



sededeles

Programa de Alfabetização e Leitura | Faculdade de Educação | Universidade Federal Fluminense | Ano 2 · n.2 · dezembro de 2011



Sumário

SEDE DE LER

Ano 2 | n.2 | dezembro de 2011

Publicação semestral do PROALE –
Programa de Alfabetização e Leitura

Faculdade de Educação

Universidade Federal Fluminense

*As opiniões emitidas são de
responsabilidade dos autores.
É permitida a reprodução total ou parcial
dos artigos desde que citada a fonte.*

ISSN 2179-5258

EXPEDIENTE

Coordenação editorial
Cecilia Goulart e Margareth Mattos

Revisão
Margareth Mattos

Projeto gráfico e diagramação
Claudia Mendes

Imagem da capa
Kalenik Hanna / shutterstock.com

Apoio
UFF / PROEX / PROEXT / EDUFF

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

apresentação

2 **A árvore continua a dar frutos!**

CECILIA M. A. GOULART

verbete

3 **PROALE**

CECILIA M. A. GOULART E MARGARETH MATTOS

artigos

5 **Leitura e literatura nos caminhos tortuosos da escola:** por que achamos as crianças incapazes de ler bons textos?

ANA LUCIA ESPÍNDOLA

10 **Representações simbólicas do indizível na literatura infantil e juvenil:** brincadeira, arte e construção da identidade

CLAUDIA MENDES

17 **Breve aproximação entre o saber popular e o saber infantil**

MARIA BEATRIZ SETUBAL DE REZENDE SILVA

22 **Leitura literária e formação de professores**

EDITH FRIGOTTO

resenha

29 **Minhas memórias de Lobato**

JOSILÉA DA SILVA PINHEIRO

em foco

30 **Literatura de Cordel:** da feira à sala de aula

MARTA LIMA DE SOUZA

poema

32 **O cravo brigou com a rosa | A barata**

SÍLVIO ROMERO

CECILIA M. A. GOULART

 ai o número 2 da Revista SEDE DE LER, depois da boa recepção ao número 1, recebendo apreciações críticas e sugestões de muitos professores, animando a sua continuidade. Ao final de mais um ano de trabalho, damo-nos conta do expressivo número de professores, alunos da graduação e outros profissionais da Educação Básica que, crescentemente, se juntam a nós para debater modos de tornar os processos de ensino-aprendizagem mais consistentes. Da própria UFF, de escolas públicas e privadas de Niterói, de municípios mais próximos, como São Gonçalo, Itaboraí, Tanguá, Rio de Janeiro, e também de municípios mais distantes, como Cabo Frio, Araruama, Maricá, Magé, Belford Roxo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu. O objetivo principal do PROALE - realizar um contínuo trabalho de extensão, visando à formação de professores - se mantém vivo e é cada vez mais estimulado e estimulante. Os cursos regularmente abertos a cada semestre, especialmente, têm-se mostrado espaços profícuos de encontros entre perspectivas teóricas e práticas, mobilizando as possibilidades que cada profissional possui de organizar o trabalho pedagógico como um ato criador. Estudos da linguagem têm sido o principal motor dessas ações para alimentar discussões sobre o ensino de literatura, ciências, matemática, história, geografia, entre outras áreas.

Nessas ações tem sobressaído o discurso oral que se constrói nas interações de sala de aula, para definir temas de estudo, modos de trabalhar e avaliar caminhos trilhados, além de outras atividades orais mais planejadas e orientadas, evidenciando sua relevância no contexto de práticas educativas. Com alunos de qualquer idade e de qualquer segmento de ensino, narrar experiências, discutir, refletir, cotejar, sistematizar conceitos, criticar, planejar ações e projetos, e outras, vêm-se constituindo como eixos pedagógicos fundamentais. Fundamentais para quê? Para fortalecer o que os alunos são, já sabem e o tanto que podem saber; reforçar suas origens e trajetórias de vida pelo conhecimento de variadas dimensões humanas. E como conhecer variadas dimensões do ser humano? A essas práticas orais, entrelaçam-se práticas de escrita e de leitura, mesmo de crianças, jovens e adultos que ainda não saibam ler e escrever, abrangendo diferentes tipos de textos, gêneros e suportes, além de diferentes formas de expressão, como a música, a pintura, a escultura, a arquitetura, o desenho etc, de diferentes épocas, partes do mundo e realidades.

A revista SEDE DE LER n. 2 traz significativos artigos que focalizam os caminhos da leitura da literatura na escola, temas polêmicos representados simbolicamente na literatura que oferecem ao leitor infantil e juvenil experiências transformadoras, a relação entre o saber popular e o saber infantil em duas obras integrantes dos Catálogos Comentados de Literatura Infantojuvenil *Patrimônio e Leitura*, a leitura literária na formação de professores, elaborados por Ana Lucia Espíndola, Claudia Mendes, Maria Beatriz Setubal de Rezende Silva, Edith Frigotto, respectivamente. Apresenta como verbete um texto sobre o PROALE, como forma de divulgar suas ações àqueles que ainda o conhecem pouco. Traz também a resenha do livro *Minhas memórias de Lobato*, de Luciana Sandroni, escrita por Josiléa da Silva Pinheiro. Seguindo o roteiro desenhado para a primeira revista, temos dois textos de tradição oral que fazem parte do cancionário popular recolhidos por Silvio Romero (1851-1914), crítico literário, professor, escritor e folclorista brasileiro, *O cravo brigou com a rosa* e *A barata*. Também postamos textos em cordel produzidos na aula da Profª Marta Lima de Souza/UFRJ, no curso “A cultura escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, um dos que promovemos em 2011.

Envie para nós o seu artigo também para socializarmos num dos próximos números da revista SEDE DE LER! O endereço é <proale@vm.uff.br>.

E, vale lembrar para concluir, continuamos ao longo de 2011 a nos alegrar com a comemoração de 20 anos do PROALE.

Ótimas leituras! 

Programa de Alfabetização e Leitura

Há 20 anos formando professores
e socializando a leitura literária

CECILIA M. A. GOULART E MARGARETH MATTOS

 **Programa de Alfabetização e Leitura**, programa de extensão da Faculdade de Educação da UFF instituído em 1991, está completando 20 anos. Essas duas décadas de atividades ininterruptas do Programa estão sendo comemoradas desde novembro de 2010 com a realização do I Encontro Estadual de Alfabetização e Leitura Literária/VII Seminário de Alfabetização e Leitura, e com a publicação dos números 1 e 2 da revista *Sede de ler*.

O PROALE realiza anualmente, desde sua criação, um conjunto de ações orientadas principalmente para a dinamização da leitura literária e o oferecimento de cursos para professores e outros profissionais da Educação que se ocupam de questões relacionadas à alfabetização e ao trabalho em língua portuguesa e literatura nas escolas, investindo em uma política de formação continuada. Nesse sentido, os cursos oferecidos pelo Programa já se tornaram uma tradição na área de extensão da Faculdade de Educação da UFF.

Com suas ações, o PROALE amplia sua inserção social e visibilidade para além dos muros da Universidade. Alfabetização, letramento, oralidade, práticas leitoras, leitura da literatura, processos de produção de linguagens, ensino e aprendizagem da língua materna na escola são temas discutidos nos processos de formação que promove. Tais temas vêm criando contextos para a realização de projetos de pesquisa, interligados com políticas culturais, educacionais e práticas pedagógicas, nas dimensões social, cultural e histórica.

As ações desenvolvidas pelo PROALE, no entanto, não se restringem ao oferecimento de cursos. São de natureza diversa e, ainda que a ênfase seja na política de formação continuada, a abertura da sede do Programa também como um espaço de circulação e empréstimo de materiais variados de leitura, especialmente de livros de literatura infantojuvenil, é o que também lhe empresta dinamismo e capacidade de fomentar e congregar ações leitoras.

Com um acervo de mais de 9.000 títulos, que tende a se ampliar ano a ano, o PROALE já é reconhecido como um espaço de formação de leitores que se destaca no âmbito da Universidade, em cujas bibliotecas, infelizmente, não se encontra um acervo especializado, nem tão atualizado e renovado de literatura infantojuvenil.

A permanente atualização do acervo deve-se à importante parceria interinstitucional com a FNLIJ, uma vez que o Programa integra o júri do Prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil desde 1997 até o presente momento. Essa parceria iniciou-se em virtude de o PROALE ter obtido o 1º lugar no 1º Concurso “Os melhores programas de incentivo à leitura para crianças e jovens do Estado do Rio de Janeiro”, promovido pela FNLIJ.

O empréstimo de livros pelo Programa atinge um número de cerca de 1.500 títulos ao ano, e vem-se intensificando cada vez mais, propiciando, assim, mais do que uma vivência: uma verdadeira experiência leitora tanto àqueles que se inscrevem para tomar os livros por empréstimo, quanto àqueles que, pela mediação, têm acesso a títulos do acervo. São eles prin-

principalmente alunos das pessoas cadastradas no Programa, além de amigos, filhos e afilhados, sobrinhos e primos, uma rede que se tece continuamente. Desse modo, ao emprestar os livros de seu acervo, o PROALE dá oportunidade de acesso à leitura literária a pessoas que integram tanto a comunidade acadêmica – servidores docentes e técnico-administrativos, alunos de graduação e pós-graduação da Universidade – quanto a comunidade em geral – profissionais e estudantes que participam dos cursos de extensão do PROALE sem vínculo institucional com a UFF.

O PROALE teve, ao longo dos vinte anos, outros parceiros. Uma das parcerias mais recentes foi a firmada com o IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – em 2007, a fim de se realizarem ações conjuntas no âmbito do projeto Patrimônio e Leitura, coordenado pelo Instituto. Dessa parceria resultou a publicação de dois números do *Catálogo Comentado de Literatura Infantojuvenil Patrimônio e Leitura*, em 2007 e 2009, respectivamente, e também a participação do IPHAN em alguns cursos de extensão promovidos pelo PROALE, em que se discute a relação da literatura com temas do Patrimônio contemplados nos Catálogos, cujo terceiro número tem previsão de ser publicado em 2012.

A parceria entre o PROALE e o IPHAN vem trazendo para o Programa novas perspectivas, ampliando sua esfera de atuação para outras áreas do conhecimento que também envolvem o trabalho com a leitura.

Merece destaque o fato de o PROALE ter sido selecionado para receber recursos do PROEXT 2009 e 2011, Programa de Extensão Universitária da Secretaria de Ensino Superior do MEC, e de ter participado de duas séries do programa Salto para o Futuro, da TVE/Rede Brasil, “Leitura e letramento literário”, em 2003, e “Letra viva: práticas de leitura e escrita”, em 2006.

O PROALE também vem participando de programas governamentais de avaliação de livros de literatura – PNBE 2005 (Programa Nacional de Biblioteca da Escola) – e de livros didáticos – PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). O PROALE sediou a Coordenação Regional do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2010, que avaliou livros de **Alfabetização e Letramento** do 1º Ciclo (1º e 2º ano de escolaridade) do Ensino Fundamental.

Ao longo dos últimos anos, o Programa vem adquirindo importância na vertente de ensino tanto de graduação quanto de pós-graduação (em Educação e Letras, principalmente), uma vez que seu acervo é utilizado nessas duas instâncias de formação. Tanto professores do Curso de Pedagogia quanto do Curso de Especialização em Literatura Infantojuvenil fazem uso do acervo do PROALE em seu trabalho acadêmico. Essa prática docente gera demandas de leitura que, eventualmente, se tornam uma iniciativa dos estudantes, que passam a procurar o Programa movidos pelo desejo de ler, seja pelo prazer ou pela necessidade de fazê-lo. Há ainda aqueles que como professores vão em busca de materiais de leitura para seus próprios alunos. É o caso de estudantes de Pedagogia e Letras que já atuam no magistério e se investem do papel de mediadores da leitura literária.

Assim, o contato com o acervo propicia aos estudantes de graduação e pós-graduação a formulação de questões relacionadas à recente produção literária destinada a crianças e jovens. São essas questões que levam muitos deles a empreender suas pesquisas que, na maior parte, resultam em trabalhos monográficos, requisito parcial para a obtenção dos títulos de graduação e pós-graduação *lato sensu*; eventualmente, em dissertações de mestrado e teses de doutorado. Essas pesquisas se desenvolvem em diferentes direções e com perspectivas diversas.

O discurso e as práticas do PROALE sobre a literatura infantil e juvenil têm-se voltado para as suas dimensões ética e estética, considerando que o livro para crianças e jovens é aquele que se traduz em um objeto artístico e estético, livre de reducionismos, ingenuidades, pragmatismos; dotado de complexidade, porque de natureza simbólica e plurissignificativa. Não fosse assim, o Programa não ocuparia o espaço de relevância que ocupa no processo de formação de leitores literários no âmbito da Universidade Federal Fluminense. 🌱

Leitura e literatura nos caminhos tortuosos da escola:

por que achamos as crianças incapazes de ler bons textos?

ANA LUCIA ESPÍNDOLA¹

INTRODUÇÃO

Tenho a intenção neste texto de apresentar algumas reflexões sobre a leitura e a escola. Farei isso a partir do relato de duas experiências leitoras. A primeira se centrará em apresentar minha própria trajetória de leitura e a importância da escola para minha formação. A segunda apresentará a trajetória de alfabetização e de leitura do meu filho, hoje com seis anos. A partir dos relatos pretendo mostrar como a escola pode e deve desempenhar um papel fundamental na constituição de crianças leitoras.

A escolarização da leitura e da escrita irá trazer problemas antes não observados de forma tão contundente. Especialmente no momento em que a escola começa a ser frequentada não apenas pelas elites e camadas médias, mas, também, pelas crianças originárias das camadas populares. A partir do ingresso de tais crianças na escola, começa-se a perceber que para algumas delas o aprendizado de tal tecnologia tornava-se praticamente impossível. As explicações para este fenômeno são inúmeras e não irei, neste texto, me deter nelas. Aponto apenas para evidenciar que o aprendizado da língua escrita é, por vezes, marcado, para algumas crianças, pelo fracasso. Ao mesmo tempo em que há dificuldades para tornar a todos alfabetizados, também passa a ser um problema tornar leitores mesmo os já alfabetizados.

Assim, a partir de meados da década de 1970, os trabalhos sobre leitura se constituíram em um campo privilegiado de investigação teórica e metodológica no Brasil (ZILBERMAN e SILVA, 1999). Desde então, a produção acadêmica envolvendo esta temática vem sendo produzida nas mais diversifi-

casas áreas do conhecimento, buscando, cada qual com seu olhar específico, responder às questões e aos problemas por ela engendrados.

ESCOLA, LEITURA E LITERATURA: CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS LEITORES

Comecei a trabalhar com a temática da leitura movida muito secretamente por uma questão de cunho pessoal: o modo como fui alfabetizada, a forma como me apaixonei por esse mundo colocado no papel e as consequências trazidas para a minha infância, e mesmo para minha vida, o fato de ter aprendido a ler. Assim, venho desenvolvendo desde minha pesquisa de mestrado, concluído em 1998, temáticas que mantenham relação com a leitura e seu aprendizado. Todas as questões que investigo penso que têm qualquer coisa de busca de respostas que não dizem respeito apenas a mim, mas que, de alguma forma, busca também a compreensão da minha vida marcada pela leitura.

Como acredito que pesquisas são feitas de histórias – marcadas pela singularidade dos sujeitos, mas forjadas, certamente, no social – e que os sujeitos são movidos por emoções, lembranças, desejos e esperanças, irei então, neste trabalho, me colocar na qualidade de narrador – tal como compreendido por Walter Benjamin (s/d) – e buscarei refletir sobre minha formação enquanto leitora e sobre o papel desempenhado pela escola e por alguns professores neste processo.

“Eu era Todo-Poderoso. Eu podia ler”. Assim Manguel (1997, p.18) relembra a sensação que sentiu ao descobrir-se leitor. Não sei se tive o mesmo sentimento de poder, mas, certamente, o aprendi-

zado da leitura foi para mim uma das coisas mais marcantes quando penso em minhas lembranças de infância. Tanto que, até há muito pouco tempo atrás, costumava perguntar a todos os meus amigos se eles se lembravam de como esse processo havia ocorrido com eles. Sempre me surpreendeu ouvir mais respostas negativas que positivas. Nenhuma das pessoas a quem já fiz essa pergunta pôde me dizer, com exatidão, qual foi a primeira coisa que leu. Com o tempo fui compreendendo que era mesmo difícil conseguir ter uma lembrança como essa, tendo em vista a forma como éramos (ou somos?) alfabetizados na escola: “de pedacinho a pedacinho”, como me disse um dia um de meus alunos da primeira série, quando já era alfabetizadora.

Para mim a lembrança – talvez não da primeira coisa que li, mas do dia em que me descobri leitora – é viva e clara: uma carta. Meus pais foram trabalhadores rurais e viveram e trabalharam muitos anos de suas vidas em fazendas no interior do antigo Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul. Minha mãe não foi alfabetizada, pois minha avó acreditava que mulher não precisava aprender esse conhecimento (como era crença comum na época), inclusive sendo isso uma coisa até mesmo perigosa.

As histórias de minha mãe sobre suas tentativas de aprender a ler sozinha e escondida de minha avó sempre me impressionaram. A mais interessante delas foi quando a ouvi contar sobre o dia em que estava escondida em um paiol de milho com um livro, tentando de alguma forma decifrar aqueles enigmas, e foi surpreendida pela minha avó. A tentativa de aprendizagem acabou em uma grande surra que ela sempre contou aos filhos como a mais dolorida de suas lembranças. Até hoje ouvimos de minha mãe, diante de qualquer coisa que dizemos não saber a resposta: “Ué, meu filho, mas você não sabe ler?” Para ela, parece que o domínio da leitura é a chave de todos os mistérios, a resposta para qualquer questão.

Talvez por isso, um dia, quando eu tinha por volta de uns cinco anos, ela me fez um testamento “você será uma moça da caneta!”. A ideia de testamento me vem como o termo mais apropriado para designar o que penso que minha mãe tentou transmitir-me naquele momento. Para Hannah Arendt (1972), é o testamento – utilizado como uma metáfora para ‘tradição’ – que dirá ao herdeiro o que será legitimamente seu, apontando, ao mesmo tempo, onde o tesouro se encontra e qual é seu valor. Assim, penso que minha mãe apontava-me naquele momento qual era minha herança – um tesouro ao qual ela não havia

tido acesso e que talvez por isso mesmo lhe fosse tão caro – e onde ele estava guardado.

Meu pai frequentou a escola por menos de dois meses, por razões diferentes das de minha mãe: a falta de escolas no meio rural, coisa muito comum no interior de Mato Grosso, bem como em todo o Brasil nos anos de 1930, quando meus pais vivenciaram suas infâncias. Nessa década, o índice de analfabetismo no país ainda era bastante elevado. Na década de 1920, segundo Ghiraldelli Jr. (1992), 75% da população era ainda analfabeta no país. O mesmo autor ainda aponta que a rede paulista de escola – que pode nos fornecer um exemplo, ainda que imperfeito, do que se passava então no resto do país – não conseguia atender mais do que 28% da população escolarizável, sendo que uma entre quatro crianças em idade escolar era analfabeta. Meus pais, então, faziam parte de tais índices. Além do déficit escolar havia também outro fenômeno que é salientado por Anísio Teixeira (1999): o número muito pequeno de crianças que conseguiam concluir o ensino primário. Ao apontar os dados referentes a 1933, o educador mostra que, naquela época, apenas 6,9% das crianças matriculadas conseguiam concluir todo o curso primário.

Até os oito anos morei em fazendas do pantanal sul-mato-grossense. Em alguns períodos, vínhamos para a cidade onde meu pai procurava fixar-se em alguma outra atividade. Ficávamos algum tempo no local, mas acabávamos voltando, porque o ofício de meu pai era de trabalhador rural.

Um dia, em uma dessas curtas temporadas na cidade, minhas irmãs mais velhas ensinaram-me as letras do alfabeto e suas respectivas combinações. Eu passava o dia repetindo-as e pedindo explicações. Alguns meses depois, eu, meu pai, minha mãe e um de meus irmãos fomos para a fazenda. Minhas irmãs ficaram na cidade, trabalhando.

Meu irmão possuía uma grande caixa de revistas em quadrinhos. Na fazenda eu passava grande parte do tempo tentando lê-las. Os desenhos facilitavam e eu ia, assim, sem saber, adentrando em um universo novo e fascinante: o mundo da escrita. Um dia, chegou a minha casa a tal carta. Pedi a minha mãe que me deixasse olhar com o argumento de que pela letra conseguiria identificar qual das minhas irmãs a havia escrito. Diante da surpresa de todos (especialmente da minha própria) comecei a ler. Lia fluentemente. Senti uma das maiores alegrias de minha infância que marcou para sempre minhas lembranças.

Quando fiz oito anos comecei a inquietar-me com o fato de não ir à escola. Sabia que todas as crianças

faziam isso aos sete. Assim, meu pai resolveu voltar para a cidade e eu me sentia muito orgulhosa quando ouvia a justificativa: minha filha precisa estudar.

Retornamos, então, à cidade que, conforme já demonstraram Cavallo e Chartier (1998), é lugar de escola e de livros. Entretanto, não é assim para todas as infâncias. Para mim, como para muitas crianças da minha geração, a cidade, embora repleta de escrito, não era lugar de escola, tendo em vista o déficit escolar que havia na década de 1970 no Brasil.

Atravessar a cidade indo de um bairro a outro à procura de escola – esse lugar de livros e leituras – passou a ser uma rotina para mim e minha mãe. Todos os dias, um novo pedaço da cidade, um novo bairro e uma nova escola, mas a mesma resposta: não havia vaga na escola pública. Minha angústia aumentava a cada negativa e nos últimos dias chorava já desanimada da esperança de frequentar esse espaço para mim tão repleto de simbolismo. Sabia, ainda de um jeito meio intuitivo, que aquele espaço representava, especialmente para as crianças das camadas populares, a possibilidade de adquirir algumas chaves para o ingresso na cultura escrita.

Após muita procura, minha mãe conseguiu me matricular em uma pequena escola que funcionava na própria casa da professora e que era, na verdade, apenas uma sala multisseriada (também um tipo de escola muito comum naquela realidade). Não era pública, nem gratuita, mas o preço não era tão alto, e assim eu passei a frequentá-la. Não era a escola dos meus sonhos, pois era apenas uma sala de madeira sem nenhum dos outros elementos que eu considerava indispensáveis para uma escola (colhidos nas conversas com meu irmão, que me fornecia informações sobre o curto período em que também a frequentou), mas, enfim, eu era aluna. Penso que só considere haver obtido minha cidadania escolar quando fui, já na antiga quinta série, para uma escola pública onde havia o uso do uniforme e a obrigação de cantar o hino nacional toda semana!

Minha primeira professora, ao perceber que eu lia com fluência, resolveu me matricular na segunda série. Havia, entretanto, outro problema: eu lia, mas não tinha nenhum domínio motor em relação à escrita: não sabia usar o caderno, não conhecia nenhum dos sinais de pontuação, minha letra era totalmente incompreensível (coisa que em nada atrapalhou ou impediu meu aprendizado de leitura, pois eu amava ler e fazia isso o tempo todo); contudo, em momento algum eu escrevia. Faz-se importante lembrar também que leitura e escrita são coisas que,

historicamente, nem sempre caminharam juntas. Até meados do século XIX era bastante usual saber ler e não saber escrever, tendo em vista que a segunda habilidade exigia mais tempo e dinheiro que a primeira (HEBRARD, 1999).

O ditado feito pela professora em meu primeiro dia de aula tornou-se motivo de anedota quando conto, hoje, para as pessoas. A professora dizia: “ponto de exclamação” e eu escrevia por extenso. As outras crianças anunciavam “pronto, já acabei, terminei” e eu pensava “meu Deus, como eles conseguem escrever uma palavra tão grande em tão pouco tempo!” Acabei por simular uma dor de cabeça para justificar meu choro por não conseguir acompanhar o tal ditado. Certamente, este primeiro dia na escola não correspondeu em nada às minhas expectativas em relação àquela coisa mítica que era a escola dos meus sonhos.

Apesar disso fui sempre uma boa aluna (de curso noturno a partir do primeiro ano do Ensino Médio, pelo fato de precisar conjugar estudo e trabalho), com boas notas e muita curiosidade. O aprendizado da leitura – ainda que sem o controle escolar e sem a supervisão de um adulto – garantiu minha vida futura de mulher escolarizada.

Embora meu processo de alfabetização tenha ocorrido fora da escola, foi nessa instituição que pude ter acesso à leitura literária. Três boas professoras me garantiram o contato com bons autores. A primeira na oitava série, a segunda já no curso de magistério e a terceira na universidade. Cada uma dessas professoras me mostraram o prazer de conhecer um texto literário, mas falarei aqui apenas da professora universitária, porque as coisas que me ensinou não dizem respeito apenas à literatura. Essa professora me ensinou conteúdos e também convicções.

Entre na universidade ao mesmo tempo em que iniciei minhas atividades docentes como alfabetizadora, aos dezoito anos. Durante a graduação, o encontro com essa professora determinou, em muito, minha relação com o saber e com a leitura. A professora à qual faço referência influenciou toda uma geração de estudantes de Pedagogia da década de 1980 da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – e a mim, especialmente: Léa de Lourdes Calvão, hoje professora da Faculdade de Educação da UFF.

Poderia falar dessa influência coletiva que Léa exerceu sobre as turmas de Pedagogia da década de oitenta, mas vou falar apenas da que ela exerceu sobre mim, pois a considero bastante ilustrativa. A partir da convivência com ela, tive acesso a inúmeras coisas que

até aquele momento faziam parte da minha vida de forma bastante restrita, especialmente a literatura.

Léa, além de ser uma excelente professora, era também uma pessoa culta, sensível, que procurava nos propiciar coisas além do domínio acadêmico: sessões de cinema de filmes de arte, acesso à sua biblioteca particular, informações sobre poetas, romancistas, pintores, coisas que, para mim, e, penso, para a maior parte dos jovens oriundos das camadas populares como eu, pareciam inatingíveis e incompreensíveis. Léa me possibilitou, por meio do acesso a sua biblioteca particular, o contato com nomes importantes da literatura. E posso também creditar a ela o fato de ter tomado a decisão de continuar os estudos além da graduação, pois um dia me disse – e talvez aqui esteja um segundo testemunho de que tenha me tornado beneficiária – quando reclamei por achar que não conseguiria fazer mestrado, tendo em vista precisar trabalhar quarenta e quatro horas por semana: “as nossas condições concretas são essas. Não são certamente imutáveis, conseguiremos mudá-las um dia, mas hoje precisamos superá-las”. Com isso ela não queria me falar da teoria do esforço individual, mas sim de que temos algumas tarefas revolucionárias e, como diria Paulo Freire, estudar é uma delas.

Para mim, portanto, foi pela via escolar que me tornei leitora.

O outro relato que trago para pensar o papel da escola é sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita vivido pelo meu filho Leon, que foi se apropriando do mundo da escrita de forma lúdica, com brinquedos, escrita com areia no quintal, jogos de palavras que fazíamos juntos e, aos três anos, sem ter passado por um processo formal de alfabetização, aprendeu a ler. Ao dividir com amigos a alegria que senti por ele estar lendo, recebi de uma delas ligada à Educação Infantil a preocupação de que não descuidássemos da infância do menino por ter aprendido a ler. Isso muito me intrigou. Parece que temos uma crença de que a leitura rouba a infância. Talvez por associarmos leitura à escolarização e a escolarização a regras muito rígidas e sofrimento.

Leon, ao ir se descobrindo leitor, resolveu também deixar suas marcas de autoria. Aos quatro anos fez um poema mostrando que a escrita também pode trazer a possibilidade de brincar com as palavras.

A escola onde meu filho começou seu processo de alfabetização formal é uma escola particular e considerada uma boa escola na cidade. Entretanto, apesar dos elogios que sempre recebe dos professores, nada é feito para ele de forma diferenciada dos demais: como

leitor competente que já é, ele precisa realizar todas as atividades ditas “para aprender a ler”. Sempre passamos por isso sem reclamar muito.

Desde o ano passado, entretanto, uma coisa me aborrece na escola. Fomos informados de que a escola desenvolveria com o primeiro ano um projeto sobre Monteiro Lobato. Fiquei feliz imaginando quantas coisas bacanas seriam feitas. A principal delas, pensei, seria oferecer às crianças a possibilidade de conhecer os livros do nosso inventor da literatura infantil nacional. Já imaginei a professora lendo para as crianças todos os dias, parando nos momentos de maior suspense, e eles ávidos querendo saber o que aconteceria depois. Porém, com o passar do tempo, fui percebendo que no projeto sobre Monteiro Lobato as crianças NÃO liam Monteiro Lobato! Os textos dados para elas eram as adaptações mais medíocres da obra do autor, aquelas que saem nos livros didáticos de qualidade duvidosa. Reclamei uma primeira vez. O projeto continuou seu curso sem que as crianças conhecessem o verdadeiro texto de Lobato.

Este ano, agora já no segundo ano, fomos novamente informados do tal projeto. Desta vez me aborreci seriamente e questionei o porquê de as crianças não lerem o próprio Monteiro Lobato. Fui informada pela professora – que me olhou com certa pena, pensando provavelmente que eu nada sabia sobre o desenvolvimento infantil para sugerir tal maluquice – que eles não teriam condições de compreender Lobato, eram ainda muito novos. Fiquei arrasada. Então era isso. As crianças precisavam ler as adaptações medíocres porque a escola e a professora duvidavam de que fossem capazes de compreender. Assim, esperariam primeiro que as crianças tomassem aversão por Lobato – porque lendo as tais adaptações isso certamente iria acontecer – e aí, quando já não estivessem mais com a menor vontade de conhecer o autor, eles talvez o apresentassem a elas.

Resolvi conversar com meu filho e saber se ele gostaria então de ler o Lobato de verdade. Falei um pouco da magia do Sítio, a que eu somente tive acesso já adulta e professora. Ele concordou.

Começamos por *Reinações de Narizinho*. Lia para ele à noite antes de dormir. Ele, porém, não teve paciência para esperar nossa leitura compartilhada e, após o terceiro dia, se aventurou sozinho pelo livro, lido com todo cuidado, tendo em vista tratar-se de um exemplar emprestado de um amigo professor de literatura infantojuvenil, cuja edição data de 1950! A empolgação do menino com o texto foi maior do que eu mesma esperava: falava o tempo todo sobre os perso-

nagens, me contava todos os dias as aventuras que havia perdido na leitura que fazia sozinho, contava para os amigos. Ou seja, foi completamente arrebatado pelo texto.

Não tenho dúvidas de que meu filho faz parte de uma pequena parcela de crianças com acesso a bens culturais e que vive em condições que neste país são consideradas quase privilégios. Entretanto, sei que o encantamento dele com Lobato não é só por conta do capital cultural – segundo Bourdieu – do qual dispõe. A obra de Lobato é encantadora e temos privado nossas crianças dela, com o argumento de que não a irão compreender. Não permitimos a elas se deliciarem com um texto bem feito no qual a criança não é tratada com desrespeito. Na verdade, ficam tão encantadas com tudo que uma palavra ou outra que não entendem não compromete a compreensão do todo. Claro que há coisas que precisam ser problematizadas com as crianças, inclusive o racismo presente no texto, mas esse é o papel do mediador e a escola poderia fazer isso muito bem. Mas não faz!

O próprio Lobato explica o porquê do encantamento das crianças com sua obra:

(...) um dia hei de revelar-te o segredo de escrever para crianças do modo que elas se agradem e peçam por mais. No fundo é tratá-las como quase gentes grandes. Aprendi isso certa vez em que vi uma criança metida nesta escola: ou um lindo bonezinho infantil vermelho, ou uma velha cartola do pai. Ah, não vacilou. Foi-se à cartola, e levou muito tempo com ela na cabeça. Nos livros as crianças querem que lhe demos cartolas – coisas mais altas do que elas podem compreender. Isso as lisonjeia tremendamente. Mas se o tempo inteiro as tratamos puerilmente, elas nos mandam às favas.

As crianças, nos livros, querem cartolas. Mas continuamos insistindo em dar a elas bonezinhos infantis com a desculpa de que não compreenderão. Menosprezamos suas capacidades.

O que tentei mostrar com esses dois relatos tão díspares é que a escola é permeada por contradições, mas pode desempenhar, sem dúvida alguma, um papel fulcral no processo de transformar as crianças em leitores. Para aquelas que, como eu, têm suas origens nas camadas populares, talvez seja o único caminho a ser trilhado em direção aos livros e à cultura escrita. Por outro lado, precisamos repensar com certa urgência a forma como trabalhamos a leitura na escola e como continuamos a tratar as crianças como incapazes de compreender bons textos

e bons autores. Depois reclamamos que os meninos no vestibular só leem os resumos dos livros. Quando poderíamos tratá-los com respeito, oferecendo-lhes bons textos, nos negamos a fazer isso. Que esperar então?

Antes ainda da aventura com Monteiro Lobato, meu filho me apresentou duas belas imagens sobre sua relação com a leitura. A primeira foi ao me indagar se todos os professores eram cientistas. Afirmei que muitos professores faziam, sim, pesquisas. Quis saber sobre o que eu pesquisava: “Ah, eu pesquiso sobre como fazer para que as crianças gostem mais de ler”. E ele: “Quer uma dica? É preciso ter bons livros”. Sim, é preciso ter bons livros, eis a chave já apontada também por Lobato. A segunda ocorreu ao ser repreendido por estar lendo na mesa do almoço. Explicou: “É que meu olho não resiste à letra”. A escola poderia tentar fazer com que a letra se tornasse irresistível para mais crianças. Talvez dar a elas cartolas seja um bom começo. 🌱

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDETT, Hannah. *La crise de la culture*. Paris: Gallimard, 1972.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, s/d.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998. v.1, cap. 2, p.71-91.
- GHIRALDELLI Jr. Paulo. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- HAMESSE, Jacqueline. O modelo escolástico da leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998. v.1, cap. 3, p. 123-139.
- HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e Educação*, n. 2. Porto Alegre, 1999, p. 65-110.
- LOBATO, Monteiro. *A Barca de Gleyre*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1950.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- RODRIGUES, Ana Lucia Espíndola. *A alfabetização no Estado de Mato Grosso do Sul: 1979-1990 – Limites e possibilidades das inovações nas propostas metodológicas*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação – Fundamentos da Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel. T. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

Representações simbólicas do indizível na literatura infantil e juvenil: brincadeira, arte e construção da identidade¹

CLAUDIA MENDES²

*Nós somos medo e desejo,
somos feitos de silêncio e som
Tem certas coisas que eu não sei dizer...*
Certas Coisas.
Composição: Lulu Santos e Nelson Motta

Em quatro obras de literatura infantil e juvenil, encontramos material para pensar a respeito da construção da identidade na infância, examinando os recursos criativos que as crianças mobilizam para lidar com situações adversas, apropriando-se de elementos do mundo adulto, reinventando-os à sua maneira e construindo sentidos para suas vidas. Nas quatro obras analisadas – *Sapato de salto*, de Lygia Bojunga; *Era mais uma vez outra vez*, de Gláucia Lewicki; *Zubair e os labirintos*, de Roger Mello; e *Vó Nana*, de Margareth Wild – encontramos representações literárias de múltiplos aspectos deste processo, revelando como situações problemáticas – morte, guerra, exclusão social, abandono, abuso sexual – podem ser transmutadas por meio da arte e da brincadeira em desafios motivadores do crescimento emocional. Temas espinhosos que, não podendo ser expressos cruamente em linguagem verbal, ao serem representados simbolicamente na literatura, oferecem ao leitor a possibilidade de viver experiências transformadoras.

LITERATURA, DESAFIOS E IDENTIDADE: CONSTRUINDO SENTIDOS POR MEIO DA ARTE

Hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. Muitas experiências são necessárias para se chegar a isso. [...] Com respeito a esta tarefa, nada é mais importante que o impacto dos pais e outros que cuidam da criança; em segundo lugar vem nossa herança cultural, quando transmitida às crianças de maneira correta. Quando as crianças são novas, é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação. (Bettelheim, 2004, pp. 11-12)

A construção da identidade nos tempos em que vivemos é tarefa das mais complexas. Tratando de questões sobre identidade na pós-modernidade, Stuart Hall (2004) relaciona, em linhas muito gerais, três concepções de identidade, correspondendo aproximadamente à sequência da evolução histórica do pensamento moderno: 1) o sujeito do Iluminismo é basicamente centrado e integrado, numa concepção bastante individualista e racionalista de identidade pessoal; 2) o sujeito sociológico, além do seu próprio núcleo interior, tem sua identidade “formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (p.11); e 3) finalmente, o sujeito pós-moderno tem de lidar com valores sociais e culturais fragmentados e variáveis: “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (p. 12)

No processo de construção de sua identidade, a criança precisa conciliar e integrar tais valores, fragmentados e instáveis, e lida com eles à sua maneira, elaborando-os ludicamente – representa papéis de adultos reproduzindo suas atividades e tarefas; troca de figurino; apropria-se de objetos, ressignificando-os como brinquedos; brinca com a linguagem em jogos de adivinhação e (des)construções humorísticas; e tantos mais: está brincando de ser o outro.

A leitura que pensadores psicanalíticos, como Jacques Lacan, fazem de Freud é que a imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança aprende apenas gradualmente, parcialmente, e com grande dificuldade. Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo

do ser da criança, mas é formada em relação com os outros. [...] A formação do eu no “olhar” do Outro, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual. (Hall, 2004, p.37)

A representação na literatura infantil de tais processos revela-se fonte importantíssima na construção de identidades saudáveis, como bem observa Ana Maria Machado ao falar sobre saúde e leitura: “um texto criativo, como um devaneio, é a continuação e a substituição daquilo que na infância era uma brincadeira, fundamental para o equilíbrio da mente humana” (2004, p. 22). Na literatura, assim como na brincadeira, podemos lidar com experiências assustadoras, liberando tensões emocionais e exercitando o pensamento criativo que nos mostrará possíveis saídas para situações críticas da vida, onde brotam as emoções mais viscerais: medo, morte, opressão, destruição podem ser transmutados em seus simétricos: amor, vida, liberdade, criação. A sombra, ainda que não literalmente nomeada, pode ser trazida à luz e integrada à personalidade.

Vamos examinar quatro obras em que, do confronto dessas polaridades, nasce o equilíbrio, possível por meio do crescimento emocional conquistado pelos personagens que, ao enfrentar ameaças diversas, mobilizam suas forças criadoras que ultrapassam a dualidade e promovem a integração. O repertório é variado: da singeleza de *Vó Nana* à crueza de *Sapato de salto*, passando pelos jogos metalinguísticos relativamente explícitos de *Era mais uma vez outra vez* e por aqueles altamente elaborados de *Zubair e os labirintos*.

Em toda arte é a face do humano que buscamos, e talvez esteja na literatura, pela particularidade de se realizar por meio daquilo que mais humanos nos faz – a linguagem simbólica – a face do humano vista de forma mais completa. (Lacerda, 2007, p.3)

A linguagem simbólica, além de expressar ricos conteúdos associados a palavras e imagens, tem a capacidade terapêutica de integrar aspectos separados, por vezes até mesmo conflitantes, mobilizando energias internas que possibilitam vivências autênticas e transformadoras, enchendo a vida de significado:

O símbolo evoca e une, comporta duas ideias de separação e de reunião; evoca uma comunidade que foi dividida e que se pode reagrupar. O sentido do símbolo

revela-se naquilo que é simultaneamente rompimento e união de suas partes. Unificador, o símbolo exerce, consequentemente, uma função pedagógica e mesmo terapêutica.

Verifica-se, portanto, que o símbolo se inscreve no movimento evolutivo completo do homem, e não apenas enriquece seus conhecimentos e sensibiliza seu senso estético. É como se exercesse uma função de transformador de energia psíquica. O símbolo não apenas exprime as profundezas do ego, às quais dá forma e figura, mas também estimula, com a carga afetiva de suas imagens, o desenvolvimento dos processos psíquicos. (Chevalier & Gheerbrant, 2007, passim p. XXI-XXXI; grifos dos autores)

VÓ NANA: IMAGENS DA MÚSICA SILENCIOSA DA NATUREZA

Na produção literária destinada a crianças, temos a poderosa união das forças expressivas verbais e visuais, com enriquecimento mútuo, oferecendo ao leitor mensagens que, ainda que não inteiramente decodificadas por meios cognitivos em processo de amadurecimento, carregam forte carga simbólica e podem despertar uma emoção estética de grande poder mobilizador. É este o caso de *Vó Nana*, livro de texto pequeno e intenso, com ilustrações igualmente intensas, em que autora e ilustrador – Margareth Wild e Ron Brooks – têm seus nomes dispostos em equivalência hierárquica na capa e folha de rosto, numa indicação clara de autoria compartilhada.

À primeira vista, identificamos sua destinação a crianças pequenas por algumas indicações características: formato grande, poucas páginas, texto pequeno composto em corpo grande, ilustrações abundantes e atrativas. No entanto, a intensidade do tema proposto e o modo honesto e poético de abordá-lo não limitam em nada a apreciação da leitura por outras faixas etárias.

Vó Nana guia Neta pelos caminhos da vida, mostrando-lhe um mapa com pontos iluminados, como faróis lançando luz onde haveria escuridão; enchendo de significado o labirinto da vida que de outro modo ficaria escuro e vazio com sua iminente partida: sabemos que se trata de um conto sobre morte, sem que essa palavra seja mencionada sequer uma vez ao longo do texto. Reconhecemos sua presença aos poucos, por meio da construção progressiva da despedida da avó:

– Tenho muito o que fazer hoje – ela disse. – Tenho de estar preparada.

– Preparada para quê? – perguntou Neta.
Vó Nana não respondeu. Nem precisava. Neta já sabia a resposta e isso fez com que ela sentisse uma enorme vontade de chorar. (p. 13)

A afetividade entre ambas se expressa no companheirismo com que realizam tarefas rotineiras do cotidiano, em situações que evidenciam a importância dos pequenos rituais na construção do sentido de identidade, pertencimento e lugar no mundo; e na organização temporal, com ciclos repetidos de início e fim. As ilustrações de Ron Brooks expressam muito apropriadamente este clima, imprimindo suavidade e lirismo a cenas prosaicas do dia a dia.

Observamos na desconstrução dos rituais cotidianos a perda de sentido face a um acontecimento superveniente: migalhas nos lençóis não importam mais (p. 10), e, mais importante ainda, a conclusão de um ciclo é representada nas rotinas que não se renovam: livros são devolvidos à biblioteca mas nenhum outro é retirado; a conta no banco é encerrada; dívidas com contas e fornecedores são saldadas... (p.14)

Em seu processo de amadurecimento, Neta inverte os papéis e assume o lugar de cuidadora ao se defrontar com a perda iminente da avó. Até então, as duas compartilhavam tudo, inclusive as tarefas domésticas, mas Vó Nana era a responsável pelo bem-estar de Neta: “Milho e aveia fazem bem à saúde. Enquanto eu for viva, minha querida, você vai comer tudo”, diz Vó Nana à neta que reclama por ter que comer alimentos que detesta (p. 8). Depois de seu adoecimento, é Neta quem cuida da alimentação da avó quando ela perde o apetite: “– Isso não é suficiente nem para alimentar uma andorinha, quanto mais uma porca adulta como você – ralhou Neta, fazendo uma cara de zangada.” (p. 11)

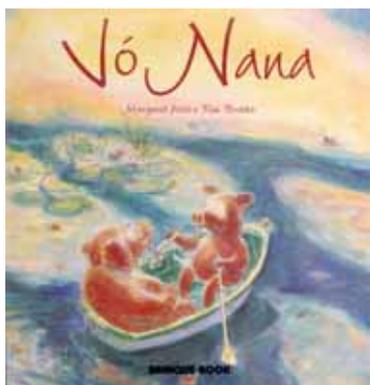
Mas esse é apenas o início do processo; ela deve completar seu crescimento sendo capaz de integrar em si o olhar do outro: ser capaz de ver a beleza do mundo e da vida conforme lhe mostra a avó, que lhe

dá assim a chave para percorrer o labirinto por sua própria conta. Os significados emocionais ficam de tal forma impregnados em seu olhar que se tornam parte dela mesma.

Além das marcas no texto, fortes imagens simbólicas presentes nas ilustrações constroem uma narrativa visual paralela, intensamente poética, que sublinha a transição entre fases da vida. Já na capa vemos a principal delas, o barco, ou barca, que “é o símbolo da viagem, de uma travessia realizada seja pelos vivos, seja pelos mortos” e ainda: “A vida presente também é uma navegação perigosa. Desse ponto de vista, a imagem da barca é um símbolo de **segurança**. Favorece a travessia da existência, como das existências.” (Chevalier, 2007, p.121). Água, lago, chuva são outros elementos de natureza semelhante, ligados simbolicamente à fertilidade e à vida, que permeiam a narrativa visual.

Na página que inicia a história, as personagens são representadas em meio a um cenário impressionista que enche a página com cores vivas em pinceladas vigorosas: a linguagem das ilustrações lembra uma mistura da atmosfera contemplativa das paisagens impressionistas à beira dos lagos, com aquela carregada de emoções intensas e angustiadas da fase dos ciprestes de Van Gogh, traduzindo nessa improvável combinação a dualidade de emoções em que Neta se debate.

O livro transcorre em tons pastéis, para explodir em luzes e cores intensas quando Vó Nana anuncia seu desejo de se faltar de vida, trocando o alimento do corpo pelo da alma (p. 16). As cores permanecem intensas, ocupando toda a página, enquanto dura o passeio das duas admirando as belezas do mundo. Em outras cenas, ao contrário, as ilustrações são pequenas e deixam um vazio na página, acompanhando o ritmo da narrativa verbal e sublinhando os silêncios: vazios de acontecimentos externos, onde a ação se desenvolve internamente, no silêncio das emoções indizíveis (p. 11, 15 e 27).





Na vegetação abundante e onipresente, vemos os ciclos de nascimento e fencimento acompanhando as estações da natureza, principalmente na sugestão do outono – estação que é a despedida do verão e que antecede o inverno – feita por meio da palheta de cores amareladas, folhas caídas... Mas amarela é também a cor do sol, que traz vida e calor banhando a natureza com seus raios dourados. Outros importantes símbolos ligados ao fogo da vida e à união social e familiar são a chaminé e a lareira (p. 29 e 30): no quarto da avó, há uma lareira acesa e lenha estocada ao lado – a chama não se apagará.

As três cenas finais poderiam prescindir do pequeno texto que as acompanha, tal a intensidade da narrativa visual: a primeira é uma cena emocionante, com Neta tocando violoncelo sob a luz do luar que entra pelas janelas abertas, enquanto Vó Nana a escuta sorridente, acomodada tranquilamente em sua cama, aquecida pela lareira acesa. Não é preciso dizer nada: eis a despedida silenciosa.

O recurso à música [...] é um dos meios de se associar à plenitude da vida cósmica. Em todas as civilizações, os atos mais intensos da vida social ou pessoal são decompostos em manifestações, nas quais a música desempenha um papel mediador para alargar as comunicações até os limites do divino. (Chevalier & Gheerbrant, 2007, p.627)

A ilustração seguinte é ainda mais forte, plena de imagens simbólicas (assinaladas com *): uma tomada aérea onde em primeiro plano vemos, sobreposto a um grande cipreste* que divide a cena ao meio, um pássaro* branco alçando vôo para a direita, tendo ao fundo uma paisagem onde aparece à esquerda a casa com sua grande chaminé*, com a lua cheia* brilhando no céu escuro, e à direita as cores douradas do crepúsculo*, e um barco* solitário partindo do cais na mesma direção do pássaro. Na cena final, já sem texto, Neta está só à beira do lago, abraçada a um pato branco, com os olhos voltados para o horizonte onde voam alegremente dois periquitos coloridos.

ERA UMA VEZ OUTRA VEZ: JOGANDO COM O AVESSE DAS APARÊNCIAS E DAS PALAVRAS

O livro de Glauca Lewicki, ganhador do prêmio Barco a Vapor 2006 das Edições SM, vira pelo avesso as convenções narrativas e sociais por meio de uma linguagem altamente atraente para o público infantil: trata-se de uma paródia ao gênero tradicional dos contos de fadas, sendo o humor elemento fundamental para desestruturar os estreitos limites de papéis estratificados. Após anos de espera na estante de uma biblioteca, sem que o livro onde habitam seja emprestado, os personagens abandonam as convenções e buscam uma vida autêntica, de acordo com seus surpreendentes desejos.

A desconstrução das convenções narrativas evidencia-se de imediato pela posição confessional assumida pelo narrador, transformado ele também em personagem, que interage ativamente com os demais, como um administrador responsável pelo adequado desenrolar da história. A narrativa desenvolve-se em uma sequência de problemas encadeados, onde o leitor, acompanhando o percurso feito pelo narrador ao buscar recompor a história fragmentada, vai se deparando com o avesso das aparências: o rei prefere vender o reino e se mudar para uma praia; o dragão, que comprou o castelo, embora aparentemente repugnante, exerce um sedutor fascínio sobre a princesa; esta, por sua vez, longe de ser uma heroína passiva e fútil, valoriza algo além da boa aparência e posição social em um homem, e exerce sua preferência escolhendo livremente seu parceiro; o príncipe tem a bela aparência de um autêntico herói, mas sua inexpressiva vida interior faz com que seja preterido pela princesa.

O leitor percebe que, além das convenções do que é socialmente valorizado, existe uma infinidade de possibilidades, e a surpreendente constatação de que “de perto ninguém é normal”: justamente a figura mais renegada da trama – o dragão – é o elemento central que desencadeia mudanças enriquecedoras na vida dos que com ele convivem. Seus inusitados predicados fazem dele um parceiro altamente atraente para a princesa, inconformada com a escolha pré-aprovada de um príncipe bem-apegoado, porém fútil, interessado apenas em si próprio. No fim, a revelação de um tesouro escondido: a verdadeira identidade nobre do dragão é conhecida por meio de um jogo de adivinhação que pede a participação da leitora, tornada também ela parte da história, representando o papel ativo do leitor na construção de sentidos da narrativa – um modo de apresentar ao leitor infantil um tipo de experiência que se intensificará ao longo do tempo e da prática leitora.

SAPATO DE SALTO: A DANÇA ESPALHA SEU ENCANTO SOBRE A DURA REALIDADE. NA ESPONTANEIDADE DO MOVIMENTO, A ALEGRIA DO CORPO LIVRE

Uma menina ainda pequena, aos 9 anos Sabrina poderia habitar um mundo de histórias suaves, de acordo com o que os adultos consideraram adequado à sua idade... No entanto, Sabrina convive com o abandono em um orfanato, o abuso sexual, a loucura, o assassinato, a prostituição. Em *Sapato de salto*, Lygia Bojunga não poupa a menina de cenas fortes e chocantes; provoca nossa revolta ao negar-lhe, no meio da história, um final feliz com a amada tia que a resgata da casa onde levava uma vida de servidão e abuso. Faz dela uma testemunha impotente do assassinato da tia; deixa-lhe a responsabilidade de cuidar da avó louca, a família que lhe resta; lança-a no mundo da prostituição como único meio de sobrevivência possível.

Nem mesmo a brincadeira infantil de vestir as roupas do adulto e reproduzir seu papel na fantasia está a seu alcance. Sabrina calça os sapatos da tia, figurino de prostituta, para, como ela, vender seu corpo em troca de dinheiro, e garantir comida para si e sua avó... Já no início da história outro sapato esteve presente como testemunha do abuso sexual que a menina sofria: um frívolo chinelo de pompom, entrevisto pela fresta da porta, identificava sua dona – a dona da casa, que preferiu esconder-se da dura verdade a perder sua falsa inocência, confrontando-se com a sujeira escondida em sua própria família. Cinderela às avessas, o sapatinho encantado transporta a menina para um mundo sórdido onde não deveria estar.

O sapato de Cinderela, na sua primeira versão, que remonta a Elieno, orador e narrador romano do século III, confirma essa identificação do sapato com a pessoa.

Grande foi a surpresa quando Cinderela tirou do bolso o sinal de reconhecimento, a prova irrefutável, o outro sapatinho, que colocou no pé: a prova da identidade da sua pessoa. [...] Alguns intérpretes fizeram deste símbolo de identificação um símbolo sexual. [...] Aqueles que consideram o pé como um símbolo fálico verão facilmente no sapato um símbolo vaginal e, entre os dois, um problema de adaptação que pode gerar angústia. (Chevalier & Gheerbrant, 2007, p.802)

Em sua pouca idade, Sabrina está prestes a assumir uma identidade marginal, sem chance de escolha: “[sou] puta, ué”, diz com simplicidade infantil a Paloma, mãe de seu amigo e parceiro de dança Andrea

Doria. Mas antes que assuma tal identidade irremediavelmente, a voz da outra vem em seu auxílio, voz feminina desafiando a imposição de papéis sociais:

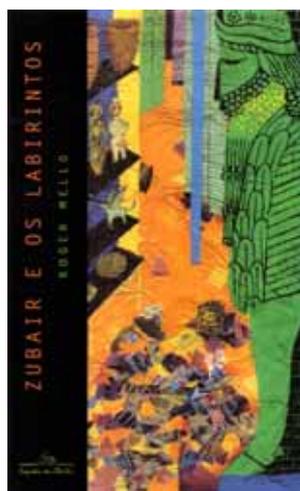
– Você já perguntou a você mesma se... se você... “ia ser puta”, feito você diz, caso sua tia não tivesse morrido? quer dizer, caso a Inês continuasse tomando conta da família?
– Não! não! é ruim! Eu sou pequena aqui também. [...] Eu gostava de estudar. (p. 219)

No entanto, longe de ser um livro-denúncia feroz e áspero, em *Sapato de salto* todas essas situações fortes são narradas por Lygia com tal fluidez e domínio de linguagem, que a humanidade das personagens prevalece sobre todos os dramas. Os sentimentos estão vivos, pulsantes, e envolvem o leitor intensamente. Assim se mostra a possibilidade de salvação de Sabrina: na dança, a alegria do corpo livre conduzido pela música; na dança, a possibilidade de um encontro prazeroso e espontâneo. Encontro que espalha seus benéficos efeitos sobre outros dramas paralelos ao de Sabrina: a identidade sexual indefinida e imatura do adolescente Andrea que provoca a fúria do pai; a sutileza da identidade feminina e maternal de Paloma em confronto com a brutalidade do marido – o encanto da dança renova a vitalidade de suas naturezas essenciais, reforça a possibilidade de assumirem suas identidades de maneira autônoma, e desencadeia mudanças definitivas no destino dos personagens.

ZUBAIRE OS LABIRINTOS: EM MEIO AO CAOS, UM PEQUENO TESOURO PARA RECRIAR O MUNDO

Todas as identidades estão localizadas no espaço e tempo simbólicos. Elas têm aquilo que Edward Said chama de suas “geografias imaginárias” (Said, 1990): suas “paisagens” características, seu senso de “lugar”, de “casa/lar”, ou heimat, bem como suas localizações no tempo – nas tradições inventadas que ligam passado e presente, em mitos de origem que projetam o presente de volta ao passado, em narrativas de nação que conectam o indivíduo a eventos históricos nacionais mais amplos, mais importantes”. (Hall, 2004, p.72)

Repositório do legado artístico e cultural de povos milenares, o Museu de Bagdá é alvejado pelos bombardeios aéreos que atingem a cidade durante a guerra do Iraque, em 2003: a criação de gerações sem conta é pulverizada em instantes pela barbárie da guerra, ficando exposta a saques e pilhagens. Em meio



ao caos, o menino Zubair resgata um pequeno tesouro entre os escombros: “Isso lá é cidade que se apresenta? As paredes estão vazias de cobertores e de roupas, as paredes estão vazias de paredes. Coisas que Zubair nem percebe, porque o tapete que ele carrega é mais importante que tudo.” A arte sendo imprescindível para a vida – “O ser humano não precisa de arte para viver, e não vive sem a arte” (Lacerda, 2000, p. 33) –, ele se arrisca em fuga pelos labirintos do mercado até estar a salvo para mergulhar em outros labirintos, os descortinados pelo livro que tem em mãos. Diante de seus olhos, desfilam enigmas do passado, orgulhosos poderes decaídos, sabedorias milenares esquecidas, conflitos sem solução...

Autor e ilustrador premiado, Roger Mello faz de *Zubair e os labirintos* um biscoito fino, que poderia vir acompanhado de um manual de instruções, tal a carga de informações e simbolismo que carrega. O próprio manuseio do objeto livro é uma aula de história, passando do rolo ao códice, e a sequência do desenrolar da capa faz o leitor repetir os movimentos do menino Zubair ao desembulhar o tapete que envolve o tesouro precioso: um livro sobre “Os treze labirintos”. Tesouro misterioso, desconcertante. Assim também se sente o leitor ao se deparar com o conteúdo do livro: um texto fragmentado, com ilustrações surpreendentes, ao mesmo tempo estranhas e convidativas.

O livro é sobretudo, se passamos a um grau mais elevado, o símbolo do universo. [...] Se o universo é um livro, é que o livro é a Revelação, e portanto, por extensão, a manifestação. Fechado, o livro conserva seu segredo. Aberto, o conteúdo é tomado por quem o investiga. O coração é assim comparado a um livro: aberto, oferece seus pensamentos e seus sentimentos; fechado, ele os esconde. (Chevalier & Gheerbrant, 2007, p. 553)

Podemos adivinhar na história o coração de Zubair fechado, aos pulos, ao avistar entre os destroços do museu saqueado um pequeno tesouro: “Acho que foi debaixo dos restos daquele mostruário que ele viu o tapete dobrado, não sei. Daí pra frente, não quis mais se separar da relíquia.” O mundo de Zubair é composto por identidades fragmentadas, camadas sobrepostas, labirintos e encaixes imperfeitos. Ele recolhe ao seu redor objetos reinventados como brinquedos: “No bolso, pequenos tesouros de menino: um caroço, um giz, uma moeda, um barbante azul e mais o quê? O ouvido.” O ouvido também vai no bolso: a imagem de seu próprio labirinto, que ele resguarda como um tesouro para filtrar do mundo aquilo que não quer que o alcance...

Podemos adivinhar seu coração fechado, aos pulos, durante a corrida desenfreada em meio aos escombros da cidade bombardeada, fugindo sem motivo: “É que um menino correndo sem motivo chama logo a atenção. Correr é mais fácil que explicar. Agora tinha que despistar dois sujeitos armados...”. Um menino, um soldado e um miliciano mutuamente desconfiados – idade, uniforme e língua caracterizando três identidades em conflito.

Podemos adivinhar seu coração fechado, aos pulos, ao desenrolar o tapete e percorrer os labirintos descritos nas páginas do livro misterioso: “Lá no alto, um míssil terra-terra interceptava alguma coisa voadora. Aqui dentro, o tapete no colo. Desembulhado uma, duas, três vezes, o tecido espesso abraçava um livro em que se lia: *Os treze labirintos*.” Como achar sua identidade em meio a um mundo fragmentado, onde relíquias de civilizações milenares se misturam a destroços, tesouros e ruínas, civilização e barbárie, amálgama cultural e intolerância religiosa, devoção espiritual e ambição dominadora? Em meio aos labirintos reais do mercado, Zubair se retira para se perder

livremente nos meandros dos labirintos imaginados, e lá buscar a orientação impossível de achar ao seu redor: “Da primeira vez, ainda pequeno, Zubair se perdeu do pai, distraído com a confusão de tendas [...] Até que uma mão conhecida o salvou. Daí pra frente, sempre que se perdia era por vontade própria.”

Zubair chega muito próximo da solução do seu enigma: mergulha solitário em seu labirinto, e das profundezas refaz seu caminho de volta ao mundo, retracando o percurso com outro tesouro/brinquedo – o barbante azul em seu bolso. Porém a volta lhe apresenta uma peça que não se encaixa... seria um vulto armado? Os achados de Zubair se desvanecem, é mais fácil correr do que explicar, pernas pra que te quero...

Podemos adivinhar seu coração fechado, aos pulos, procurando em vão o décimo terceiro e último labirinto: “Zubair fura sombras enquanto corre: – Onde foi que perdi um labirinto? Onde foi que deixei a saída?” Ficamos nós com a interrogação pairando no ar: quando terá Zubair o tempo da respiração profunda, sem sobressaltos, sopro de vida necessário para abrir seu coração como um livro, revelando seus segredos em pensamentos e sentimentos manifestos?

NA BRINCADEIRA, O POSSÍVEL ANTÍDOTO PARA OS MALES DA VIDA

Palavras que não podem ser proferidas abertamente. Perguntas que não podem ser respondidas com a crua verdade, mas que podem ser refletidas no espelho – como a imagem de Medusa: mortal para quem a olha de frente; quando olhada através do espelho tem na própria imagem refletida o antídoto contra seu veneno. Assim também com os temas indizíveis para a infância abordados nos livros analisados: o deslocamento do olhar traz outras perspectivas que descortinam a esperança, sem no entanto falsear sua natureza original e incômoda – conceito imprescindível na literatura infantil e juvenil, segundo Laura Sandroni, conforme relatado por Nilma Lacerda (2007):

De Laura guardo até hoje a afirmação de que não pode haver desesperança na literatura destinada a crianças e jovens; reconhecida a necessidade de representar os sofrimentos, as angústias e situações-limite, é preciso acenar com a construção positiva ao conflito das personagens (p. 9)

Pois é em contato com a realidade em suas manifestações menos confortáveis que se encerra a semente

do crescimento, no processo de construção de uma identidade saudável: um pouco de veneno se faz benéfico, contanto que bem dosado; ou como no aforismo de Nietzsche, “aquilo que não me mata, só me fortalece”.

Os livros examinados, elaborados com linguagem verbal e visual de variados graus de sofisticação, atingem leitores de igualmente variados graus de maturidade emocional e cognitiva. Em comum, o fato de tratarem de temas espinhosos para qualquer leitor, que requerem uma abordagem particularmente delicada em se tratando de jovens leitores: morte; violência e exploração sexual; aparências, estereótipos e exclusão social; guerra e destruição. Para cada um destes males, um possível antídoto apresentado por meio da apropriação que a criança faz dos elementos do mundo adulto, transmutando-os por meio de suas forças criadoras: uma brincadeira muito séria em favor da vida. 🌱

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOJUNGA, Lygia. *Sapato de salto*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alan. *Dicionário de símbolos*. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2007.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LACERDA, Nilma Gonçalves. Para atravessar o território desconhecido, a caminho do amanhã. In: *Debate: Temas polêmicos na literatura*. Programa Salto para o Futuro, TVE Brasil. Boletim nº 11, Programa 5, junho de 2007. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/>
- _____. *Cartas do São Francisco*. Conversas com Rilke à beira do Rio. Ilustrações de Demóstenes Vargas. Brasília: Caminho das Águas, 2000.
- LEWICKI, Gláucia. *Era mais uma vez outra vez*. Ilustrações de Gonzalo Cárcamo. São Paulo: Edições SM, 2007.
- MACHADO, Ana Maria. Palavras para Saúde. In: *Anais do I Seminário Nacional Saúde e Leitura: Qualidade de Vida para a Criança e o Jovem*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.
- MELLO, Roger. *Zubair e os labirintos*. Ilustrações do autor. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2007.
- WILD, Margareth. *Vó Nana*. Ilustrações de Ron Brooks. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 2006.

1 Artigo escrito originalmente para a disciplina Literatura Infantil e Juvenil em Língua Portuguesa, da Profª Nilma Lacerda, na Pós-graduação *Lato Sensu* em Literatura Infantojuvenil da UFF.

2 Designer gráfica, doutoranda e Mestre em Artes Visuais pela UFRJ e Especialista em Literatura Infantojuvenil pela UFF.

Breve aproximação entre o saber popular e o saber infantil

MARIA BEATRIZ SETUBAL DE REZENDE SILVA¹

Este artigo pretende, por meio da análise literária de duas obras, a primeira um reconto da lenda popular sobre o Boto, inserida no livro *Amazonas – águas, pássaros, seres e milagres*, de Thiago de Mello, e a segunda o texto infantil *O congo vem aí!*, de Sérgio Caparelli, propor uma breve reflexão sobre o conhecimento produzido nas esferas popular e infantil.

As duas obras foram selecionadas pelos Catálogos Comentados de Literatura Infantojuvenil Patrimônio e Leitura, números 1 e 2, que são o resultado de um projeto realizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, em parceria com o Programa de Alfabetização e Leitura – PROALE/UFF, e com o Curso de Especialização em Literatura Infantojuvenil do Instituto de Letras da UFF, para promover a associação entre os campos da Literatura e do Patrimônio Cultural. O objetivo dos Catálogos é de servirem como um instrumento de apoio aos professores para instigar o interesse dos alunos pelos temas afins ao Patrimônio Cultural, como memória, identidade, diversidade cultural, celebrações, saberes, e assim por diante, por meio da leitura da Literatura.

Neste artigo, pretendo me ater a um aspecto específico que está sempre presente no processo de seleção das obras e na análise que identifica a sua pertinência para veicular temas relativos ao Patrimônio: a relação entre a literatura infantil e o saber popular. Observamos, especialmente, que os textos que se originam de narrativas populares e os textos que privilegiam a percepção infantil como fio condutor da narrativa sempre nos remetem às semelhanças e identidades entre o universo infantil e o universo popular.

Ricardo Azevedo, em artigo intitulado *Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares*, relaciona uma série de aspectos sobre as semelhanças

entre esses dois universos e termina por se perguntar: “seria válido dividir a complexa realidade humana, matéria-prima da arte, em abstratos grupos de idade?” (2005, n.p.), ou de classes? Como ele diz, essas divisões podem ser pertinentes em algumas situações, como no caso da escolaridade e dos materiais didáticos que exigem níveis de conhecimento com graus crescentes de dificuldade. Correlatamente, penso que se passa o mesmo no caso do consumo e do acesso às mais diversas tecnologias, que também exigem níveis sociais diversos. Mas, quando se trata da arte de narrar, a diferença entre adultos e crianças, e entre homens cultos e incultos, pode não significar muita coisa.

Baseado em diversos autores como Phillipe Ariès, Peter Burke, Denise Escarpit, entre outros, Azevedo investiga, mais do que as raízes da literatura infantil, a própria *invenção da criança*, ou seja, a definição de um lugar específico para a criança promovido pela sociedade burguesa. Ele diz:

Numerosos estudiosos têm partido do pressuposto de que só se pode, realmente, falar em literatura infantil a partir do século XVII, época da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês. Segundo essa linha de pensamento, antes disso e em resumo, não haveria propriamente uma infância no sentido que conhecemos. (AZEVEDO, 2005, n.p.)

Como também nos diz Zilberman:

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância [...] A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desen-

volvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão (ZILBERMAN, 1987, p. 14).

No modelo anterior de sociedade, em que os adultos se misturavam às crianças e todos trabalhavam e divertiam-se nos mesmos moldes, as narrativas, identificadas com as histórias da tradição, com a oralidade, não eram apenas um legado, mas, como afirma Walter Benjamin, uma forma de intercambiar experiências. Azevedo resume assim:

Os temas da vida adulta, as alegrias, a luta pela sobrevivência, as preocupações, a sexualidade, a morte, a transgressão das regras sociais, o imaginário, as crenças, as comemorações, as indignações e perplexidades eram vivenciadas por toda a comunidade, independente das faixas etárias. (AZEVEDO, 2005, n. p.)

A arte de narrar na sociedade medieval não discriminava adultos e crianças como públicos diferenciados, pois ela se ocupava dos temas básicos da vida comuns a todos, inclusive às crianças. Não se tratava apenas de uma atividade de entretenimento: a natureza da narrativa sempre se caracterizou por conter uma dimensão utilitária. Segundo Benjamin:

Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio, numa norma de vida - de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. [...] o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não como para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. [...] Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. (BENJAMIN, 1985, *passim*)

O que hoje conhecemos como contos de fadas², contos da tradição, corresponde à capacidade de uma determinada produção de linhagem muito antiga – pois originada de lendas e, antes, dos mitos³ – permanecer produzindo sentidos e ser continuamente reapropriada.

Os contos de fadas originam-se do repertório de contos antigos recolhidos dentre as lendas populares. Não surgem destinados às crianças.

Essas histórias *fundantes* sobrevivem no tempo, entre outras razões, por possuírem um caráter conciso e simbólico que consegue transmitir valores humanos com grande profundidade. Não porque expressam verdades absolutas, mas porque remetem, de forma

visceral, à experiência humana, à nossa existência. Parece que quanto mais sua narrativa é econômica em dar explicações tanto em relação ao caráter dos personagens quanto sobre o desenrolar das ações, e, ainda, em relação à ambientação (contexto) em que a história se passa, mais sentidos encerram. Necessariamente evocam no leitor/ouvinte a sua capacidade para produzir conhecimento, para completar o que não foi dito, para interpretar o que está subentendido, não como algo fixo à narrativa, mas como algo que está lá para ser elaborado, para ser apropriado e reapropriado no transcurso dos tempos.

Por sua vez, a produção literária intencionalmente destinada a jovens e crianças parece possibilitar um tipo de escritura que permite tocar no que é básico e estruturante do conhecimento sobre o mundo, não sendo necessariamente infantil.

As crianças sabem de coisas que nada têm de infantil. Antes de serem “domesticadas” usam o conhecimento primeiro que têm do mundo com uma astúcia e liberdade invejáveis. Aceitam mais facilmente não ter que entender de tudo para levar seu dia a dia e resolvem o que lhes falta com o poder de sua imaginação, com sua capacidade de conhecer pela experiência sensível, intuitiva, instintiva.

Refletir sobre a noção de “infantil” e pensar a trajetória do conceito de “popular” tem o objetivo de desnaturalizar o olhar unilateral das elites sobre a massa da população e o olhar do mundo adulto sobre as crianças. De outro modo, trata-se de reconhecer a riqueza desses dois segmentos da sociedade que vivem segundo outras formas menos legitimadas de conhecer e perceber a realidade, ou seja, por meio do conhecimento empírico, intuitivo, sensível.

Embora não seja meu objetivo aqui fazer uma análise profunda das relações existentes entre esses dois grupos sociais, pretendo apontar, por meio da análise dos textos inicialmente mencionados, a pertinência de uma investigação mais profunda no sentido de relativizar o “domínio natural” para a transmissão do conhecimento pelas elites (especialistas) e pelos adultos aos seus tutelados – população comum e crianças, respectivamente.

Como dizem Palo e Oliveira (1986), no caso das crianças, a justificativa para essa tutela baseia-se nos estudos da aprendizagem que caracterizam o pensamento infantil como instintivo, pré-lógico, que só opera por semelhanças, sem a capacidade abstrativa para lidar com as “complexas redes analítico-conceituais do pensamento lógico-racional”. Além disso, a criança não possui o domínio do código verbal, que exige a posse das convenções e das regras gerais que

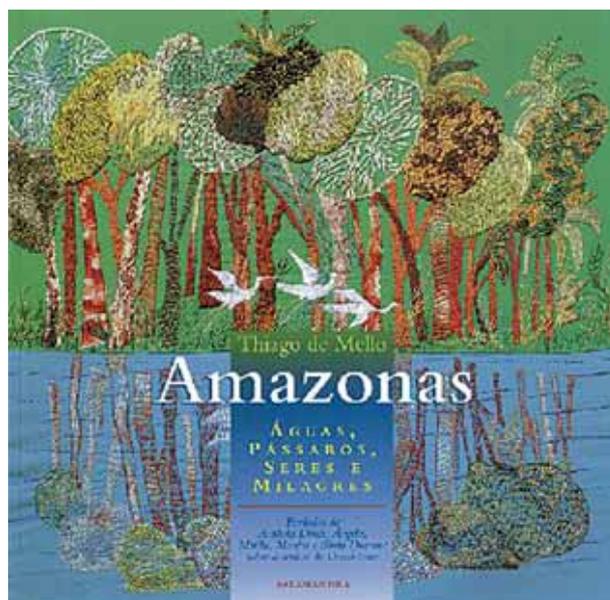
dão acesso à significação geral. Segundo essa perspectiva, “é justamente essa carência da lógica racional, esteio para as estruturas do pensamento ocidental, que faz da criança um ser dependente para a nossa cultura”. Entretanto, na opinião das autoras, é também justamente a especificidade da linguagem infantil que permite à criança conhecer o “lado espontâneo, intuitivo, analógico e concreto da natureza humana”, conhecimento esse que a lógica racional nos condicionou a taxar de inferior ou primitivo para a apreensão da realidade. Assim, porque a criança “é” integralmente e não faz a separação entre o pensamento e o objeto de pensar, por um lado não está apta “a inferências abstratas, e generalizadoras, de uma mente logicamente controlada”, mas, por outro, o pensamento infantil é aquele que trafega pelas vias do imaginário, estabelecendo equivalências e paralelismos, “redescobrimo o princípio de correspondência” que integra cada coisa ao todo universal. Ou seja, a criança está apta à linguagem artística que também se quer icônica, concreta, que se expressa por meio da síntese do real e exige um pensamento igualmente concreto. Essas características poderiam também descrever o modo pelo qual o saber popular se estrutura.

Essas reflexões estão fortemente marcadas pela ideia de que o conhecimento não é absoluto, ou, de outro modo, que todo o conhecimento exige um ponto de partida, uma perspectiva. Como afirma Rocha (2004), nem que nos fosse possível reunir todas as perspectivas sobre um dado objeto, não chegaríamos ao conhecimento absoluto ou à verdade desse objeto.

Nesse sentido, mesmo sem possuírem um determinado conhecimento formal sobre esse ou aquele assunto, o homem comum ou a criança pertencem a um determinado contexto cultural e necessariamente detêm uma linguagem – códigos linguísticos e contextos referenciais compartilhados – que os permite fazer suas leituras de mundo.

Para exemplificar essas considerações por meio da literatura, passo agora à análise dos textos. O primeiro deles, o reconto da lenda do Boto, por Thiago de Mello.

Amazonas apresenta o universo da floresta amazônica numa linguagem que associa prosa poética e informação. Descreve os elementos da natureza a partir da percepção ou apropriação que o homem faz deles, ou seja, trata da natureza do ponto de vista cultural, com dados históricos, geográficos, científicos e principalmente simbólicos e afetivos. Não se trata de um livro sobre o meio ambiente, mas sobre a “cultura da floresta”.



Com essa perspectiva, as lendas, credices e causos apresentados têm igual ou maior valor para a compreensão do universo da floresta que os dados de caráter mais científico fornecidos sobre a natureza. É um livro que assinala a importância do intercâmbio das várias formas do saber e viver no mundo. Neste caso, colocando o foco nos homens que detêm o conhecimento tradicional da floresta para poder viver nela, conhecimento esse por muito tempo considerado primitivo, fora de qualquer perspectiva de desenvolvimento, mas que hoje se mostra como a alternativa para a própria sobrevivência da floresta e, por assim dizer, do planeta. Desse modo, o texto desconstrói a ideia de floresta como simplesmente natureza, para falar da cultura da região do Amazonas – aquela que entende a natureza como algo que está dentro de nós e não fora.

Fala dos rios, da mata, das plantas, dos seres e do que se pensa sobre eles, alertando o leitor para os chamados povos da floresta – aqueles que vivem seu dia a dia em contato com as leis e a magia desse universo. Certamente aprenderam de tudo com a cultura indígena, mas são hoje pequenos povoados, populações ribeirinhas, seringueiros, conhecidos como populações tradicionais.

No livro, especialmente o reconto da lenda do Boto é exemplar para expressar a ideia de que o conhecimento ou a percepção do real pode se dar sob diversas perspectivas.

A pequena narrativa mistura a fala do cientista com o saber, as credices, o imaginário e a afetividade locais, mostrando que na cultura da floresta há uma enorme compreensão sobre o isolamento em que as populações vivem e o atrativo que o outro, o desconhecido, o forasteiro, naturalmente exerce sobre elas,

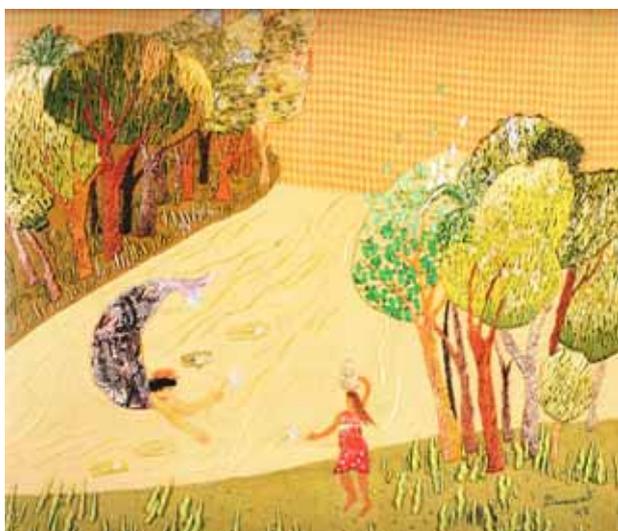
e não só sobre as moças “encantadas pelo boto”. Sobre a legitimidade das narrativas folclóricas, das lendas, o texto diz:

O boto que se encanta só conto porque é verdade [...] Mas sei de muita gente boa, aqui na floresta, que me garante. A começar por minha mãe Dona Maria, santa criatura, que nunca teve precisão de mentir nem é mulher dada a invenções com palavras. O boto vira gente. Isso contam como se conta uma lenda. E se é lenda, conta comigo. Porque o próprio da lenda é a verdade [...]. (MELLO, 1998, p. 36).

Sobre o reconhecimento do isolamento dessas populações e seu encanto/atração pelo novo/descoberto/forasteiro:

O fato é que se conta que a festa vai ser melhor [...] quando aparece no salão um rapaz moreno [...]. Quem me disse porque conheceu de perto certa moça encantada pelo boto, foi minha querida dona Francisca dos Santos, por sinal cabocla de famosa beleza e me garante que nunca deu confiança para boto. Quando solteirinhas da silva, aparecem de barriga empinando, esclarecem em casa, com a cara mais limpa deste mundo:
– Foi o boto. (MELLO, 1998, p. 36)

Essa lenda dá uma lição de inteligência e sensibilidade, revelando uma cultura que se permite, sem moralismos, e reconhecendo o fascínio do “outro”, dar uma saída perfeitamente explicável pela natureza (entendida também como a natureza humana) para as moças que aparecem grávidas sem que haja um parceiro conhecido ou do lugar – é pura poesia, tolerância, sabedoria.



O segundo texto, *O Congo vem aí!*, não só privilegia a perspectiva infantil como o faz para narrar o desenrolar de uma celebração popular, ou seja, associa os dois universos de que falamos: infantil e popular.

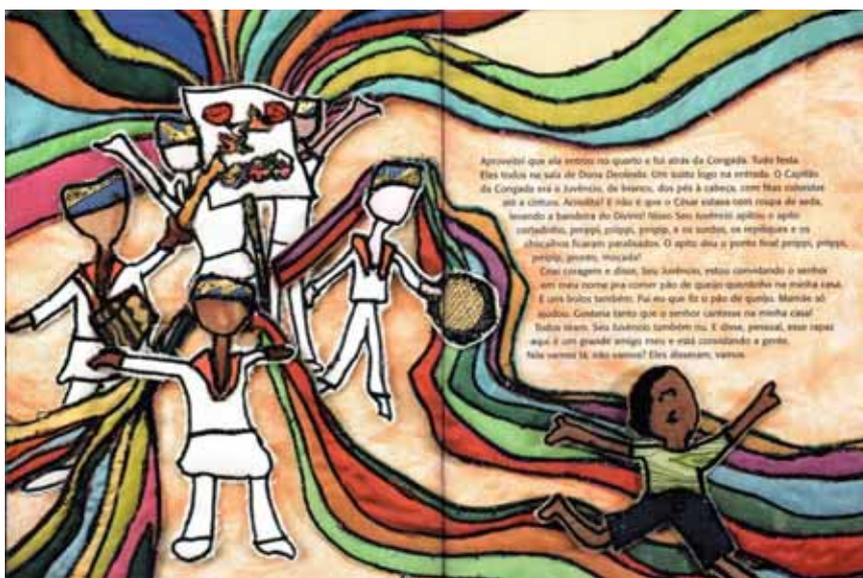
Trata-se de uma família que espera pela passagem do Congo em sua casa, em particular a mãe, que acredita na bênção dessa visita para curar sua filha menor adoentada. Mas toda a preparação da casa e a ansiedade com a festa são contadas pela perspectiva do filho. É uma obra que fala de afeto. Muitas obras fazem isso, ou tentam, mas a novidade, nesse caso, é mostrar como o afeto se manifesta a partir da criança para com seus pares: a mãe, o pai, a irmã, o amigo, o vizinho.

De vez em quando minha mãe fica tomada.
[...] a toalha floreada. Meu pai que trouxe [...];
Eu e Seu Juvêncio éramos amigos, quer dizer, eu era amigo do César, mas quem é amigo do filho acaba amigo do pai.
[...] tem partes da casa com cheiro de lavanda, e outras partes com cheiro de quitanda.
Mamãe tinha os olhos rasos de água.
Papai tomou coragem [...] Conheço papai. (CAPARELLI, 2006, passim)

A situação vivida pelos personagens é extraordinária, ou seja, não faz parte do cotidiano deles, trata-se de uma celebração, de uma festa: a passagem do Congo. Se essa festa é desconhecida por muitos, e se não faz parte da vivência da maior parte dos leitores, pouco importa, porque a experiência de afeto ou da falta dele é comum a todos nós. Esse é o mote utilizado pelo autor para transmitir ao leitor o encantamento e a dimensão afetiva de uma festa da cultura popular.

Aos que não conhecem a Congada é permitido conhecê-la, tanto pelos dados de descrição que são fornecidos pelo texto (vestuário, quitutes, preparação da casa) quanto pela ilustração que praticamente nos faz visualizar a festa, com seu colorido, com o movimento impresso pela originalidade da colagem de tecidos, reproduzindo desde a ansiedade pela festa (a mãe inquieta na janela) até as suas danças, fitas, bandeiras e a atmosfera sagrada de amizade, solidariedade e fé.

O mais interessante, e o que conduz o leitor a também vivenciar a festa, é o comportamento do protagonista, o menino da casa. Atento a todos e a tudo, além de preocupado com seus próprios interesses, como o de comprar um almanaque, é ele quem narra, quem vê e faz tudo para que sua casa receba a visita do Congo, dando seu dinheiro guardado para a



esmola da Congada. Ou seja, a festa tradicional é apresentada pelo ponto de vista da criança, não apenas como observadora do que sentem sua mãe, sua irmã, seu pai e seus amigos, mas como protagonista por excelência dos acontecimentos.

Esse livro rompe com a ideia de que o folclore é alguma coisa distante no tempo ou específico de um lugar, porque, por meio da atmosfera afetiva criada, torna-se possível ao leitor o estabelecimento de relações com outras manifestações culturais, costumes, hábitos que ele porventura vivencie, falando mais alto o sentido que a tradição tem em sua própria vida.

Com esses dois exemplos, o relato de uma lenda/conto tradicional e a narrativa na perspectiva infantil sobre uma festa popular, é possível demonstrar que a compreensão infantil ou a compreensão popular das coisas produzem, em si mesmas, formas de conhecimento não hierarquicamente inferiores ao conhecimento lógico-racional dos adultos ou ao conhecimento técnico-científico dos especialistas, mas diversas desses conhecimentos e, a um só tempo, complementares a eles. A possível identidade entre o saber infantil e o saber popular e as especificidades de cada um desses saberes parecem indicar um caminho fértil para a reflexão sobre as alternativas de comunicação e de sensibilização, envolvendo as mais variadas ações educativas. 🌱

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Ricardo. *Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares*. (texto veiculado pela Internet, 2005). Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/artigo07.html>. Acesso em: mar. de 2006.

_____. *Como o ar não tem cor, se o céu é azul?* – Vestígios dos Contos Populares na Literatura Infantil. São Paulo, 1997. 324f. Dissertação.

(Mestrado em Letras) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/estacad.html>. Acesso em: jun. de 2006.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas, v. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CAPPARELLI, Sérgio. *O congo vem aí!* Ilustrações de Carlos Eduardo Cinelli e Warley Goulart. São Paulo: Global, 2006

IPHAN - COPEDOC. *Patrimônio e leitura: catálogo comentado de literatura infanto-juvenil*. Coordenação geral e apresentação Maria Beatriz Rezende. 2007.

MELO, Ricardo Moreno de. *Cultura popular: pequena discussão teórica*. Disponível em: <http://br.monografias.com>. Acesso em: jun. de 2006.

MELLO, Thiago de. *Amazonas – águas, pássaros, seres e milagres*. Bordados de Antônia Diniz, Ângela Marilu, Martha e Sália Dumont sobre desenhos de Demóstenes. Rio de Janeiro: Salamandra, 1998.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil – voz de criança*. São Paulo: Ática, 1986.

SILVA, Maria Beatriz Setubal de Rezende. *O fenômeno da leitura nos campos da Literatura e do Patrimônio Cultural*. Niterói, 2005, 78f. Monografia (Pós- Graduação em Literatura Infanto-Juvenil). Universidade Federal Fluminense, 2006.

ROCHA, Sílvia Pimenta Velloso. Os abismos da suspeita: Nietzsche e o perspectivismo. In: *Colóquios de Filosofia – Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC Rio*, n. 18, [O que nos faz pensar]. Setembro de 2004.

_____. *Teorias da leitura: o papel do ensino*. São Paulo: SENAC, 2000.

ZILBERMAN, Regina. A criança, o livro e a escola. In: *A literatura infantil na escola*. 7. ed. São Paulo: Global, 1987, p.13-21.

1 Arquiteta. Especialista em Literatura Infantojuvenil pela UFF. Técnica em Preservação do IPHAN. Coordenadora do Projeto “Patrimônio e Leitura” do IPHAN.

2 Fada (Do lat. fata, pl. de *fatum*, destino, fado).

3 Relatos ou narrativas de origem remota e significação simbólica, presentes em todas as culturas. O mito aparece e funciona como mediação entre o sagrado e o profano, condição necessária à ordem do mundo e às relações entre os seres. Caracterizam-se por serem cosmogônicos, surgem para explicar ou “fundar” mundos.

Leitura literária e formação de professores

EDITH FRIGOTTO¹

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa “Letramento literário e formação de professores” cujo objetivo é investigar a presença da literatura na formação de profissionais da educação. Se uma das principais atribuições do professor da escola básica é tornar o aluno leitor, quais são as práticas de leitura desse futuro professor? Que papel tem a literatura na sua formação universitária?

Sem perder de vista as questões norteadoras da pesquisa e fomentando a relação ensino e pesquisa, abordaremos, neste texto, os sentidos atribuídos por alunas do 6º período do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense às práticas de leitura literária no interior do curso. Destacamos, neste trabalho, o objetivo de contribuir na constituição do sujeito-leitor, cujas práticas leitoras compartilhadas possam construir capacidades de análise literária, dimensionando o valor da literatura na formação humana. Partimos do pressuposto de que a relação significativa que os leitores constroem com os objetos literários vai compondo seu repertório de acordo com o valor que ele atribui ao texto. Por outro lado, essa relação nem sempre se constrói de forma espontânea. É nesse momento que a mediação da escola/universidade pode influenciar nas escolhas ou na seleção de um conjunto de textos, embora o resultado das leituras nem sempre produza efeitos positivos no sentido de uma apreciação pessoal. Não gostar de determinados autores ou textos literários é direito do leitor. Porém, o princípio em que nos baseamos é de que é preciso conhecer e compartilhar as leituras para construir um gosto literário, uma identificação com determinados textos.

O CURSO DE PEDAGOGIA

A formação de professores no Brasil em nível superior para atuar como docente no início da escolaridade, ou em funções de gestão em escolas e em outros espaços educativos, tem sido palco de discussões sobre o conjunto de saberes necessários para a atuação profissional dos educadores. Os cursos de Pedagogia são a principal referência para essa formação acadêmica e as discussões locais, estaduais e em âmbito nacional buscam estabelecer diretrizes, ainda em disputa, pela política de definição dos processos de formação. Na esfera da universidade, o currículo de Pedagogia está sempre em pauta, buscando referenciais culturais, epistemológicos e sociopolíticos capazes de formar um profissional crítico, atuante e comprometido com a transformação social, tendo como horizonte uma sociedade mais justa e igualitária.

O curso de Pedagogia da UFF oferece, além das disciplinas de formação profissional, de pesquisa e prática pedagógica, um componente curricular denominado Atividades, que visa a ampliar o contato com produções culturais que não estejam previstas nas disciplinas dos campos específicos que compõem o currículo do curso. Os professores que assumem as Atividades podem escolher temáticas e conteúdos a desenvolver no semestre, de acordo com suas competências.

É neste contexto que, durante alguns semestres, ofereço uma Atividade de 60 horas, denominada “Contar um conto”, que tem como objetivo promover a leitura de textos literários com a finalidade de despertar e/ou reforçar o gosto pela literatura. Embora esse curso seja ministrado no contexto

da formação de professores, ele não se destina a transmitir conhecimentos pragmáticos no sentido de ensinar como ensinar literatura ou sobre a literatura. Fazendo jus ao espírito do componente curricular, adotamos uma metodologia cujo objetivo é vivenciar a literatura por meio de leituras compartilhadas de textos literários, visando a constituir uma familiaridade com a estética da criação verbal. Outro motivo para tal opção é o fato de que a graduação não se limita a instrumentalizar o professor no sentido restrito da formação profissional, mas contribui na formação de sujeitos sociais, cuja visão de mundo está sempre em processo.

PROCEDIMENTOS DO CURSO

A partir de um acervo particular de inúmeras edições dos contos de Machado de Assis, e de experiências relatadas sobre leituras da obra do autor, propomos que os alunos escolham pelo título, por alguma referência, ou até pelo tamanho, contos para serem lidos na sala de aula. Posteriormente cada um, em pequenos grupos, comenta suas leituras que, em geral, coincidem com as escolhas de vários alunos. As primeiras aulas são de leitura e conversa com pouca interferência do professor, a não ser para esclarecer o significado de algumas palavras ou ressaltar algum aspecto estilístico. À medida que o curso vai se desenvolvendo e novas leituras são sugeridas, os leitores já se sentem mais à vontade para falar e interpretar os efeitos de sentido produzidos pelos contos. Aos poucos vamos adentrando nas características do gênero, das temáticas, do estilo, e novas informações sobre o autor vão se agregando às leituras feitas. A linguagem estética, em geral, é o ponto que mais gera questões, seja pela sofisticação do autor, seja pela distância temporal entre este e seus leitores, habituados a uma linguagem mais contemporânea.

Eximindo-nos de prolongar a descrição, considerando que o objetivo deste texto é compartilhar com seus leitores os sentidos atribuídos pelos alunos aos contos, passo a palavra aos estudantes dessa turma. Para tanto, apresentamos as apreciações dos alunos, colhidas após a realização da disciplina “Contar um conto”. Os enunciados registrados a seguir resultam de onze questionários abertos, cuja análise orienta-se, fundamentalmente, pelo referencial teórico bakhtiniano.

OS LEITORES E A PESQUISA

Para compreender os sentidos que as alunas atribuíam à presença da literatura na sua rotina e

como avaliavam esses conhecimentos para a sua formação e para a formação de futuros leitores, decidimos reelaborar os instrumentos que serviam de base à coleta de dados da pesquisa mais ampla que atinge alunos de segundo e nono períodos.

O questionário aberto foi aplicado no semestre seguinte ao curso oferecido, quando as alunas não tinham mais contato com a professora e, portanto, nenhum constrangimento em posicionar-se em relação aos diferentes aspectos do curso. A opção por questionário e não por entrevista foi condição para a professora/pesquisadora manter distância dos pesquisados e assegurar o anonimato dos participantes, já que o preenchimento do nome era facultativo. Atribuímos, entretanto, um nome fictício a cada aluna para procedermos à análise. Foram aplicados 18 questionários, dos quais 11 retornaram.

O mapeamento inicial dos dados caracteriza as condições de vida das estudantes: a faixa etária das alunas é de 22 a 26 anos, com exceção de duas com 44 e 48 anos. No grupo, apenas duas são casadas. Das 11 alunas, duas trabalham e nove são apenas estudantes, sendo que, destas, uma realiza estágio e duas são bolsistas de iniciação científica. A renda familiar declarada foi calculada a partir do número de pessoas da família, o que corresponde a uma renda *per capita* mensal que varia de 294 a 880 dólares. Nove alunas frequentam o 7º período e duas, o 5º.

Considerando o quantitativo de alunas que ainda moram com os pais, investigamos a profissão destes, objetivando contextualizar o ambiente letrado pelo uso da leitura e da escrita nas atividades profissionais e de lazer dos familiares. Os pais realizam as seguintes atividades: dois administradores, dois porteiros, um mecânico, um caldeireiro, um analista de sistemas, um técnico em radioterapia, um vendedor e um pastor. Uma aluna não declarou a profissão do pai, mas do marido, que é cirurgião-dentista. A ocupação das mães é menos variada: quatro donas de casa, uma funcionária pública, uma fonoaudióloga, uma recepcionista, uma empresária, uma empregada doméstica, uma supervisora de hotel e uma pedagoga. Todos os pais leem e escrevem, porém alguns não praticam.

São alunas cuja origem social se mostra de alguma forma favorável ao empenho nos estudos, pois conseguem frequentar uma universidade pública durante o período diurno, o que significa que os pais daquelas que não estão ainda no mercado de trabalho sustentam seus estudos. Mesmo aquelas cujos pais se ocupam de atividades profissionais pouco remuneradas conseguem se manter na universidade, embora com pouca margem para a compra de livros.

Quanto ao letramento literário dessas alunas, foram elaboradas questões discursivas que pudessem mapear sua familiaridade com a literatura, relacionada à sua formação acadêmica e profissional. Entre as perguntas, três buscaram investigar os hábitos de leitura literária das alunas. As demais referem-se às experiências vividas no semestre e ao sentido dado a elas.

RELAÇÕES COM O TEXTO LITERÁRIO

Assumimos, neste texto, a perspectiva dialógica de Bakhtin que entende que nas ciências humanas trabalhamos preponderantemente com o paradigma da interpretação, considerando que o objeto da pesquisa é constituído de textos produzidos por sujeitos falantes, enquanto as ciências naturais trabalham com um objeto mudo. Para o autor, o conhecimento que se tem do sujeito só pode ser dialógico porque resulta de pensamento sobre pensamentos, de discursos sobre discursos (Bakhtin, 2003). Sendo assim, entendemos que é pela materialidade discursiva que podemos compreender a apropriação feita e estabelecer elos discursivos entre os sujeitos implicados nesse processo.

As práticas de leitura literária relatadas pelas alunas destacam a grande influência da escola na divulgação da literatura e nas condições dadas para a leitura. Apesar das críticas aos métodos de trabalho com a literatura empregados pela escola, as considerações sobre os hábitos de leitura e a citação de livros lidos durante o Ensino Médio demonstram que esta é uma agência de letramento literário fundamental, sendo, em alguns casos, a única referência. Isso pode ser percebido pelas respostas à pergunta sobre os livros que as alunas se lembravam de ter lido. A maioria dos textos citados faz parte das indicações de leitura do Ensino Médio.² Além da escola, poucas alunas se referem ao ambiente doméstico e à frequência a bibliotecas como espaços mais significativo para as leituras. Apenas duas alunas, cuja renda familiar está acima da média, citam um número maior e mais diversificado de leituras. Sandra: “Sempre gostei muito de ler. Dificilmente passava um mês sem um novo livro ou relendo algum dos que me agradavam”. Essa aluna cita, entre outros, três livros de Saramago.

Outro ponto indicado por 10 das 11 respostas se refere ao tempo gasto nas leituras acadêmicas, impossibilitando a leitura literária. Amanda: “antes de ir para a faculdade lia livros durante todo o ano, era frequentadora cativa da Biblioteca Municipal”. Andréa: “Não lia quase nada de literatura, apenas textos técnicos da

faculdade e do trabalho”. Carmen: “Lia muito, mas os textos do curso. Texto literário lia poucos, por falta de tempo, e até mesmo de um pouco de esforço e incentivo”. Flávia: “Tinha hábito de ler livros com temas diversos, no entanto, com a entrada na graduação minhas leituras se resumem somente a textos acadêmicos”. Liana: “Eu lia os textos referentes à faculdade, raramente lia um livro que não tivesse a ver com pedagogia”.

As outras respostas repetem essa mesma realidade, mostrando que a formação profissional não combina com letramento literário, principalmente por questões de tempo e, certamente, de estabelecimento de prioridades.

Em outra pesquisa sob nossa orientação, que tratou da presença da literatura no curso de Pedagogia na mesma Universidade, foram entrevistadas duas turmas do último período, totalizando 45 alunos. Os dados indicaram a mesma justificativa para a ausência da literatura durante o processo de formação, além da falta de oportunidade, na grade curricular, de contato com os gêneros discursivos literários.

A formação de professores ainda se restringe a um conhecimento baseado numa perspectiva epistemológica e política que prioriza os conhecimentos teóricos e práticos sem uma imersão na literatura como caminho para conhecer o mundo e situar-se esteticamente e culturalmente no campo literário. Porém, a falta de tempo não pode ser imputada apenas às solicitações de leituras teóricas do curso, mas à pouca valorização do significado da literatura na formação humana. A literatura ainda é, para essas alunas e para muitos, a encarnação do ócio ou do acessório, do tempo que reste nas atividades mais importantes da rotina ou afazeres de cada um. A falta de tempo é uma recorrência nas conversas sobre o tema.

Confiando na capacidade que a literatura tem de encantar pessoas se apresentada envolta em um clima favorável à sua apreciação, solicitamos que relatassem a primeira reação à proposta de leitura de contos machadianos. Esse tópico foi relevante para avaliar a repercussão da proposta, pois o autor lido é considerado muito difícil devido à sua erudição, à densidade de seus textos, a escolhas discursivas, textuais, léxicas e sintáticas muito elaboradas e pouco comuns na atualidade. O legado de Machado de Assis, considerado pelo público um discurso de autoridade de difícil aproximação, não costuma despertar nos leitores uma motivação pessoal que justifique sua leitura. O primeiro confronto se situa no nível temático, distante das experiências contemporâneas; o segundo, na sofisticação estilística do autor. A distância de um

século entre autor e leitor gera, em princípio, uma desconfiança sobre a pertinência da leitura.

Essa desconfiança emergiu por meio de diferentes expressões como difícil, chata, cansativa e outros adjetivos. Assim, uma aluna que declarou só ler livros de autoajuda relatou:

Confesso que achei algumas coisas chatas, mas ao ler alguns contos fui gostando e querendo ler mais, e me encantei com as mensagens ocultas que ele trazia em seus contos, que como leitora não entendia e refletia sobre o texto. Depois de algumas leituras aprendi a gostar realmente de Machado e por incrível que pareça já indiquei leituras para os meus sobrinhos (dos melhores contos) para que eles não pensem que são chatos e, com os contos legais, se animem a ler mais.

Por sua vez a aluna que tinha hábitos bem enraizados de leitura afirma:

A princípio reagi com desconfiança, pois apesar de ter gostado muito de Dom Casmurro, tinha a ideia de Machado como uma leitura cansativa por conta de sua linguagem, mas, após ter lido o primeiro conto do autor que foi Miss Dollar, minha desconfiança se transformou em encanto, adorei todos os contos que li de Machado.

Andréa, que respondeu na questão anterior só ler textos técnicos, afirma: “Considerarei animador por conta da motivação criada. Houve um preparo para uma melhor compreensão do autor e das obras, do gênero conto, além da motivação do grupo e a minha, pessoal”. Após o curso, essa aluna decidiu investigar a importância da literatura na formação de educadores.

Outras alunas expressaram a preocupação de não entenderem os textos, mas também de não disporem de tempo para a leitura. Flávia diz: “senti inicialmente uma sensação de frustração. Entendia como algo monótono ler contos literários e, por desconhecer este consagrado autor, não despertei interesse imediato”. Um ponto enfatizado nessa e em outras respostas foi a forma de aproximação com o autor e o trabalho para conhecer aspectos mais profundos da obra. Alice analisa seu envolvimento pela via da compreensão do todo: “O estudo mais detalhado dos contos me fez entender melhor muitos pontos e me interessar por eles”.

Uma fala comum em relação a Machado de Assis se constitui pela via da obrigatoriedade de leituras descontextualizadas de alguns de seus romances, durante o Ensino Médio. Nesta etapa, a meta é o vesti-

bular; assim, a literariedade dos textos é secundarizada em prol do estudo dos movimentos a que pertencem os autores, da lista de obras produzidas e seus períodos, da estrutura do livro e das clássicas questões sobre o conteúdo do texto. Tais procedimentos tendem mais a reforçar a legitimidade cultural da literatura do que aproximá-la do seu leitor. Talvez esse seja o motivo de Flávia responder que a leitura de contos do autor a fez “desfazer uma certa imagem ruim do autor que [...] tinha por causa das leituras obrigatórias que tinha que fazer”.

Essa avaliação expressa após a realização da disciplina foi importante para balizar o sentido atribuído às práticas leitoras realizadas em sala de aula e em outros ambientes durante o semestre. Para que as alunas pudessem refletir e informar sobre o seu processo de apropriação das leituras feitas, elaboramos as seguintes questões: 1. Você foi seduzida pela leitura? 2. De que forma isso aconteceu? Se não foi, comente sua experiência. 3. Que ganhos você acha que teve com essa imersão nos contos?

Respostas como “Hoje já compro alguns livros e me interessar por títulos em livrarias que passei a frequentar”, foram recorrentes e de fato apareceram no acervo da turma. A descoberta de um prazer pouco experimentado foi a tônica das respostas. Liana afirma: “ao ler os contos me sentia tão presa a eles que, em qualquer espaço de tempo que eu tinha, pegava os contos para ler. Cheguei ao ponto de passar da minha casa, pois estava tão atenta à leitura que não percebi”. Afirma ainda que teve ganhos grandes, sobretudo “adquirir um hábito de leitura, ler e reler os textos que [a] marcaram”. Sandra reforça a importância de ter lido em sala de aula e que, com isso, abriu a mente para um novo Machado, até então desconhecido, pois quanto mais lia, mais gostava. É interessante constatar que a mesma pessoa que julgava monótona a leitura descobre histórias envolventes: “era interessante imaginar cada cena descrita com tantos detalhes. Dessa forma fiz a leitura de um livro de contos machadianos, pela forma encantadora de narrar. Amei”. Outras alunas destacam a apropriação das leituras pela via da reflexão e da articulação entre a literatura e seus sistemas referenciais: “Aprender a ler e refletir, internalizar a leitura e não somente ler as palavras e não acrescentar nada na minha vida.”

Bakhtin (1981), ao trabalhar o conceito de contrapalavra, afirma que compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos, ou seja, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de outros signos,

mesmo que não sejam materialmente expressos. Assim, os efeitos de novas leituras, ou seja, todas as ações e reações aos novos signos, gerados no meio social circundante, aparecem na experiência exterior.

Algumas alunas articulam a leitura à formação docente, enfatizando a necessidade de o professor tornar-se leitor como condição para favorecer o gosto da leitura para seus alunos: “Acredito ter ampliado e enriquecido minha formação docente. Percebo que, para transmitir ao aluno o encanto literário, ele deve ser despertado primeiro no professor. Esta disciplina foi fundamental para desconstruir os rótulos feitos para a literatura”. A compreensão de que as práticas leitoras dificilmente acontecem por acaso reforça a importância da mediação do professor, não apenas como incentivo, mas como diálogo pautado em elementos estéticos que potencializem as relações entre o texto literário e o auditório social. Um texto não significa sozinho, mas precisa da fricção com o leitor para produzir significado. Carmen declara: “Aprendi a me encantar mais ainda com a leitura e voltei a desenvolver o hábito da escrita, é como se dentro de mim algo tivesse se quebrado e embrutecido. O desenvolvimento da atividade fez com que os cacos se juntassem e tomassem forma novamente”. Amanda ressalta o resgate do prazer de ler literatura, aliado à “percepção do quanto é determinante o papel motivador do professor para formar leitores, a necessidade da verdade no amor à literatura, além de muitas ideias excelentes de abordagem da leitura literária”.

Embora a disciplina tenha sido ministrada no interior do curso de Pedagogia, a representação que os alunos têm do curso superior e dos saberes necessários à formação profissional ainda se mantém externa ao campo literário. Para alguns, a literatura parece transgredir o espaço universitário. Observações como a de Gisele mostram essa representação: “hoje, eu me dou a oportunidade de desfrutar outras literaturas além da faculdade, que acrescentam sempre algo em minha vida e atitudes”. Amanda exalta os ganhos obtidos por ter compartilhado ótimos momentos de boa leitura, porém acrescenta que “com a faculdade e a leitura dos textos científicos, falta um pouco de tempo para desfrutar de leituras descontraídas, por isso aquele era um momento de grande prazer”. A literatura ainda é associada ao ócio e ao prazer solitário, sugerindo muitas vezes, como afirma Manguel (1997), privacidade impenetrável, olhos egoístas e ação dissimulada singular. O autor relata sua história de leitor, fazendo referência à representação que a leitura tem na sociedade. Conta que sua mãe, ao vê-lo ler com muita frequência, dizia: “saia e vá viver!”

(1997, p.35), demonstrando que a atividade silenciosa do menino contradizia o sentido por ela dado a estar vivo.

Conviver com a literatura, entretanto, vai além de uma vivência estrita com o texto. A evidência disto, neste caso, foi a procura, no semestre seguinte, de muitas alunas para mostrar notícias sobre o centenário de Machado de Assis, relatar a frequência a eventos em homenagem ao autor e mostrar, orgulhosamente, o aumento da sua poupança literária. Durante o curso propusemos que anotassem em um caderno todos os contos lidos e seus comentários pessoais. Esse procedimento, criado para incentivar o investimento na literatura e dar subsídios concretos para criar correlações entre os textos lidos, compartilhando com colegas as suas interpretações, foi denominado “poupança literária”. Embora esse título possa parecer contraditório em se tratando de literatura, essa foi uma maneira de potencializar a leitura e construir identidade entre as participantes, visto que frequentemente elas indagavam umas às outras sobre a sua riqueza cultural. Uma delas orgulhava-se de ter lido 53 contos.

O sentido que atribuíram a essa experiência gerou um sentimento de pertencimento a uma comunidade leitora de Machado. Na última questão do questionário foi solicitado que relatassem algum fato que expressasse esse sentimento.

Gisele conta que participou como ouvinte de leituras feitas nas barcas de travessia entre o Rio de Janeiro e Niterói de um projeto de leitura da prefeitura do Rio: “foi maravilhoso, pensei comigo mesma: esse autor eu conheço”. Alice afirma se sentir incorporada às discussões sobre o autor: “quando vejo algo a respeito, faço questão de prestar atenção ao que está sendo dito e até guardo as reportagens, pois sei do que estão falando”. Algumas alunas relatam que passaram a frequentar eventos e a assistir a programas televisivos sobre o autor e até mesmo a comparecer a lançamentos de livros com novas edições dos contos de Machado. Liana relata a sensação de cumplicidade com as pessoas que falam do autor, e também afirma sentir-se à vontade em livrarias: “quando entro numa livraria sempre paro para ler alguns contos. Escolho um bem curto e leio quando dá. Antes eu não tinha esse hábito”.

Joana se mostra confiante como professora, pois, quando falam do autor, pode participar da conversa e fazer comentários. “É uma sensação boa essa de se meter nas conversas dos entendidos”. Na mesma linha de argumentos é a posição de Carmen, que se diz participante da comunidade de apreciadores do autor.

Além disso, acrescenta: “lendo seus livros é como se o tivesse visto de perto, é como se em cada conto estivesse presente um pedacinho seu”.

Já Amanda passa a defendê-lo:

Não me tornei nenhuma especialista sobre o autor, mas essa atividade me fez vê-lo com outros olhos, e admirá-lo. Creio que fui inicializada de verdade nas obras do autor e hoje possuo um conhecimento sobre ele, muito melhor do que tinha antes, e se hoje alguém fala para mim que Machado é chato, falo para elas lerem seus contos, que é impossível não gostar.

De um modo geral, as descobertas sobre um novo Machado e, principalmente, a imersão na leitura durante o período de aula não significa que todas deem continuidade à leitura dos textos do autor; contudo, a própria natureza da profissão de professor se fortalece com a possibilidade de se poder compartilhar conhecimentos com os outros, assumindo-se, assim, uma postura educativa. Alunas como Andréa, que chegavam à aula relatando que durante a semana tinham devorado outros contos não disponíveis em sala, afirmam se sentir como ela: “bastante satisfeita por estar ‘por dentro’ da obra de Machado e enriquecida pelos conhecimentos trazidos pelas leituras feitas”. Andréa diz ainda: “Pude dar subsídios aos meus filhos e a alguns familiares em conversas sobre Machado e sobre leitura literária em geral”. Elza extrapola a sua atitude de leitora, assumindo uma postura ativa diante das diversidades de interpretação: “Se eu vir alguma reportagem sobre ele vou parar para ver e, se puder, acrescentar algum conhecimento e se eu tiver a oportunidade, farei.”

Por último, uma aluna resgata o papel da universidade na formação integral dos alunos, enunciando:

a universidade nos apresenta tantas coisas, nos abre um novo horizonte. Acredito que essa experiência leitora ajudou a muitos a entrar nesse mundo literário, mundo esse que muitos desconheciam ou não davam importância. Foi uma forma de conhecer mais a literatura brasileira e de aprender nova forma de apresentar a leitura aos alunos, quando estivermos na posição de professor.

As pesquisas que tratam da leitura analisam diferentes elementos que facilitam ou dificultam a prática de leitura na escola ou fora dela. Alguns estudos tratam do acesso e da disponibilidade de portadores textuais como um entrave à formação de leitores, considerando, sobretudo, o capital econômico e cultural de grupos sociais. Outros mostram o quanto

os artefatos midiáticos atuais organizam novos processos de compreensão do que seja leitura, atraindo mais a juventude. Porém, a grande maioria dos estudos responsabiliza a escola por não tratar dessa prática como prática social, afastando os alunos da capacidade de usufruir do texto como relação de completude entre leitor e autor no processo de produção de sentidos. A tradição de usar o texto como pretexto para o estudo das unidades da língua minimiza sua literariedade e impede que os alunos percebam a função social da literatura. Alguns autores apontam os processos de escolarização da literatura e suas consequências na formação do leitor.

Esta pesquisa mostra, inicialmente, que sete pessoas não responderam ao questionário e, talvez, entre elas estejam aquelas alunas para as quais a leitura não fez muita diferença ou, pelo menos, não as tocou de modo significativo. Uma das entrevistadas, ao preencher o último item chamado comentário, avalia como excelente o resultado, e alerta que “se nem todos se interessam é porque não estão maduros e sensíveis o suficiente para compreender o quanto é maravilhosa a leitura desses contos e o exercício da escrita”. Embora essas pessoas não tivessem respondido, sabemos que não se trata de maturidade ou sensibilidade, mas de outros aspectos que interferem na construção do gosto estético e na dedicação ao ato de ler. Além disso, não se pode esperar que todos estejam dispostos a participar de uma pesquisa, visto que era uma opção pessoal.

A relação de hierarquia que predomina na sala de aula afeta de modos distintos os componentes de um grupo e estabelece um diálogo que não se circunscreve apenas àquele espaço, visto que são trajetórias construídas de formas singulares. Segundo Chartier, “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (1996, p. 20). A relação entre leitor e texto é instaurada pelo leitor que é livre nas suas formas de produzir sentido, modificando o texto ou modificando-se a si mesmo pelos modos de apropriação.

O meio social em que o falante/leitor se situa está repleto de conceitos e valores que impulsionam e organizam a sua atividade mental e a sua expressão externa, que, por sua vez, se dirige a um auditório social definido (Bakhtin, 1981). Logo, é preciso considerar que as respostas dadas ao questionário e as não apresentadas se endereçavam a uma professora/pesquisadora diretamente implicada no processo. Porém, mesmo que possam ser atenuadas as ênfases,

as intenções discursivas de cada aluna se referiam à valorização das suas experiências e às formas de internalização dos valores estéticos que atribuíam aos contos machadianos.

Para Candido (1995) a literatura responde a uma necessidade universal de ficção e fantasia que age sobre a saúde psíquica do ser humano, pois desvela o nosso universo ao abordar temáticas sentimentais, sexuais, sociais, políticas e outras que nos atingem e nos situam na história da humanidade. A complexidade do mundo e a beleza da vida, os valores de bem e mal, atribuídos de acordo com a opção estética do autor, são negociados na relação com o leitor. Bakhtin (2003) afirma que o autor/criador afasta-se da obra depois de tê-la produzido, pois, a partir da sua publicação, são as personagens que assumem suas histórias e cabe ao leitor dar o seu acabamento estético.

Assim a forma como as leituras são ressignificadas certamente produz avanços cognitivos e estéticos não mensuráveis pelos cânones escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do que depreendemos do discurso teórico com o qual dialogamos e das indicações desta pesquisa, evidencia-se que a presença da literatura nos cursos de formação de professores é imprescindível, visto que os textos literários atravessam a trajetória de cada um promovendo um diálogo entre as inúmeras referências dos alunos: aquelas que fazem parte do seu conhecimento prévio, do seu modo singular de ser, e as que estão construindo como identidade profissional, na interação com diferentes domínios discursivos. Independentemente da história individual, das condições de vida, da familiaridade ou não com a literatura, é fundamental oferecê-la como possibilidade concreta de conhecer outras formas de representação da realidade, não só pelo valor estético da linguagem produzida nos textos literários, mas também pelo diálogo entre valores pessoais e sociais.

A mudança de opinião dos alunos sobre o autor escolhido resulta, certamente, da convivência durante um semestre com os contos de Machado. Não é possível gostar ou desgostar de certos autores sem mergulhar na sua obra e, principalmente, compartilhar com outros seus modos de interpretação, suas dúvidas, sua incompreensão e seu estranhamento. A situação sociodiscursiva que se instalava em sala, gerando cumplicidade entre as alunas, criou temáticas comuns de discussão, indicando que formavam uma comunidade leitora que ainda dialoga entre si, mas principalmente que se sente pertencente ou

inclusa em uma comunidade de leitores de Machado de Assis.

Por fim, a pesquisa e a Atividade indicam a necessidade de se expandir o tempo dedicado à leitura literária nos cursos de formação de professores, visto que essa esfera de produção discursiva alarga a capacidade de análise, além de produzir prazer estético. 🌱

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Lara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maria Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

1 Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFF. Agradeço a Josiane de Souza Soares pela revisão do texto.

2 Esse dado reforça os resultados de levantamento que faço há 17 anos na disciplina Língua Portuguesa – conteúdo e método, em que solicito a leitura de um romance escolhido pelos alunos. A cada semestre, no segundo dia de aula, os alunos trazem e comentam os livros que pretendem ler e a serem discutidos no sarau literário que promovemos no último dia de aula. Aproximadamente 80% dos livros escolhidos se originam de leituras exigidas no Ensino Médio.

Minhas memórias de Lobato, de Luciana Sandroni

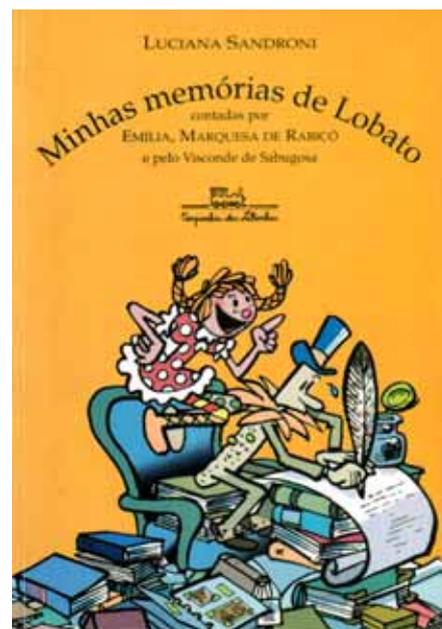
JOSILÉA DA SILVA PINHEIRO

Que aconteceria se um dia uma criatura resolvesse contar a história de seu criador? Seria no mínimo curioso... Este é, contudo, o enredo da obra *Minhas memórias de Lobato*, na qual a personagem Emília tem a brilhante ideia de escrever a trajetória de seu “pai”, o escritor Monteiro Lobato. Para isso a boneca decide pedir, ou melhor, ordenar que o Visconde de Sabugosa a auxilie nessa empreitada, uma vez que não tem a mínima paciência para realizar uma pesquisa, tarefa que Dona Benta avisa ser indispensável para a escrita de uma biografia. A partir daí tem início uma deliciosa narrativa, na qual realidade e ficção se misturam de forma surpreendente.

Mantendo a fórmula de *Memórias de Emília* (lançada por Lobato em 1936), a autora Luciana Sandroni conduz o texto por um interessante viés, que consiste na alternância entre o real e o imaginário. Enquanto o Visconde se esforça para relatar fielmente os acontecimentos da vida de Monteiro Lobato, Emília, ousada e questionadora, inventa diversas histórias e opina sobre os mais variados assuntos. Então, ao mesmo tempo em que tem a possibilidade de conhecer fatos interessantes (e surpreendentes) da vida de Lobato, o leitor tem diversão garantida com as “pérolas” ditas pela boneca.

É interessante ressaltar que nessa obra temos a possibilidade de conhecer as diversas faces do escritor: desde as travessuras do “Lobatinho” até o Lobato criador e editor, que lutou para democratizar a leitura no país. Tudo isso, a partir de uma linguagem informal que, aliada ao tom caricatural das ilustrações, traz ludismo ao texto. Assuntos que possuem certa complexidade – tais como as convicções políticas de Lobato, a crítica à ditadura, a atuação da mulher na sociedade, entre outros – são adaptados à linguagem infantil, sem perder sua densidade. Assim, vemos que entretenimento e informação se entrelaçam, evidenciando uma forte tendência da literatura infantojuvenil atual: a produção de textos informativos que não abandonam o caráter estético-literário. Essa característica está bem evidente no fim da obra, onde encontramos fotografias de Lobato em diferentes épocas de sua vida, além de algumas ilustrações produzidas pelo próprio escritor, o que proporciona uma ampliação dos conhecimentos do leitor acerca do que foi exposto.

Concluimos, então, que *Minhas Memórias de Lobato* é uma obra enriquecedora, pois, apesar de seu caráter biográfico, proporciona ao leitor uma extraordinária viagem ao universo lobatiano, ou seja, ao mundo onde a imaginação não tem limites, onde tudo é possível. E o mais importante: assim como Lobato, a autora não subestima a inteligência das crianças. Eis uma oportunidade para que os pequeninos saibam que a criatividade do criador do Sítio do Picapau Amarelo vai muito além de um seriado de TV. 🌿



SANDRONI, Luciana. *Minhas memórias de Lobato, contadas por Emília Marquesa de Rabicó e pelo Visconde de Sabugosa*, ilustrações Laerte. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

Resenha crítica produzida na disciplina “Leitura e formação do leitor” do curso de Especialização em Literatura Infantojuvenil da UFF, em 2007, sob a orientação da Profª Margareth Silva de Mattos. O livro resenhado pertence ao acervo do PROALE, formado por cerca de 9 mil títulos, que estão à disposição para empréstimo à comunidade acadêmica e à comunidade em geral que participa das atividades de extensão oferecidas pelo Programa.

Literatura de Cordel: da feira à sala de aula

MARTA LIMA DE SOUZA

 Cordel tem a origem atribuída aos trovadores medievais e à literatura de cordel europeia. No Brasil, a história da Literatura de Cordel vincula-se à chegada dos colonizadores portugueses, tendo como fundador Leandro Gomes de Barros, poeta que publicou mais de 600 títulos de cordéis a partir dos anos de 1900.

A Literatura de Cordel é considerada poesia popular que se expressa por meio de uma narrativa impressa, descendente direta do trovadorismo medieval surgido na Península Ibérica – Portugal e Espanha – e região provençal do sul da França. A Literatura de Cordel não se restringe à oralidade, visto que a publicação escrita de seus versos possibilita o contato com a leitura, com textos visuais por meio das xilogravuras, com a música e com a apreciação artístico-cultural. É na região Nordeste que os versos de cordel florescem vigorosamente, reunindo multidões em torno de poetas de feiras que leem ou recitam versos e instigam os ouvintes a comprarem os livretos. A Literatura de Cordel pode ser encontrada, entretanto, em diversas regiões do país. Levada pelos migrantes nordestinos em suas bagagens, vão ganhando novos formatos como o repente, a embolada, o cururu, o samba de roda, o RAP, entre outros ritmos que se misturam com a poesia, mantendo viva a cultura popular.

Os temas dos cordéis trazem as vozes sociais e tratam de histórias de amor e sofrimento, de misticismo, do fantástico, de fatos históricos, sociais, econômicos e políticos, que possibilitam expressar questões humanas, bem como discutir e refletir sobre elas.

Ao entrar na sala de aula, a Literatura de Cordel permite ao professor, além de divulgar a cultura popular, trabalhar pedagogicamente a produção escrita, a leitura, a oralidade, a arte, as variedades linguísticas, os conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, de modo a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem e para a reflexão sobre os temas tratados nos poemas.

A literatura de cordel foi assunto de uma das aulas do curso de extensão do PROALE “O trabalho com a linguagem na escola em seus usos e funções sociais: a cultura escrita nos anos iniciais de escolarização”. Com carga horária total de 30 horas, o curso foi oferecido no 2º semestre de 2011 a estudantes de graduação e professores de rede pública e particular de ensino. Seu principal objetivo foi a criação de um espaço de discussão em que professores do Ensino Fundamental e outros profissionais da Educação ligados a esse segmento de ensino tivessem a oportunidade de refletir sobre o trabalho com a linguagem na escola, na perspectiva de maior compreensão e inserção deles próprios e de seus alunos na chamada cultura letrada.

Uma das atividades desenvolvidas nessa aula foi a produção de poemas de cordel por diferentes grupos de trabalho. Um dos grupos, com o intuito de prestar uma homenagem ao PROALE, produziu três pequenos poemas tomando o Programa como tema.

Neste ano de 2011, em que o PROALE comemora vinte anos de atuação, ver sua importância para a formação continuada de professores traduzida em versos tem significado especial. 🌿



Foto Diego Dacal (literatura de cordel)
[CC-BY-SA-2.0 (www.creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0)],
via Wikimedia Commons

CORDEL 1

Trabalhar com a linguagem
Foi o convite do PROALE
Usos e funções sociais
Cultura escrita, nos anos iniciais.
Com alegria chegamos
Sem saber como seria
Pelo “matuto” passamos
Bornal, cartoons, charges, e muita simpatia.

Até amarelinhas pulamos
Tentando desmitificar o ato de alfabetizar
Ouvimos histórias que nos fizeram quase chorar.
Chegamos à análise de textos
Algumas importantes formas de falar
Dramatizando provérbios.
Meu Deus! Aonde vamos chegar?

CORDEL 2

Em vinte anos de PROALE
Muitas coisas aprendemos.
Com professores brilhantes,
em suas aulas instigantes,
nossas práticas revemos
para os alunos, voltemos!

CORDEL 3

Aprendendo com o PROALE

Trabalhar com a linguagem
foi o convite do PROALE.
Chegamos bem “matutos”
sem saber como seria.
Ao conhecer o personagem,
embarcamos nessa alegria.

Conhecemos a linguagem da ciência,
com o conto dramatizado.
E para nossa experiência,
um registro foi compartilhado.
Através de um bornal,
algo nunca visto em jornal.

Tiras, charges e quadrinhos,
quantas maneiras de alfabetizar.
Até brincando de amarelinhas,
levamos nossos alunos a pensar.
Porque através da literatura,
viajamos no universo da cultura.

Autoras:

Adriana Santos da Mata
Andréa Carvalho Nogueira
Fátima Regina Silva Alves
Gleice Capaun Dalsoquio
Luciana Policarpo dos Santos
Maria das Graças da Silva Sena
Sílvia Mendes dos Santos

O Cravo e a Rosa¹

0 cravo tem vinte folhas,
A rosa tem vinte e uma,
Anda o cravo em demanda
Porque a rosa tem mais uma.

0 cravo brigou co' a rosa
Debaixo de uma sacada;
0 cravo saiu ferido,
E a rosa espinicada.

Viva o cravo, viva a rosa,
Viva o palácio do rei;
Viva o primeiro amor
Que n' esta terra tomei!

0 cravo caiu doente,
A rosa o foi visitar;
0 cravo deu um desmaio,
A rosa pôs-se a chorar.

SÍLVIO ROMERO (Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero), crítico, ensaísta, folclorista, polemista, professor e historiador da literatura brasileira, nasceu em Lagarto, SE, em 21 de abril de 1851, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 18 de julho de 1914. O fundador da Cadeira nº 17 da Academia Brasileira de Letras foi um pesquisador bibliográfico sério e minucioso. Sua contribuição à historiografia literária brasileira é uma das mais importantes de seu tempo.

Os *Cantos populares do Brasil* foram recolhidos por Sílvio Romero em Pernambuco, Sergipe, Rio de Janeiro e, em menor escala, na Bahia e Alagoas. Os que escolhemos para esta edição da Sede de ler são originários de Sergipe, e trazem à luz estrofes muito pouco conhecidas das cantigas *O cravo e a rosa* e *A barata*, ambas ainda muito presentes no repertório do cancionero popular.

A Barata²

Nada há no paraíso
Que me faça eu falar;
Não há sapo nem barata
Que me possa incomodar.

Eu vi uma barata
No capote de vovô;
Quando ela me avistou
Bateu asas e voou.

Eu vi uma barata
Com a tesoura na mão,
Cortando calças, camisas,
Vestidos de babadão.

Eu vi uma barata
Sentada fazendo renda,
E também eu vi um rato
Ser caixeiro de uma venda.

Eu vi uma barata
Sentada n' uma costura,
E também eu vi um rato
De pistola na cintura.

Eu vi uma barata
Na janela namorando,
Vi um sapo de luneta
Pela rua passeando.

Eu vi uma barata
Na ladeira da preguiça,
E também vi um cachorro
Amarrado com linguças.³

¹ ROMERO, Sílvio (org.). *Cantos populares do Brasil*, v. 1. Lisboa: Nova Livraria Internacional, 1883, p. 194. In: <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/02459210#page/1/mode/1up>

² Idem, p. 209-10.

³ Constitui um ditado popular que indica a fartura e a toleima dos tempos antigos. Quando querem dizer que um sujeito é tolo, dizem: "este é do tempo em que se amarrava cachorro com linguças".

> O PROALE em imagens

