões. E num lugar existem casas, árvores, açude, igrejas, tanta coisa, tanta coisa que exige uma descrição. Minha mãe condenou a exigência e quis permanecer nas generalidades. Não me conformei. Pedi esclarecimentos, apelei para a ciência dela. Por que não contava o negócio direitinho? Instada, condescendeu. (RAMOS, 1978, pp. 75-76)

Graciliano questionava em busca de afirmações, mesmo que extraordinárias, apenas, afirmações que o permitissem imaginar. Vigotski (2009 p.46) afirma que “a criança é capaz de imaginar bem menos que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos.” O adulto poderia, por sua bagagem histórica, imaginar de forma mais articulada que uma criança, mas não se permite, já a criança, com menos experiência de vida, acredita no pouco que conhece.

Graciliano continua com seus questionamentos, nem sempre exteriorizados,

A literatura na vida de Graciliano aconteceu de forma inesperada e distante do ambiente escolar e permitiu manter a diferença dos seus.

mas presentes, frutos de um período de intensa crise econômica, disputas políticas e incertezas que calavam a população e refletiam diretamente em sua família. Suas relações sociais não são marcadas pelo afeto, tolerância e lealdade, e sim pelo desajuste de uma família que tenta se adequar aos padrões estabelecidos, mas que corre contra a corrente sem chegar à vida coletiva familiar. Sua mãe, poucos anos mais velha, permitia curtas tréguas em seu cenho franzido e dava a ele um ambiente hostil que o acolhia sem acolher e destacava suas diferenças de modo pejorativo, tratando, por exemplo, de sua inflamação nos olhos com repúdio.

Sem dúvida o meu aspecto era desagradável, inspirava repugnância. Minha mãe tinha a franqueza de manifestar-me viva antipatia. Dava-me dois apelidos: besouro-encourado e cabra-cega. [...] Essa injúria revelou muito cedo minha posição na família: comparado ao bicho infeliz considere-me um pupilo enfadonho, aceito a custo. Zanguiei-me, permanecendo exteriormente calmo, depois serenei. Ninguém tinha culpa do meu desalinho, daqueles modos horríveis de cambembe. Censurando-me a inferioridade, talvez quisessem corrigir-me. (RAMOS, 1978, p. 136)

Andruetto (2017) aponta que:

“a dificuldade de incluir pessoas diferentes de nós parece ter sido uma constante em nossa história, talvez também nas histórias de outros povos. De escutar, de prestar atenção ao que ouvíamos, de voltar os olhos ao que permanecia excluído, esquecido ou negado [...]” (p.124)

Graciliano era diferente dos seus. Faria (1978) completa que o menino Graciliano nunca morreu, que sua timidez, seu pessimismo e sua revolta eram do pequeno Graciliano e que o sentido que tinha do humano era o que

adquiriu no contato com os homens que o cercavam, em suas primeiras relações e suas primeiras ordens e que marcavam suas fraquezas. “Os homens, variações do homem – desse homem no qual o menino se transformou, contra quem lutou a vida inteira, mas que jamais conseguiu dominar inteiramente”. (FARIA, 1978, p. 257)

A literatura na vida de Graciliano aconteceu de forma inesperada e distante do ambiente escolar e permitiu manter a diferença dos seus. Sua primeira experiência com a leitura foi dolorosa, marcada pelo côvado que castigava suas mãos e não produziam sentidos à sua vivência. “Conseguia gaguejar sílabas, reuni-las em palavras e, gemendo, engolindo sinais, articular um período vazio.” (RAMOS, 1978, p.109). Vigotski (2009, p. 398) nos diz que a palavra, quando desprovida de significado, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. Assim, é possível compreender que o gaguejar de sílabas não construía sentidos em Graciliano. A segunda tentativa foi com Mocinha, de forma branda gaguejou sílabas por mais um mês e no fim da carta de alfabetização as sílabas graves e obscuras o deixavam atordoado.

Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber o que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas em negrita, resumo da ciência anunciada por meu pai.

–Mocinha, que é o Terteão?

Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse um homem. Talvez fosse. ‘Falapouco e bem: ter-te-ão poralguém.’

–Mocinha, que quer dizer isso? Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções. (RAMOS, 1978, p. 107)

As letras produziam no menino Graciliano sentidos sem significados, verdadeiramente os significados não faziam parte ainda de seu gaguejar, mas os sentidos construídos pelas letras representavam a dor, fruto da vaidade do pai em mostrar o filho alfabetizado como um produto de seu trabalho.

Quando ia cicatrizando as lesões causadas pelo alfabeto, anunciaram o desígnio perverso – e as minhas dores voltaram. De fato estavam apenas adormecidas, a cicatrização fora na superfície, e às vezes a carne se contraía e rasgava, o interior se revolvia, abalavam-me tormentos indeterminados, semelhantes aos que me produziam as histórias de almas do outro mundo. Desânimo, covardia. (RAMOS, 1978, p. 111)

A escola como instituição não fazia parte de seus pensamentos, não imaginava frequentá-la, pois era um menino que deslizava como sombra, tinha bom comportamento, fazia brincadeiras silenciosas e acima de tudo, não incomodava pessoas grandes com perguntas já a escola era lugar de castigo para crianças rebeldes.

A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras. Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculando o vigor daqueles braços. Não me defendi, não mostrei as razões que fervilhavam em minha cabeça, a mágoa que me inchava o coração. Inútil qualquer resistência. (RAMOS, 1978, pp. 111-112)

Graciliano havia produzido o sentido da dor na construção das palavras e temia que a dolorosa experiência proporcionada por seu pai continuasse com vigor na escuridão das paredes que guardavam meninos rebeldes. A grata surpresa acontece com a brandura, voz mansa e cheiro agradável daquela mulher. Dona Maria criou tranquilidade e poliu as ásperas tentativas anteriores com sua serenidade, sem nunca permitir que a cólera a tomasse.

Felizmente D. Maria encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo, aí vi-

via farejando pequenos mistérios nas cartilhas. Tinha dúvidas numerosas, admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas animavam a sala. [...] A escola exigia a palmatória, mas não consta que o modesto emblema de autoridade e saber haja trazido lágrimas a alguém. D. Maria nunca o manejou. Nem sequer recorria às ameaças. Quando se aperreava, erguia o dedinho, uma nota desafinava a voz carinhosa – e nós nos alarmávamos. (RAMOS, 1978, pp. 117-118)

D. Maria trouxe significado para as palavras, significados que possibilitavam não gostar dos passarinhos e outros irracionais falantes do Barão de Macaúbas, mas que a gentil professora traduzia em palavras simples que desvendavam o mistério contido nas palavras e permitiam a Graciliano compreender, mesmo que inicialmente, os motivos de escrever. As mudanças de cidade e de endereço o fizeram conhecer novos professores que não encerravam uma alma infantil, pelo contrário, possuíam braços vigorosos que sacudiam as orelhas e manejavam a palmatória reascendendo o sentido da dor no menino.

Um momento marcante na vida do autor aconteceu aos nove anos de idade. Já adulto entende que naquela idade era quase analfabeto e sentia certa inveja da ‘perfeição’ da vida dos Mota Lima, seus vizinhos que frequentavam uma escola decente, pois seu currículo escolar não era dos mais primorosos. As escolas que frequentou eram salas em cômodos de uma casa com outras pessoas presentes realizando atividades diversas que produziam horas de suplício no seu lugar de estudo.

O lugar de estudos era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler. (RAMOS, 1978, p. 195)

Graciliano estava tocado pelas palavras, precisava ler, precisava ser conduzido pela linguagem a um caminho para encontrar sua própria vida.

Não compreender o significado das palavras afastava o pequeno Graciliano dos livros, até que de forma inesperada, seu pai, que o marcou com o cômico durante suas primeiras letras, mandou buscar um livro que deixara na cabeceira da cama. Graciliano, espantado com seu pai que nunca se dirigia a ele, mandou sentar e abrir o volume. Sua leitura foi como de costume, com palavras mastigadas e gaguejadas por toda a página. Surpreso por não ouvir gritos, virou a folha e continuou a leitura como se fosse um carro em estrada cheia de buracos. A paciência peculiar o fez pensar que alguma dívida antiga tivesse sido paga. No meio do capítulo interrompeu a leitura e explicou que o livro se tratava de um romance e traduziu em “linguagem de cozinha” as expressões presentes na obra, fazendo florescer, mesmo de forma tímida, um novo sentido nos livros. “Alinhavei o resto do capítulo, diligenciando penetrar o sentido da prosa confusa, aventurando-me às vezes a inquirir. E uma luzinha quase imperceptível surgia longe, apagava-se, ressurgia, vacilante, nas trevas do meu espírito.” (RAMOS, 1978, p. 196).

A criação fruto da imaginação capturou o pequeno Graciliano e o fez mergulhar no universo criado por seu pai no momento que, com paciência, lhe deu atenção e traduziu em palavras que o permitiam compreender as expressões literárias presentes no livro.

Recolhi-me preocupado: os fugitivos, os lobos e o lenhador agitaram-me o sono. Dormi com eles, acordei com eles. As horas voaram. Alheio à escola, aos brinquedos de minhas irmãs, à tagarelice dos moleques, vivi com essas criaturas de sonho, incompletas e misteriosas. (RAMOS, 1978, p. 196)

A repetição do momento não teve continuidade. Por duas noites a leitura e as explicações vieram, entretanto na noite seguinte recebeu apenas um gesto que encerrava o prazer

de construir significados e sentidos em seu processo de leitura.

Nunca experimentei decepção tão grande. Era como se tivesse descoberto uma coisa muito preciosa e de repente se quebrasse e o homem que a reduziu a cacos, depois de me haver ajudado a encontrá-la, não imaginou a minha desgraça. A princípio foi desespero, sensação de perda e ruína, em seguida uma longa covardia, a certeza de que horas de encanto eram boas demais para mim e não podiam durar. (RAMOS, 1978, p. 197)

Graciliano estava tocado pelas palavras, precisava ler, precisava ser conduzido pela linguagem a um caminho para encontrar sua própria vida. Andruetto (2012) completa que assim como a vida o texto desenvolve um movimento a partir de um ponto de equilíbrio precário para outro equilíbrio também precário e Graciliano migrava de uma precariedade absoluta para momentos de encanto e temia que o encanto chegasse ao fim. E o pequeno migrou. Penetrou em algo novo, até então negado, acordou o que estava quieto e migrou para o que não compreendia dando forma ao incompreensível. Ingressou em um lugar que precisava conhecer melhor, desesperado, analisou suas possibilidades e viu em sua prima Emília alguém com que poderia contar para acompanhar suas leituras. E sua resposta foi a que fez toda mudança ganhar sentido.

Emília combateu minha convicção, falou-me dos astrônomos, indivíduos que liam no céu, percebiam tudo quanto há no céu. Não no céu onde moram Deus Nosso Senhor e a Virgem Maria. Esse ninguém tinha visto. Mas o outro, o que fica por baixo, o do Sol, da lua e das estrelas, os astrônomos conheciam perfeitamente. Ora, se eles enxergavam coisas tão distantes, porque não conseguiria eu adivinhar a pá-

gina aberta diante dos meus olhos? Não distinguia as letras? Não sabia reuni-las e formar palavras? (RAMOS, 1978, p.198)

visão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra. (p.173)

Emília havia alargado a nascente fronteira indômita de seu primo. Possibilitou que ele questionasse, que pensasse sobre suas leituras, que permanecesse no (ainda) estreito território indômito que o colocava em uma posição privilegiada entre a mera acomodação do lado de fora e a loucura. Nas palavras de Rivas, Emília colocou Graciliano em harmonia com ele mesmo, havia um desencontro que o tornava incrédulo de suas capacidades e a fala da prima o colocou em local de um ser capaz, abriu seu corpo e fez brotar uma literatura insurgente.

A literatura em sua sutil riqueza assume muitos saberes, que simples palavras não conseguem traduzir. Barthes (2013) completa que a literatura trabalha nos interstícios da ciência, pois “a ciência é grosseira, a vida é sutil e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa” (p. 19) A literatura foi fundamental na vida de Graciliano, sua sede de ler o fez buscar livros em lugares que não faziam parte de seu convívio social. Devorou a biblioteca de Jerônimo Barreto. Os livros traziam saberes a Graciliano.

Esa é a natureza da relación entre corpos abertos. Tamén de quem escribe e de quenleco libro. Antes de abrirse, o libro tem a forma da man pechada. Cando o abrimos, el nos abre a nós. Érguenos. Ponnos em vilo. Esa é a felicidade clandestina dos corpos abertos. (RIVAS, 2010, p. 4)

Conheci desse jeito várias cidades, vivi nelas, enquanto os pequenos em redor se esgoelavam, num barulho de feira. O rumor não me atingia. Em vão me falavam. Sacudido, sobressaltava-me, as ideias ausentes, como se me arrancassem do sono. Olhavam-me estupefatos, devagar me inteirava da realidade. (RAMOS, 1978, p. 219)

A negação do direito à literatura se fez presente em seus primeiros anos de vida e escolaridade e, quando teve acesso, sua busca quase clandestina foi fundamental para a transformação do menino em escritor, da compreensão dos motivos para escrever. Muitos poderiam questionar a respeito da literatura como um direito negado em meio à crise política e econômica característica do período, como não sendo direito fundamental, mas apoiada em Candido é possível afirmar que certamente quem pensa que seu semelhante pobre necessita apenas de moradia, alimentação, saúde e educação e que não há falta em não conhecer os sentidos que a literatura ou a música podem construir em um homem não compreende o conceito de bens incompressíveis.

E os saberes construídos por Graciliano comprovam o que diz Barthes (2013) a respeito da literatura: “a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens.” (p. 19) As palavras que eram som sem significado e com sentidos de dor agora assumiam novas configurações, e faziam brotar nova vida no menino Graciliano. Assim, a literatura alimentou a vida do menino que se transformava em homem, permitiu a ele conhecer cidades, viver nelas agora com sentidos e significados.

Candido (2004) defende que:

Certos bens são obviamente incompressíveis, como o alimento, a casa, a roupa. Outros são compressíveis, como cosméticos, os enfeites, as roupas supérfluas. Mas a fronteira entre ambos é muitas vezes difícil de fixar, mesmo quando pensamos nos que são considerados indispensáveis. [...] O fato é que cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à di-

“porque ela (a literatura) encena a linguagem, em vez de simplesmente utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico mas dramático. (BARTHES, 2013, p. 20)

O menino Graciliano nunca morreu,

como afirma Faria (1978), ele se faz presente e marcante por toda a vida do adulto Graciliano na forma de uma timidez, de um pessimismo e revolta incomuns, mas estava também na imaginação, na fronteira indômita da criação e na escrita que se tornava refúgio, a luz infantil dentro do homem adulto movido por seu menino interior que imagina e cria mesclando a imaginação indomada do menino com a bagagem de combinações imaginativas do homem adulto.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. *In*: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 5ª ed. Cortez – São Paulo, 2011.

ANDRUETTO, María Teresa. A leitura, outra revolução. *In*: Caderno Emília. Ano 1, n.º 0 – 2017. Disponível em: http://revistaemilia.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-Em%C3%ADlia_N_o.compressed.pdf. Acesso em 12/10/2019.

_____. Por uma literatura sem adjetivos. Tradução: Carmem Cacciacarro – São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARTHES, Roland. Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 07 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

FARIA, Octávio de. Graciliano Ramos e o sentido do humano. *In*: RAMOS, Graciliano. *Infância*. Posfácio Otávio Faria. 14ª ed. Rio de Janeiro, Record, 1978.

MONTES, Graciela. La Frontera indómita. *In*: _____. *La Frontera indómita: en torno a la*

construcción y defensa del espacio poético. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Posfácio Otávio Faria. 14ª ed. Rio de Janeiro, Record, 1978.

RIVAS, Manuel. A literatura infantil e juvenil como poesáinsurxente. *In*: 32º Congresso Internacional de IBBY. Santiago de Compostela, 8-12 set. 2010. Disponível em: http://www.ibbycompostela2010.org/descarreras/cp/Cp_IBBY2010_7-gl.pdf Acesso em 18/05/2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka e tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009

SOBRE A AUTORA

DAYANE CABRAL LEITE é Mestre em educação pela UFMS, Especialista em Literatura Infantil-Juvenil pela UFF, Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Maricá com atuação na Educação Infantil, Integrante do Grupo de Pesquisa LeLis/UFF e Articuladora Acadêmica do Consórcio Cecierj.

entre o vivido e o sonhado - Lugar, tempo, memória

ENEIDE LIMA DE MESQUITA

DAYANE CABRAL LEITE

INEZ HELENA MUNIZ GARCIA

INTRODUÇÃO

O presente texto é parte do resultado de uma trajetória de pesquisa para curso de extensão "Janelas do Bartolomeu: Tempo, Memória, Sonhos", proposto pelo grupo de pesquisa LeLiS - Leitura, Literatura e Saúde, vinculado ao PROALE -Programa de Alfabetização e Leitura, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense, realizado em setembro de 2018, ministrado pelas autoras do artigo, sob a coordenação das Prof.^a Dr.^a Nilma Lacerda e Margareth Matos, no qual assinala a relevância de Bartolomeu Campos de Queirós no cenário da literatura brasileira que crianças e jovens também leem, bem como suas reflexões em diálogo com outros estudiosos que pensam a literatura infantojuvenil, estão para além do recorte habitual, uma vez que esse autor investe na perspectiva de uma literatura comprometida com a ética e a estética do texto literário. A riqueza de sua obra nos captura e assumimos o compromisso de compreender, com o suporte bakhtiniano, que as experiências estéticas revelam conhecimentos, experiências, sabedorias, valores, crenças que nos constituem enquanto sujeitos únicos e irrepetíveis (BAKHTIN, 1988; 2000; 2003), uma vez que o vivido e o sonhado moram na memória.

O objetivo deste texto é discutir a relação entre a literatura e a geografia, o tempo e o lugar nas obras de Bartolomeu e compreender os vários elementos conceituais presentes em duas de suas obras. A geografia nas obras escolhidas representa um movimento acentua-

do de estudos nas últimas décadas, logo as relações entre Literatura e Geografia que chegaram a aproximar geógrafos de homens de letras, bem como homens de letras à Geografia fazem crescer o diálogo entre os saberes de cada uma dessas áreas do conhecimento e tem gerado fecundo material de análise dos fenômenos humanos e sociais, da interdependência do tempo e do espaço e da inter-relação da natureza e da cultura, do indivíduo e da sociedade.

As obras *Indez* (1989) e *Vermelho Amargo* (2011), compõem o chamado “ciclo autobiográfico”, e ajudam a compreender a relação entre paisagem e literatura, bem como as dimensões da percepção ambiental concernente à paisagem vivida. A partir disso, buscamos refletir sobre o quanto e como os espaços e lugares experienciados pelo autor o influenciaram ao ponto de modificar sua visão de mundo claramente expressa na escrita dessas obras, em que a percepção subjetiva revela lugares aprazíveis em que o narrador se sente acolhido e mesmo com sensação de pertencimento – topofilia - ou, ao contrário, lugares em relação aos quais se sente estranho, sem identificação - topofobia.

No tocante à paisagem poética, destacam-se os estudos empreendidos por Michel Collot (2013), para quem a abordagem renovada da paisagem compreende o texto literário enquanto paisagem, na qual a escrita se desenvolve, ressaltando as relações culturais, sensoriais, simbólicas e mnemônicas que unem o homem aos lugares. A acepção do conceito lugar é feita à luz do geógrafo sino-americano da corrente humanística, Yu-Fu-Tuan, cujo pensamento repercute a partir de 1970, para quem o lugar constitui um produto da experiência humana.

Tais concepções são, então, norteadoras para o desenvolvimento deste trabalho no intuito de percorrer as páginas de *Indez* e *Vermelho Amargo*, buscando verificar como os espaços vividos se configuram no discurso literário de Bartolomeu Campos de Queirós,

A literatura põe o leitor (de qualquer idade) em movimento, tira-o da zona de conforto, desequilibra, forma e (trans)forma.

tendo em vista a relação presente entre o narrador/autor e a paisagem, em especial na figura da casa que percorre, de forma substancial, as obras escolhidas para análise.

BARTOLOMEU (TAMBÉM) PARA CRIANÇAS

Na solidão e no silêncio de quem escreve, no trabalho minucioso com a palavra, Bartolomeu passou a se dedicar à escrita literária e à educação pela arte.

Entre as várias faces de Bartolomeu – escritor, educador, editor, filósofo, ensaísta, crítico de arte e educação – encontramos um projeto literário com temáticas variadas voltadas para a fantasia, as relações familiares, o amor, a educação escolar, as brincadeiras, a memória, sempre lapidadas com intenso cuidado. Contudo, engana-se quem pensa que os seus livros se resumem sempre a temas lúdicos; muitas de suas obras são permeadas por dores, sofrimentos e angústias. Sua escrita, matizada pelo viés autobiográfico, interroga a vida, a passagem do tempo, os enigmas da existência, trata acima de tudo, da condição humana, sua face com todas as contradições e singularidades, concorrendo, dessa forma, na elaboração do universo íntimo do leitor. Segundo Colasanti (2004):

A literatura nada mais é, afinal, do que um longo, interminável discurso sobre a vida, um artifício em que, através de narrativas, os seres humanos elaboram suas paixões, suas angústias, seus medos, e se aproximam do grande enigma do ser (COLASANTI, 2004, p. 188).

Nesse sentido, o contato com o universo simbólico da arte literária é uma experiência estruturante, pois ajuda a atravessar os momentos de tragédia, de caos. Por ser assim, a literatura - aí reside a de Bartolomeu (também) para crianças -, não tem fronteiras, não necessita

de adjetivos que a determine, podendo ser lida por crianças, jovens, adultos, ou seja, leitores de qualquer idade. Tomamos nesse momento uma passagem do livro *Indez* que pode sintetizar bem essa ideia: “O mundo não estava dividido em dois, um para as pessoas grandes, outro para os miúdos. As emoções eram de todos” (QUEIRÓS, 1989, p. 7). Assim, de acordo com o autor, não há necessidade de “fazer uma literatura para adulto e uma literatura para criança” (QUEIRÓS, 2012, p. 56).

A literatura põe o leitor (de qualquer idade) em movimento, tira-o da zona de conforto, desequilibra, forma e (trans)forma. Nesse sentido, consideramos que a defesa do critério de qualidade é fundamental para definir e caracterizar a literatura para crianças e jovens, portanto, as fronteiras etárias se dissolvem e o que entra em jogo é a sensibilidade, a experiência, a emoção e sua trajetória enquanto leitor.

UM POUCO DO VIVIDO E UM POUCO DO SONHADO: INDEZ E VERMELHO AMARGO PAISAGENS QUE RESGATAM MEMÓRIAS

Queirós (1996) afirma que “O tempo amarrota a lembrança e subverte a ordem” (p. 5). Tal afirmação denuncia o caráter descontínuo e não linear da memória, uma vez que se a ordem da lembrança é subvertida pelo tempo, a rememoração implica estabelecer uma nova ordem para o vivido, e, então, como não é possível recuperar completamente o passado, já não se tem mais a lembrança fidedigna, mas criação, invenção. Em entrevista, Bartolomeu afirma: “[...] na memória tanto mora o vivido quanto o sonhado, assim, mora a vida que vivi e mora a vida que sonhei viver”. Mais adiante, ressalta, de forma vida que sonhei viver”. Mais adiante, ressalta, de forma a não deixar dúvidas, a presença da memória da infância em suas obras e, ao recorrermos à extratextualidade, per-

cebemos, em sua biografia, a existência de uma interação dos fatos constituintes do enredo das obras com episódios da vida do autor apontando, desta forma, para a evidência do caráter autobiográfico existentes nestas.

Embora não seja nosso intuito identificar ou separar exatamente o que é real e o que é ficção na obra de Bartolomeu, é evidente que acontecimentos como a morte da mãe, o pai viajante, os períodos vividos nas casas dos avós, a infância pobre, o segundo casamento do pai e as reminiscências vividas na casa devem ser compreendidos, tanto no campo extratextual como intratextual, como fundamentais para a compreensão dos elementos apresentados ao longo das narrativas.

Segundo Tuan (1980), “a criança é o pai do homem, e as categorias perceptivas do adulto são de vez em quando impregnadas de emoções que procedem das primeiras experiências. Esses momentos do passado às vezes são captados pelos poetas” (p. 23). Nesse sentido, é possível compreender, nas obras que constituem o *corpus* deste trabalho, a partir dos elementos relacionados às lembranças da sua infância, uma escrita ficcional repleta de evidências que vinculam as narrativas à própria vida do autor. Como podemos ver nos exemplos abaixo, respectivamente, em *Indez e Vermelho Amargo*.

Com lágrimas nos olhos e abraço apertado, pai e filho se despedem, nas últimas páginas de *Indez*, finalizando a presença do menino Antônio, principiando a fala do narrador adulto que deixa o expediente da terceira pessoa e passa a narrar em primeira pessoa, revelando, em uma espécie de confissão, a identidade entre ele (narrador) e Antônio, marcando, desta forma, seu constante regresso ao *Indez*:

“Não sei quantos anos se passaram. Sei que continuo recebendo recados de Antônio: nas tigelas de arroz-doce das estações rodoviárias, na água que cai do sino em dias de chuva, nas caixas de lápis de cor nas vitrinas, no cheiro do arroz-afogado, no quadro do sol passando pela janela, nos pés de jabuticabas, no arco-íris e casamentos, nos aquários com peixes, nas crianças que cruzam as ruas de uniforme [...]” (QUEIRÓS, 1989, p. 84)

Acreditamos que a escrita de *Indez e Vermelho Amargo* cumpre antes uma memória de Bartolomeu no que tange àquelas vivências compartilhadas em família, para, dessa forma, adquirir ou mesmo consolidar a sensação de pertencimento ou não pertencimento aos lugares em que vivera a infância, sensação talvez submergida na fase adulta, capturada “pela criança pai do adulto”.

Em *Indez* o escritor revisita a infância e faz emergir as primeiras experiências dentro do espaço da casa, impregnadas de emoções. Mesclando memória e ficção, a narrativa vai brotando entre a terra dos pensamentos, sentimentos, sensações, lembranças indefinidas e restos de mundos partidos, e, por essa razão, em fragmentos, acompanhamos um narrador onisciente – ora distanciado ora muito aproximado – a contar passagens da infância de Antônio – percebido, ao final de *Indez* – como *alter ego* de Bartolomeu – do nascimento à partida para estudar em uma cidade vizinha.

A paisagem, nesse contexto, é portadora de ressonâncias subjetivas, que se fazem acompanhar de valores éticos e estéticos, na qual o escritor constrói, a um só tempo, uma imagem do mundo e uma imagem do eu, ou seja, “sujeito e objeto de sua própria escrita”. Para Collot (2013), a “paisagem é sempre vista por alguém de algum lugar [...] Ela se revela numa experiência em que sujeito e objeto são inseparáveis” (p. 21). A paisagem, portanto, não existe apenas objetivamente, mas surge de sua relação com o sujeito que a observa, depende de uma perspectiva e de uma percepção que só podem ser subjetivas. Mais do que isso: a paisagem não é apenas vista, mas habitada e, principalmente, vivida. É nela que o sujeito busca sua identidade e inscreve seus desejos, constituindo-se num campo de ação em que ele constrói sentidos para sua própria existência.

Segundo Tuan (1983), o lugar constitui um produto da experiência humana, sendo definido por, e a partir de apropriações afetivas que decorrem com os anos de vivência e as experiências atribuídas às relações humanas. O espaço configura-se como mais abstrato e nos remete à liberdade; ao passo que

Assim, o menino órfão e sem lugar onde habitar se vê numa casa que ganha os ares do provisório que se eterniza. O que era lar se torna exílio nos cômodos sombrios.

lugar, ao aconchego; desejamos o primeiro, porém, nos sentimos ligados ao segundo. Para esse autor, mediante a cognição, percepção, afetividade e memória, reconstruímos mundos vividos resgatando a multiplicidade das imagens do meio ambiente, porque é neste resgate que também reside a identidade do ser humano, a conservação de seu testemunho e o legado cultural mediante a narrativa de vida através das paisagens de seus lugares. Nesse sentido, a casa de Antônio, ao ser apresentada por meio das experiências sensíveis do personagem em relação ao lugar, pode ser compreendida como um lugar topofílico, ou seja, como expressão de “elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou meio ambiente físico” (TUAN, 1983, p. 5). Por isso, ela torna-se “uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais [...]”, pois “sentir um lugar é registrar pelos nossos músculos e ossos” (Idem, p. 203).

Em *Vermelho Amargo* a narrativa em primeira pessoa coloca em tensão as lembranças do narrador/personagem – um menino nascido numa cidade do interior de Minas Gerais – frente ao que foi vivido e ao que está sendo narrado. Entre memória e ficção, o narrador, confesso, principia dizendo ser “tentado a mentir-me com demasiada convicção e sabedoria, sem duvidar das mentiras que invento para mim”. (QUEIRÓS, 2011, p.7), reforçando a ideia de uma memória impregnada de subjetividade, na qual real e ficção se misturam. A realidade nos é apresentada pelo enquadramento da natureza: estamos em maio, quando são “as manhãs secas e frias”.

Com a nova experiência familiar e existencial, ou seja, a morte da mãe e o difícil convívio com a madrasta (a estrangeira), os elementos paisagísticos passaram a ser percebidos

do sob outra perspectiva, traduzindo-se em sentidos diferentes, trazendo à luz uma visibilidade firmada em imagens fortes, secas e frias. De acordo com Tuan (1980), a paisagem é composta por tudo o que o sujeito valoriza positiva ou negativamente, porque o sentir é inseparável do ressentir, de modo que, a casa “antes bem-aventurança primavera”, refere-se ao tempo no qual a mãe deixava tudo mais alegre, “fazia a fantasia virar verdade” (QUEIRÓS, 2011, p. 27) deixa de acolher para abrigar “passageiros sem linha do horizonte”, pois a madrasta não podia “assassinar o fantasma, que inaugurava seu ciúme, sem passar por nós, engolidores de seu ódio” (Idem, p.16) e, nos desejava longe dali. Assim, o menino órfão e sem lugar onde habitar se vê numa casa que ganha os ares do provisório que se eterniza. O que era lar se torna exílio nos cômodos sombrios.

A paisagem, em especial a figura da casa, dessa forma, torna-se representação artística da nova realidade brutal e dolorosa que é manifestada por meio de suas memórias reelaboradas pelo imaginário e pela escrita:

Sem a mãe a casa veio a ser um lugar provisório. Uma estação com indecifrável plataforma, onde espreitávamos um cargueiro para um ignorado destino. Não se desata com delicadeza o nó que nos amarra à mãe (Idem, p.9).

Após a morte da mãe e a chegada da madrasta, verificamos que a relação de enraizamento e de pertencimento do narrador/personagem frente a casa, seu ninho, é desconstruída, paulatinamente, pois esse ambiente, antes, familiar, íntimo e (re)conhecido transforma-se em estranho, distante e frio, de modo que fica dividido entre a dor de partir e o desejo de não ficar:

Dobrei – entre contentamento e tristeza as poucas e mudas roupas. Nunca soube por que as lágrimas se negam a serem doces quando convocadas pela alegria. Sempre chorei salgado, talvez pelo peso da carne morta. Meu desterro, decretado pela voz do pai – naquela manhã seca e fria –, me fez inventar meu porto, mesmo sem escolher a margem do rio. Do abandono construí meu cais sempre do outro lado. Em barco sem âncora e bússola, carrego agarrado ao meu casco caramujos suportando sobre si o próprio abrigo, solitariamente (Idem, p. 64).

A paisagem em *Indez e Vermelho Amargo* será sempre uma herança manifestada em testemunhos de uma objetividade que vai emergindo da própria subjetividade, tendo em vista que a realidade geográfica nos conduz às múltiplas dimensões do vivido, extrapolando os limites territoriais muito além das suas imbricadas interações relativas à matéria e à concretude dos espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre Geografia e Literatura nesse trabalho mostrou não só possuir desdobramentos interessantes, mas essenciais, uma vez que nos possibilita identificar, na subjetividade do texto, um espaço de interação reflexiva entre sujeito e ambiente que, se no texto se manifesta pela via da linguagem, no espaço configura-se como paisagem.

Neste estudo, procuramos observar de que maneira as paisagens vividas são elaboradas nas obras, *Indez e Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós. Essa investigação nos levou a refletir também sobre a subjetividade que é tecida nesse escrever. Vimos que a significação daquilo que foi está em suspenso, porque a cada novo passo e novo elemento, a totalidade da história de vida do indivíduo se transforma, propiciando que futuro e passado se apresentem de uma forma indeterminada – o futuro com relação aos fatos e o passado com relação aos significados.

O objetivo central deste trabalho foi apontar como os espaços e lugares experienciados pelo autor são recuperados e ressignificados na escrita, assim, a cada livro, percebemos uma possibilidade de novo nascimento (renascimento) de narradores-meninos frente às paisagens vividas, que pode nos revelar a insistência e a necessidade de elaborar uma falta que leva ao processo de escrita. O que Bartolomeu lhes confere não se configura como simples relatos de experiência vivida, mas sim como um misto de testemunho e ficção.

Cabe ressaltar que a escrita literária, enquanto misteriosa e fascinante, desperta o interesse e, por sua natureza itinerante (já que cada leitor faz diferentes leituras), leva a vários e imensuráveis caminhos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

COLASANTI, Marina. Fragatas para Terras Distantes. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

COLLOT, Michel. Poética e filosofia da paisagem. Organização da tradução: Ida Alves. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2013.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Indez*. Belo Horizonte: Miguilim, 1989.

_____. Ler, escrever e fazer conta de cabeça. Belo Horizonte: Miguilim, 1996.

_____. Sobre ler, escrever e outros diálogos. IN: ABREU, Júlio de (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. *Vermelho Amargo*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

TUAN, Yi-fu. Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução de Livia de Oliveira. Rio de Janeiro: Difel, 1980.

_____. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. Rio de Janeiro: Difel, 1983.

SOBRE AS AUTORAS

ENEIDE LIMA DE MESQUITA possui graduação em Letras/Literaturas pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2016. Integra o Grupo de Pesquisa LeLis - Leitura, Literatura e Saúde: inquietações no campo da produção do conhecimento, UFF/CNPq. Curso de Especialização em Literatura Infantojuvenil em desenvolvimento, pela Universidade Federal Fluminense (UFF) 2018.

DAYANE CABRAL LEITE é Mestre em educação pela UFMS, Especialista em Literatura Infantojuvenil pela UFF, Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Maricá com atuação na Educação Infantil, Integrante do Grupo de Pesquisa LeLis/UFF e Articuladora Acadêmica do Consórcio Cecierj.

INEZ HELENA MUNIZ GARCIA é Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Especialização em Processos de Alfabetização na Vida Adulta pela UnB. Especialização em Recursos Humanos pelo IAG/PUC-Rio. Integra os grupos de pesquisa/CNPq Linguagem, cultura e práticas educativas: investigando processos de produção de linguagem, identidades culturais e práticas educativas/UFF-RJ e Leitura, literatura e saúde: inquietações no campo da produção do conhecimento;/UFF-RJ.

Na coleção havia uma semente mágica:

relações do imaginar com o aprender ciências nos anos iniciais.

RAÍSSA DA COSTA GAGO

SIMONE ROCHA SALOMÃO

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem o objetivo de apresentar parte da monografia de Licenciatura em Pedagogia da primeira autora, que procurou refletir sobre a relação da imaginação com o aprender, no ensino de Ciências, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pesquisando sobre como a imaginação pode tornar mais significativo para as crianças o trabalho com os conteúdos científicos. A pesquisa foi realizada junto a uma turma de 2º ano em uma escola do município de Saquarema/RJ, em 2018.

O interesse por essa temática surgiu no início da graduação, buscando articular minha formação anterior na área de Ciências com minha futura formação em Pedagogia. Interesse que se intensificou a partir da experiência, em 2017, no curso de extensão “Ciências na Educação Infantil e Anos Iniciais: experiências de brincar e aprender”, desenvolvido pelo Programa de Alfabetização e Leitura - PROALE, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense, em parceria com o Laboratório de Ensino de Ciências da mesma Faculdade, que tem como ênfase abordagens lúdicas e culturais para o ensino de Ciências.

Em nossa sociedade, existe uma grande valorização dos saberes científicos, entretanto esses conhecimentos ainda são vistos como algo distante de muitas pessoas, ainda que escolarizadas. Tal afastamento ocorre devido ao ensino de Ciências ser visto como algo abstrato, cansativo e de difícil compreensão, no qual mui-

tas pessoas perguntam o motivo de se estudar alguns temas das Ciências Naturais na escola. Assim, é preciso refletir sobre a importância do ensino científico e sobre como esse poderia estar presente nas escolas de forma mais satisfatória, principalmente, nos Anos Iniciais (BORGES, 2012; RAMOS, 2008).

Sobre isso, Colinvaux (2004) afirma que

Em primeiro lugar, é necessário ter em conta as muitas diferenças existentes entre a ciência dos cientistas e a ciência na/da escola, isto é, a ciência escolar que, por um processo de transposição didática, é organizada na forma de currículos, programas e atividades, se expressa nos livros escolares e é veiculada pelos professores em suas salas de aula. [...] visão escolarizada de conteúdos de ciências, que frequentemente reduz a riqueza da atividade científica a seus produtos, muitas vezes na forma de conceitos fragmentados. (COLINVAUX, 2004, p. 111)

É importante que nos Anos Iniciais o processo de aprendizagem das crianças nas Ciências Naturais seja inserido em um contexto no qual a realidade do aluno se faça presente. Com isso, é fundamental que o mundo imaginário, o qual a criança tem de forma muito viva, esteja presente durante o ensino como possibilidade de permitir uma aprendizagem rica e significativa, propiciando assim uma construção de conhecimento prazerosa e não penosa. (FRANÇA, 2014)

A imaginação é um fenômeno presente nas salas de aula, principalmente quando se refere aos Anos Iniciais, afinal, as crianças a imaginação como uma atividade potente, presente tanto no contexto das brincadeiras, como no contexto racional dentro da perspectiva exploratória do mundo ao seu redor. Porém, ao se falar em imaginação na sala de aula, é imprescindível a compreensão da imaginação como atividade humana, sendo um movimento psicológico essencial do ser humano. (MAHEIRIE *et al*, 2015; PIETROCOLA, 2004).

Ao pensar em uma sala de aula na qual esteja presente o sentimento de prazer em aprender, um aspecto fundamental a ser tido em conta é a imaginação, uma vez que ao praticá-la promove uma sensação prazerosa (...)

Segundo Fochi (2014), as crianças possuem a capacidade de dividirem as “suas vidas em um jogo aberto e intenso que atravessam a partir de olhares profundos”. Elas são detentoras do talento de narrarem suas experiências de mundo nas brincadeiras e imaginar mundos e sentidos em seus “faz de conta” (p. 73).

Sobre a imaginação, Malaguzzi (1999, *apud* FOCHI, 2014, p. 73) destaca que essa é importante, uma vez que possibilita às crianças terem “imagens múltiplas, o que significa que um objeto pode adquirir uma pluralidade de significados. [...] a imaginação é arte e ciência, pois multiplica os significados de um objeto, de um acontecimento, de uma palavra”. A partir do reconhecimento de sua importância, pensar a imaginação como meio potencializador da aprendizagem é bastante pertinente, pois ela aborda a multiplicidade de sentidos que um objeto pode ter.

Ao pensar em uma sala de aula na qual esteja presente o sentimento de prazer em aprender, um aspecto fundamental a ser tido em conta é a imaginação, uma vez que ao praticá-la promove uma sensação prazerosa, assim o ensino que possibilita e potencializa o aspecto imaginativo das crianças promove uma aprendizagem que gera um sentimento de prazer e gosto pelo que está construindo e desenvolvendo (PIETROCOLA, 2004). Isso porque, nos estudos de Vigotsky (2009), fica evidente a importância da relação da imaginação com os sentimentos, em que esses impulsionam a imaginação e novos significados são criados a partir da atividade imaginativa.

Novamente em Vigotsky (2009), compreende-se que a imaginação não é um delírio, algo que está distante da realidade, pelo contrário, essa está diretamente relacionada com a realidade, uma vez que, ao imaginar, toma-se como base experiências do

real, ou seja, a partir do que é real formula-se um produto de fantasia. Assim como pontua França (2017, p.39) a “imaginação não é livre, mas guiada ou orientada pelo outro”.

Desse modo, ao estar diretamente relacionada com a realidade, a imaginação não pode ser desconsiderada no processo de ensino e aprendizagem. Até porque quando as crianças a partir da imaginação, ou seja, de suas criações, pensamentos e reflexões, manifestam suas ideias a respeito de algo que lhes foi apresentado, as mesmas fazem emergir significados, possibilitando, com a ajuda do professora, a construção de seus conhecimentos. Por isso, França (2017) diz que “se o professor concebe a imaginação como algo importante no processo de apropriação do mundo, ele pode incorporá-la em suas práticas educativas como algo significativo, que poderá mediar o processo de desenvolvimento de sua sala de aula” (p. 42).

Ainda hoje, o ensino de Ciências ocorre dentro de um cenário de ensino bastante tradicional e descontextualizado, ou seja, que não estimula a imaginação, algo que é potente na criança e fundamental quando pensamos em ciência, afinal todo conhecimento científico foi uma ideia e, portanto, foi desenvolvida no pensamento a partir da sua capacidade de criar (PIETROCOLA, 2004). Assim fica claro quando França *et al.* (2014, p. 17) situam que “Ensinar Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental implica reconhecer que a construção dos conceitos científicos se apoia em outros recursos, como a imaginação”.

Outro aspecto relevante quando se fala no trabalho com Ciências junto às crianças é a variedade de recursos didáticos a serem empregados, já que cada um deles pode envolver cada aluno de forma particular, contemplando suas diferentes preferências e interesses. Nesse cenário, as atividades práticas são valiosas, propiciando o envolvimento direto

das crianças em procedimentos referenciados no universo científico, como coleções, modelos e experimentos, entre outros (MARANDINO *et al.* 2009). Tais atividades oportunizam a expressão de conhecimentos anteriores e a produção de linguagem, encaminhando o ensino numa linha mais procedimental e menos conceitual, colocando os pequenos no caminho de produzirem significados para os temas científicos, o que no âmbito desse segmento expressa a aprendizagem em Ciências (SALOMÃO, 2014).

AS EXPERIÊNCIAS

A escolha do tema das atividades de Ciências ocorreu a partir de uma abordagem prévia com a professora do 2º ano sobre quais eram os interesses dos alunos no campo das Ciências. A partir do interesse dos alunos por plantas, foi decidida a realização de uma sequência didática sobre germinação de sementes, que contemplasse uma abordagem lúdica e imaginativa.

Sendo assim, as atividades foram planejadas e desenvolvidas em quatro etapas, executada em quatro dias distintos, porém como este relato visa discorrer de uma parte da monografia que contempla a perspectiva da influência da imaginação no processo de aprendizagem, descrevo a seguir as etapas que tiveram ênfase na imaginação.

Foi a segunda etapa da sequência didática que trouxe mais claramente o aspecto da imaginação para a cena. Com aproximadamente 2 horas de duração, essa etapa teve como marco a contação da história “João e o pé de feijão”, um conto de Ruth Rocha, seguida de uma breve discussão, gravada em áudio, sobre alguns pontos da história, tendo como foco a germinação, para que assim os alunos se valessem da imaginação para pensarem como estariam os feijões postos por eles para germinarem no experimento realizado na 1ª etapa.

Já na quarta etapa, a abordagem imaginativa do tema foi mais explorada pela pesquisadora. Com aproximadamente 3 horas de duração, ocorreu a apresentação de uma coleção de sementes produzidas pela pesquisadora, através

da qual os alunos tiveram contato com uma variedade de sementes, como: feijão, melancia, laranja, pipoca, pimenta, abobrinha, ameixa, pêssigo, uva, árvore e cebola de conserva a qual foi identificada como “semente mágica”, a fim de que eles estipulassem uma forma de organizar as sementes em uma bandeja, criando as categorias de classificação.

Foi muito interessante observar como tudo que é novo para os alunos chama muita atenção e aguça a curiosidade dos mesmos, despertando desse modo um interesse pela atividade e a participação ativa. Com a coleção de sementes não foi diferente, alguns alunos correram para o fundo da sala assim que entrei, e quando visualizaram uma caixa transparente, organizadora, com várias sementes dentro, ficaram encantados e querendo saber sobre o que ia ser a atividade.

Conforme já dissemos, na coleção havia diversas sementes, cada tipo em um espaço com identificação. Relembrando a história “João e o pé de feijão”, realizada conjuntamente no dia de acompanhamento dos experimentos, coloquei na caixa uma semente de cebola de conserva, que é bem pequena e preta, identificada como uma “semente mágica”. Isso os deixou eufóricos, sendo que um determinado aluno estava ansioso para pegar a semente mágica, querendo muito ganhar a sua.

Dando prosseguimento à atividade, os alunos se organizaram prontamente em roda no fundo da sala e aguardaram curiosos. Iniciei a atividade conversando com os eles, perguntando se alguém fazia coleção de algo. Alguns mais animados foram contando tudo que colecionavam: “bonecos tartarugas ninjas”, “barbies, bonecas, álbum de figurinhas, perfumes e livros, porque eu adoro ler”, “slimes, que é tipo aquela amoeba”. Toda a conversa sobre coleções foi divertida e os alunos iam não só respondendo os questionamentos feitos por mim, pesquisadora, mas também faziam indagações e contavam experiências.

Em determinado momento, perguntei sobre para que servem as coleções e foram diversas as respostas: “para colecionar”, “para colecionar, para não faltar as coisas”, “para guardar as coisas, quando a gente crescer mos-

trar para os nossos filhos”. Questionados sobre, então, o que as coleções nos possibilitam lembrar, de imediato, uma aluna respondeu, “para lembrar da história”. E isso despertou em um aluno a lembrança de uma ida ao Museu Nacional, relatando da seguinte forma, “ô tia sabe aquele museu que pegou fogo? [...] eu fui lá. Tinha várias coisas legais. Meu pai me fez chorar. Tinha um dinossauro grandão com a boca aberta, aí meu pai colocou a minha cabeça lá dentro e eu achei que o dinossauro ia me comer e comecei a chorar”. Isso marca a importância de permitir momentos nas aulas que os alunos compartilhem suas vivências com seus colegas e construam conhecimento.

Em um dado momento, questionei-os sobre como poderíamos organizar as sementes da coleção, a fim de iniciar uma conversa sobre categorias.

Aluno 1 – “fazendo igual a você, colocando o nome e as sementes”

Pesquisadora – podemos organizar por tamanho, cor?

Aluno 2 – “sim, por que são diferentes”; “em ordem crescente”

Aluno 3– “poderia colocar em ordem alfabética”

Essa atividade, conversando sobre coleções, proporcionou aos alunos um momento de curiosidade, de forma prazerosa e divertida, conforme aponta Marandino *et al* (2009), sobre a potencialidade do trabalho didático com coleções, fazendo-os pensar em possibilidades de categorizar os elementos de uma coleção.

Ao final da atividade, a caixa foi passada na roda para que todos pudessem visualizar a coleção de sementes. Durante a rodada da caixa os alunos pegavam as sementes sentindo-as, cheirando-as e comentavam uns com os outros sobre os tamanhos, cores e formatos.

Em seguida o aspecto imaginativo das crianças foi explorado, pois de acordo com França (2017) a imaginação é algo guiado pelo outro, importante para o processo de apropriação. Assim, foram entregues aos alunos três tipos de sementes a serem coladas em folhas de papel A3 distribuídas: a primeira semente sendo uma conhecida por eles (uva), a

segunda semente somente identificada como sendo de uma árvore e a terceira semente dita como uma “semente mágica”. A fim de explorar o aspecto imaginativo dos alunos, foi pedido que desenhassem como seriam os aspectos imaginativo dos alunos, foi pedido que desenhassem como seriam os aspectos visuais das plantas oriundas de tais sementes, quando germinassem.

Os desenhos foram variados, alguns alunos foram mais tradicionais, desenhando árvores com frutos de cores diferenciadas para cada tipo, outros desenharam algo completamente diferente para a planta da semente mágica, outra aluna desenhou uma planta que chegava a um castelo no céu, fazendo alusão à história contada para a turma (Fig. 1). Em conjunto os desenhos também evidenciam referências biológicas e referências culturais que foram discutidas nas atividades, expressas no que cada criança imaginou como resultado de suas sementes.



Figura 1: Desenhos das plantas oriundas da “semente mágica” Fonte: Acervo da autora

Isso demonstra como a imaginação é uma atividade potente do ser humano, capaz de multiplicar os significados das coisas, funcionando como um meio potencializador da aprendizagem, conforme aponta Fochi (2014), e indo além, pois permite que a atividade de estudo ocorra de maneira divertida, espontânea e prazerosa, rompendo com um estereótipo de aula de Ciências de cunho memorístico e dogmático que, confor-

me Pietrocola (2004), ainda ocorre nas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a sequência didática proposta permitiu que os alunos fossem se envolvendo com os conteúdos de maneira mais espontânea, a partir de brincadeira, de roda conversa, de história, de experimento, de desenhos do seu imaginário e desempenhassem um papel ativo na aprendizagem.

Por fim, reconheço que o desenvolvimento desse estudo me proporcionou uma experiência enriquecedora, dando-me a oportunidade de trabalhar um tema de Ciências com turma dos Anos Iniciais, investigando aspectos teórico-metodológicos que, a partir das leituras e discussões acadêmicas e, também, do curso de extensão já mencionado, passei a considerar bastante importantes.

A pesquisa me permitiu ampliar a visão sobre como podemos ensinar Ciências para crianças explorando a dimensão lúdica e imaginativa. Produzir a sequência didática nessa perspectiva exigiu-me estudo e pesquisa, para que pudesse desenvolver atividades que fossem capazes de levar os alunos a produzirem conhecimento, proporcionando-lhes aulas instigantes e prazerosas. Assim, esse trabalho contribuiu para minha formação como pesquisadora e como docente, envolvendo-me, também, em um movimento próprio de autonomia, imaginativo e prazeroso.

REFERÊNCIAS

BORGES, Gilberto Luiz de Azevedo. Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: fundamentos, história e realidade em sala de aula. *Unesp/UNIVESP*, volume 10, 1ª edição, 2012.

COLINVAUX, Dominique. Ciências e crianças: delineando caminhos de uma iniciação às ciências para crianças pequenas. *Contrapontos*, Itajaí, v. 4, n. 1, p. 105-123, jan./abr. 2004.

FRANÇA, Elaine Soares. *A construção de relações entre ciência e imaginação em uma turma ao longo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental*. Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2017 (TESE DE DOUTORADO).

_____. *et al.* Mágica e Experiência em uma Sala de Aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise de interações discursivas na construção do que é ciência. *Revista da Associação Brasileira de Ensino de Biologia*, Niterói, n. 7, p. 1722-1732, 2014.

FOCHI, Paulo Sérgio. Teatro desde bebês: contributos para pensar o teatro, a arte e a educação. *Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. *Revista Moín-Moín*, n 12, 2014.

MAHEIRIE, Kátia; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; STRAPPAZZON, André Luiz; CARVALHO, Carolina Souza de; MASSARO, Felipe Karpinski. Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 32(1), p. 49-61, jan/mar. 2015.

MARANDINO, M.; SELLES, S.E. FERREIRA, M.S. As coleções escolares e o ensino de Ciências e Biologia. In: MARANDINO, M.; SELLES, S.E. FERREIRA, M.S. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 119-124 p. 2009.

PIETROCOLA, Maurício. Curiosidade e Imaginação – os caminhos do conhecimento nas Ciências, nas Artes e no Ensino. In: PESSOA DE CARVALHO, A. *Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Thomsom, 2004, cap. 7.

RAMOS, Luciana Bandeira da Costa; ROSA, Paulo Ricardo da Silva. O ensino de ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v 13(3), pp.299-331, 2008.

SALOMÃO, S. R. Significados para o trabalho com biologia na educação infantil e nas séries iniciais: uma reflexão pelo fio da linguagem. In: BARZANO, M. A. L.; FERNANDES, J. A. B.; FONSECA, L. C. S.; SHUVARTZ, M. (Orgs.). *Ensino de Biologia: experiências e contextos formativos*. Goiânia: Índice Editora, 2014.

VIGOTSKY, L.S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: apresentação e comentários de A. L. Smolka*. São Paulo: Ática, 2009. (Publicado originalmente em 1930).

SOBRE AS AUTORAS

RAÍSSA DA COSTA GAGO possui graduação em Biomedicina pelo Centro Universitário Plínio Leite/Anhanguera (2011). Especialização em Imunohematologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013) e Complementação Pedagógica para Docência no Ensino Fundamental e Médio/Licenciatura em Ciências Biológicas pela AVM Faculdade Integrada/Universidade Cândido Mendes (2016). Graduação em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (2018), com participação no Programa de Mobilidade Acadêmica na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto (2017). Atualmente leciona Ciências e Biologia no Ensino Fundamental II e Médio e é professora do 2º ano do Ensino Fundamental I. <http://lattes.cnpq.br/9540073739996605>

SIMONE ROCHA SALOMÃO possui graduação em Ciências Biológicas pela UFJF, mestrado em Educação pela UNICAMP e doutorado em Educação pela UFF. Lecionou Ciências e Biologia na Educação Básica, em escolas públicas e privadas. Atualmente, é professora de Pesquisa e Prática de Ensino de Ciências Biológicas da FE/ UFF. Desenvolve pesquisas nos temas: ensino e aprendizagem de Ciências/Biologia, Linguagem e Formação de professores. Coordena projeto de extensão voltado às Ciências na Educação Infantil e Anos Iniciais.

MARGARETH SILVA DE MATTOS

A *literatura na escola: uma questão de gêneros*, de autoria da professora e pesquisadora Glória Pondé (1948-2006), uma das pioneiras nos estudos de literatura infantil no Brasil, é o terceiro título da coleção organizada por Ligia Vassallo. Iniciada em 2017, a coleção reúne outros três títulos da autora publicados postumamente pela SESI-SP editora.

Apresentado por Regina Zilberman, o livro resulta da tese defendida por Glória Pondé em seu concurso de promoção à professora titular da Universidade Federal Fluminense, realizado no ano de 1993. Mesmo 25 anos após sua defesa, a tese transformada em livro continua atual e relevante, sendo sua leitura mais do que recomendável.

O principal objetivo da obra, que se estrutura em quatro capítulos, é discutir a contribuição da literatura infantil no dia a dia da sala de aula para a elaboração de uma pedagogia lúdica, projeto utópico centrado na linguagem polissêmica, nos textos ficcional e poético, cuja leitura envolve dupla mirada para a questão de gênero: o feminino e o literário.

O primeiro capítulo, “O problema da interdisciplinaridade”, trata da interdisciplinaridade como pressuposto para a instituição da pedagogia lúdica, uma vez que a literatura, objeto específico de conhecimento, abrange várias disciplinas. Para isso, a análise da autora assume também uma perspectiva interdisciplinar, fundamentando-se em autores de diferentes áreas do conhecimento, como Henry Giroux, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Mikhail Bakhtin, Paulo Freire, Vigotski, Teun Adrianus van Dijk, entre outros.

No segundo capítulo, “Hermenêutica e ação social”, é dado destaque à capacidade hermenêutica, que deve ser desenvolvida pelo leitor literário. Apoiando-se no pensamento de Hans-Georg Gadamer, um dos filósofos que mais influenciaram os estudos desta disciplina, Pondé considera que a hermenêutica literária, que implica a prática do discurso polifônico e possui eficácia transformadora, deve estar presente no cotidiano da sala de aula. Ainda neste capítulo, a autora trata do conceito de leitor real e implícito na perspectiva da teoria da estética da recepção, debruçando-se mais especificamente sobre o leitor na literatura infantil, aquele que está em trânsito seja por mudar rapidamente de fases de desenvolvimento físico e psíquico, seja por galgar outros níveis de experiência de leitura, não sendo, necessariamente, nem criança nem jovem.

No terceiro capítulo, “A ética e a estética da literatura infantil”, tem lugar uma reflexão sobre o discurso da mulher na literatura infantil nos planos da pessoa e da personagem, já que o espaço de produção e transmissão das histórias é eminentemente feminino. Para isso, Pondé dá indicações de como a didática da literatura deve proceder na iniciação e formação do leitor, bem como avalia as representações da mulher na obra de Marina Colasanti, cujos perfis por ela desenhados em livros como *Uma ideia toda azul*, *Doze reis e a moça no labirinto do vento*, *A mão na massa*, entre outros analisados no capítulo, valorizam atribu-

tos femininos de independência, força, resistência, determinação.

O quarto capítulo, “Pluralidade de vozes no ensino da literatura”, trata da prática pedagógica da leitura literária, caracterizada pela polifonia e pelo dialogismo. Essa prática é proposta por meio da oficina literária, que visa à formação técnica e política da professora, responsável pela mediação do leitor criança e jovem. Este capítulo problematiza, ainda, o processo de feminização do magistério, de que decorre a proposta de leitura de textos de literatura infantil, chamados por Pondé de “textos híbridos de iniciação”, com professoras de escolas públicas. Nesse sentido, o acesso dessas professoras à leitura e a um outro plano de organização mental e de ação político-pedagógica pode ser conseguido por intermédio da oficina literária.

Na conclusão, reafirma-se a necessidade de uma pedagogia emancipadora que leve à transformação do sujeito por meio da experiência literária, uma vez que a arte e, em especial, a escritura feminina dirigida à infância podem contribuir significativamente para as transformações do sujeito e para a reinvenção das relações sociais e da cultura.

Nestes tempos em que se tenta impingir, principalmente nas escolas, um discurso desqualificador da literatura e das artes em geral, e em que se tenta, cada vez mais, cercar as liberdades de pensamento e de expressão, uma obra como *A literatura na escola: uma questão de gêneros*, ao defender tanto o amplo consumo da arte na escola como estratégia contraideológica da ordem dominante quanto a importância da prática da leitura da literatura na escola básica como estratégia política de educação para a cidadania e para uma ação social transformadora, faz-se fundamental e necessária.

SOBRE A AUTORA

MARGARETH SILVA DE MATTOS É Doutora em Estudos de Linguagem, coordena o Projeto de Extensão da UFF Literatura como Patrimônio, Leitura e Formação do Leitor, é membro do júri do Prêmio FNLIJ e integra os grupos de pesquisa da UFF Leitura, Literatura e Saúde (LeLiS) e Leitura, Fruição e Ensino (LeiFEn).



Disponível em: <<https://www.sesispeditora.com.br/produto/a-literatura-na-escola-uma-questao-de-generos/>>. Acesso em: 6 out. 2019.

NILMA LACERDA

Para meu amigo Luiz Percival Leme Brito,
autor de “O leitor interdito”

– Clarisse com dois esses, por favor. Santos de Oliveira.

Abraçava a pasta como uma âncora. Enquanto procuravam o nome dela nos formulários, o olhar caía sobre o meio-dia lá fora. Que luz cegante, pensou. Pensou também que o nome que acabou de dizer traía uma condição, judia nova, devia ser, não tinha certeza, nem ideia de que há quantas gerações isso tinha acontecido, toda a família era brasileira, mas tinha lido em algum lugar que sobrenome com nome de árvore indicava judeu na família. A generosidade das árvores dava fruta e nome, para salvar quem era perseguido, nos ataques frequentes contra aqueles que não eram cristãos. Oliveira, pereira, macieira, carvalho, pinheiro, nenhuma negou o nome.

Clarisse tinha se apresentado para escolher a escola da segunda matrícula. Um único emprego na educação infantil, impossível, não dá pra viver. Tinha planos para o futuro. Não sabia bem quais, mas tinha. Como a grana andava curta até para ter planos, resolveu dobrar a carga de trabalho. Verdade que muitas coisas na vida dela que esperavam um tempo para acontecer, continuariam esperando. Que fazer? Pedir à árvore outro nome?

Pediria antes uma escola perto da primeira para não ter de gastar um tempo enorme indo de uma a outra, o que a obrigaria a comer sanduíche no ônibus, em vez de almoçar, a sair de uma sala e entrar em outra esbaforida. Teve sorte: apontou, tímida, uma escola que parecia situada próximo à primeira, havia uma vaga. Respirou fundo. Voltou para casa abraçada à carta de apresentação, posta dentro da pasta junto às fichas de observação dos alunos.

Monike: calada e alheia na maior parte do tempo, não responde ao nome da primeira vez que é chamada. Não se integra ao grupo, recebe as tarefas com indiferença, nunca traz novidade para a rodinha.

Rita: integra-se bem ao grupo, viva, muito faladora, prestativa, às vezes bem autoritária, realiza as tarefas com facilidade e rapidez.

Uéslei: hiperativo, sociável e obediente. Esforça-se para prestar atenção à história, o que não dura mais que dois minutos. No entanto, é capaz de equilibrar-se numa linha imaginária como nenhum outro dos meninos da turma.

...o menino ergue-se com dificuldade. Cambaleia sobre as pernas, com a atenção inteira para dentro: todo o seu equilíbrio é interno. Conseguindo isso, agora a inteira atenção para fora: ele observa o que o ato de se erguer provocou. Pois levantar-se teve consequências e consequências: ...

Que viagem. O “Menino a bico de pena” amarfanhava-se na pasta, dentro de *Felicidade Clandestina*, um conto tão curto e não tinha conseguido terminar a leitura. Vinte crianças na turma esgotam qualquer corpo sensato. E são tão pequenos: mesmo que fossem grandes, as colegas comentam que é o mesmo su – não pode pensar suplício. Deveria pensar cansaço. Ajudaria muito se os dois turnos de trabalho fossem na mesma escola, no mesmo

município, deveria dizer. Dois municípios, regras diferentes, salários diferentes. Se os dois turnos de trabalho fossem na mesma escola, com a mesma turma, pra criança ficar o tempo que deve na escola, o trabalho seria menos cansativo, os resultados muito melhores. Por que ninguém nunca pensou nisso ainda?

É uma fantasia, reconhece. Como a fantasia que ela tem de ser uma dançarina em Sevilha. Nunca foi a Sevilha, mas viu muitos postais, um pedaço de documentário na tevê. Um dos resultados da fantasia moura, a cidade acende o imaginário dela.

Diversas coisas se alinham na memória
numa prateleira com o rótulo: Sevilha.
Coisas, se na origem apenas expressões
De ciganos dali; mas claras e concisas
A um ponto de se condensarem em coisas,
Bem concretas, em suas formas nítidas.

Mouros e ciganos, qual o parentesco entre eles? Como se condensam expressões em coisas? Como afetar a vida, essas coisas concretas?

Como num sonho, denso e distraído, os ciganos montavam suas tendas em terreno vago, sempre perto do descampado da igreja, enquanto pelas frestas de portas e janelas tantos olhos os vigiavam.
Nascia assim, de repente como a morte, uma vila colorida que se aninhava naquele povoado antigo.
A presença dos ciganos mudava o ritmo de ser da cidade. Portas eram cerradas, roupas não dormiam em varal, nem cavalos soltos nos pastos.
Essa maneira milenar que os ciganos tinham de estar no mundo – nascendo em cada chegada e morrendo em cada partida – incomodava os habitantes da cidade, sempre a perseguirem o eterno.

Acordava com sono. Não gastava menos de hora e meia para chegar ao trabalho. Mal tomava café, a maior parte das vezes. Não havia dia em que a mãe não brigasse, fica trabalhando até tarde, e agarrada nesses livros, eles não dão de comer. De manhã é isso, levanta se arrastando, os olhos inchados. Quando é que você vai tomar jeito?

– Quando é que você vai tomar jeito, Clarice?

– Com dois esses, não se esqueça, dona Dora.

– E doída, ainda por cima? Estou falando, não escrevendo, que história é essa de dois esses? E que diferença faz? Clarisse é Clarice, de qualquer jeito que se escreva, curva pra um lado ou pra outro.

Pela primeira vez, Clarisse olhou a diretora com simpatia. Não é que ela sacou a grande questão?

– Era a direita ou a esquerda?
– O quê? – perguntei sem entender.
– A orelha que o Van Gogh cortou. Era a direita ou a esquerda?
– Não sei – eu disse, já irritado com aquela história. – Foi você quem leu o livro. Você é quem deve saber.
– Mas não sei – disse ele, desconsolado. – Confesso que não sei.

Falara para interromper a cantilena, pra não ter que ouvir o sermão, repetido em casa e na escola. Mas a outra sacou. Direitinho. Que não se sabe, nunca, se direita ou esquerda. O Van Gogh pinta um autorretrato, e olha – para quem olha Van Gogh? Para si mesmo, no espelho?

Para o outro, que não compreende a sua dor? Que posição é essa que conseguiu, um pouco de lado, um pouco de frente? Um corte enviesado para olhar o mundo. Van Gogh e ela própria. Por que repisava essa observação, Clarisse com dois esses? Se fosse *gauche*, era importante. Uma troca de letras e virava *guache*. De esquerdo a tinta solúvel, não era um bom caminho. Bem legal aquela professora na faculdade. Com ela aprendeu o desdobrável, que Adélia Prado anuncia tão bem. Adélia teve também o seu anjo, diferente do outro, que trazia artes do Canhoto.

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.

Faltavam alguns versos na memória, paciência. Adélia disse o que quis. Não caiu de paraquedas no mundo. Já Clarisse com dois esses parecia viver caindo de paraquedas na vida. Encantada com a biblioteca da escola da segunda matrícula, foi cheia de sede ao pote.

Descobriu. Professora lê o que o aluno deve ler. Fariam com ela o que a menina gorda fez com a xará, Clarice com cê? A escola da manhã não podia chamar de biblioteca a salinha envergonhada de prateleiras improvisadas, livros meio de qualquer jeito, o mofo como coisa de pegar. Taí, mofo, essa era uma coisa volátil que virava peso. Taí também, cadeia era uma coisa pesada que virava verdade. Uma cadeia de ideias prende mais que um calabouço.

– Quero que me digam claramente o crime que cometi; quero juízes; quero que me fuzilem, se me consideram culpado; ou que me ponham em liberdade, se inocente.

– Darei uma olhada no registro dos presos, para saber detalhes do seu caso.

– Examinando meu registro, verá que não tenho culpa. Se puder, fale ao Sr. de Villefort. Ele sabe de tudo e prometeu amparar-me.

– O Sr. de Villefort foi transferido para Toulouse.

– Para Toulouse? Não me espanto: meu único protetor tinha de ir para longe.

– De qualquer forma, espere com paciência: o registro dirá...

A porta se fechou, mas a esperança que descera com o inspetor geral ao escuro calabouço de Dantès passou a fazer-lhe companhia a partir daquele instante.

Ai, Clarisse, viajou de novo?! *O conde de Monte Cristo* acompanhou-a em tantas viagens de ônibus. Não resistiu quase nada, o pobre. Por mais cuidado que tivesse, as folhas logo se soltaram, um trabalhão recolhê-las do chão no ônibus cheio, depois da freada brusca. Quem manda ler em pé nessa lata de sardinhas? Tinha sempre um gaiato que perguntava e, vez por outra, prendia com o pé a última folha a ser resgatada.

Entendia. Ali estava a vida começando na segunda matrícula, a biblioteca de verdade, os livros muitos e novos resplandecendo nas prateleiras coloridas e baixas. Estavam ali, o melhor da escola:

Mas o melhor da escola era o final da aula. Depois de copiar do quadro os pontos e os deveres de casa, Dona Aurora mandava guardar os objetos. E na frente da turma ela abria o livro. Lia mais um pedaço da história que falava de primavera, verão, outono e inverno. Histórias encantadas onde bruxas e fadas viviam entre reis e rainhas: “Eu não sei se vi, se ouvi, se morei lá... Eu não sei se vi, se ouvi, se

morei lá... O castelo era todo em ouro e cercado por jardins infinitos de girassóis. A luz do dia ao cair sobre o castelo mais parecia que o sol morava aqui na terra.”

Revirou os títulos: *Como contar crocodilos, Adivinha, se puder, Giros, contos de encantar, Livro de histórias*. Queria tanto ler uma história de amor. Uma história que falasse das suas buscas, seus anseios, medos, silêncios. Seus incompartilhamentos. Aquilo que só com uma personagem poderia dividir, nem com amigas, nem com amigas conseguiria exprimir, simplesmente porque não sabia ainda o que a consumia como coisa de viver.

O bonde se arrastava, em seguida, estacava. Até Humaitá tinha tempo de descansar. Foi então que olhou para o homem parado no ponto.

A diferença entre ele e os outros é que ele estava realmente parado. De pé, suas mãos se mantinham avançadas. Era um cego.

O que havia mais que fizesse Ana se apumar em desconfiança? Alguma coisa intranquila estava sucedendo. Então ela viu: o cego mascava chicletes... Um homem cego mascava chicletes.

Ana ainda teve tempo de pensar por um segundo que os irmãos viriam jantar – o coração batia-lhe violento, espaçado. Inclinação, olhava o cego profundamente, como se olha o que não nos vê. Ele mastigava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos. O movimento da mastigação fazia-o parecer sorrir e de repente deixar de sorrir, sorrir e deixar de sorrir – como se ele a tivesse insultado, Ana olhava-o. E quem a visse, teria a impressão de uma mulher com ódio. Mas continuava a olhá-lo cada vez mais inclinada – o bonde deu uma arrancada súbita jogando-a desprevenida para trás, o pesado saco de tricô despencou do colo, ruiu no chão – Ana deu um grito, o condutor deu ordem de parada antes de saber do que se tratava – o bonde estacou, os passageiros olharam assustados.

Se na hora perigosa da tarde Ana olhava para o cego e ele dava a ela a verdade gosmenta da vida, Clarisse, nessa mesma hora, olhava para trás, para seus desastres de criança, a tarde com suas cores pintada na parede da sala da casa modesta, e alugada. Que surra!

Que surra se repetindo agora. O primeiro turno termina às 12h, o segundo entra às 13h, o sol se moveu no céu uma pequena fração, e se nota a diferença. Passado o meio do dia, a luz começa o declínio. Nem se percebe no princípio, mas a agonia é evidente nas lâminas luminosas que caem sobre a terra por volta das três, quatro da tarde. O dia sabe que vai se apagar, sabe que entrará breve no crepúsculo, por hoje não mais. Mas antes de a noite apertar, botão a botão, a luz que permitiu lavar e pescar, cozer e cortar, a tarde será reconhecida nos ruídos de lenta saturação (morta na memória a agitação veloz que acendeu a manhã).

Clarisse debruçada à janela do ônibus, antes de chegar a seu destino, e esperando a tarde se instalar em definitivo. O dia que vai findar, e se debruça sobre si para reconhecer-se inteiro na manhã e tarde, toma-se como vitorioso em relação à noite, feita somente de noite. E a madrugada? Parte do dia ou da noite?, Clarisse se pergunta. Coisa de dicionário, de ponto de vista. Da meia-noite ao dia novo, a madrugada. Para fechar a madrugada, a alvorada mancha de luz o poder da noite. Quanto mais escura a madrugada, mais perto o dia e a aurora, os poetas se aproveitam disso.

Madrugada é fruta ganhando sabor no assar do forno entre noite e dia? Que aromas desprende, então? Ela, Clarisse, seria a madrugada de alguma coisa que ainda não sabe? Que cheiros vêm dela para saber? Que fatias de luz nela se embrenham e mostrarão, mostrarão – ?

Quanto mais pesada de silêncio a linguagem, mais próxima está a fala?

Não era um direito humano ler o que quisesse? Alguém não tinha dito isso? E esse livro que nunca termina de ler, indo e vindo, vindo e indo, amarrotado, porque amassa pra caber dentro da bolsa e dorme em cima dele?! E os sonhos de que precisa para olhar seus alunos, poder preencher as fichas? Não é só com os olhos postos no real que se faz isso.

Era clandestina, na terra prometida. Professora, numa escola com biblioteca, sem livros para ela, sem o tempo que permitisse tomar do maná de leite e mel. Sem maná para ela. Não desprezava os livros que estavam ali, de forma nenhuma. Usufruía da leitura, também, ao ler para as crianças. Mas era gota curta caindo na língua, a boca continuando aberta, à espera do gole completo.

A água não virá. O trabalho que deram a ela não inclui para si própria os direitos que deve facilitar. Não inclui. Inclui, naturalmente – naturalmente – a culpa, quando o alarde é grande, ninguém lê neste país.

Ninguém lê neste país.

As crianças dela ainda não leem, têm três, quatro anos. Vale mesmo a pena construir com elas um valor de que não poderão usufruir, se vierem a se tornar professoras da educação infantil, da educação básica?

Chegará o fim desta tarde, como chegou o fim da manhã. A hora perigosa de Ana vai passar para ela também, arrumará as crianças e as entregará, uma a uma, aos responsáveis, ao toque do sinal? Ao fim da jornada, todas as tarefas cumpridas, será obrigada a soprar sobre a pequena flama do dia?

Sabia cada vez mais de seus direitos e da história que a trouxera até ali. Ao escolher escola no ano seguinte, quem sabe conseguirá ficar na fronteira entre perto e próximo, as escolas em que vai trabalhar uma de cada lado da linha divisória? De novo em Sevilha, com as coisas da cabeceira, que o poeta reconheceu:

Algumas delas, e fora as já contadas:
não *esparramarse*, fazer na dose certa;
por derecho, fazer qualquer quefazer ,
e o do ser, com a incorrupção da seta;
con nervio, dar a tensão ao que se faz
da corda de arco e a retensão da seta;
pies claros, qualidade de quem dança,
se bem pontuada a linguagem da perna.
(Coisas de cabeceira somam: *exponerse*,
Fazer no extremo, onde o risco começa).

Por *derecho e con nervio*. Por direito e com garra. Ano que vem, ao se apresentar na nova escola, é assim que dirá:

– Clarisse Santos de Oliveira. Tanto faz como escrever Clarice. E pode esquecer os Santos. Só ponha aí, bem firme, a oliveira.

REFERÊNCIAS

Os textos desejados por Clarisse/ Clarice são, em ordem de aparição, parte das obras a seguir:

“Menino a bico de pena”, de Clarice Lispector. In: *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 151

“Coisas de cabeceira, Sevilha”, de João Cabral de Melo Neto in *Poesias Completas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975. p. 18.

Ciganos, de Bartolomeu Campos de Queirós. Belo Horizonte: Miguilim, 1996, 3º fragmento, s/ nº de p.
“A orelha de van Gogh”, de Moacyr Scliar. In *A orelha de van Gogh*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 35.
“Com licença poética”, de Adélia Prado. In http://www.releituras.com/aprado_bio.asp Acesso: 5/12/2012.
O Conde de Monte Cristo, de Alexandre Dumas. Clássicos para o jovem leitor. 8. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. p. 25. Trad. e adapt. Miécio Tati. Parte disponível em <http://books.google.com.br>
Indez, de Bartolomeu Campos de Queirós. Belo Horizonte: Miguilim, 1988. p. 71.
“Amor”, de Clarice Lispector. In: *A imitação da rosa*. Rio de Janeiro: Artenova, 1973, p. 22.
“Coisas de cabeceira, Sevilha”, de João Cabral de Melo Neto in *Poesias Completas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975. p. 18.
O texto que emprestou clareza às reflexões de Clarisse/ Clarice é “O leitor interdito”, de Luiz Percival Leme Britto. In: _____. *Contra o consenso; cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p.143-164.

Os textos encontrados na biblioteca são:

ADAMS, George. *Livro de histórias*. Il. Peter Utton. Trad. Ana Cecília de Barros. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

HAYD, Margareth. *Como contar crocodilos*. Il. Emily Bolan. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996. 2004.

FURNARI, Eva. *Adivinha se puder*. São Paulo: Educação, 2011.

BEHRENDT, Mila. *Giros: contos de encantar*. Il. Marco Antonio Godoy. São Paulo, 2010.

