



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Flávia Côrtes de Alencar

Fiando histórias, tecendo vidas:

A literatura infantil na formação de leitores

Rio de Janeiro

2020

Flávia Côrtes de Alencar

**Fiando histórias, tecendo vidas:
a literatura infantil na formação de leitores**

Dissertação apresentada, como requisito final para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Literatura.

Orientadora: Prof^a. Dra. Regina Silva Michelli Perim

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

C828

Côrtes, Flávia, 1971-.

Fiando histórias, tecendo vidas: a literatura infantil na
formação de leitores / Flávia Côrtes de Alencar. - 2020.
104 f.: il.

Orientadora: Regina Silva Michelli Perim.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Literatura infantojuvenil – Teses. 2. Alfabetização - Teses. 3.
Leitores – Reação crítica – Teses. 4. Leitura – Teses. I. Michelli, Regina. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 83-93:372.41

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Flávia Côrtes de Alencar

Fiando histórias, tecendo vidas: a literatura infantil na formação de leitores

Dissertação apresentada, como requisito final para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Literatura.

Aprovada em 03 de fevereiro de 2020.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Regina Silva Michelli Perim (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara
Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. Amir Aparecido dos Santos Piedade
Faculdade Academus

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Para Alexandre, Safira e Helena, meus companheiros de aventuras e jornada terrena.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, ao Mestre Jesus e aos Mentores Espirituais, por terem sempre iluminado meu caminho e me dado forças de seguir insistindo, mesmo sem ter passado para o mestrado em minha primeira tentativa. Nem na segunda. Nem na terceira. Odisseia que venho trilhando desde 2008. O 4, talvez, seja um número de sorte.

À minha família, pela paciência nas muitas vezes em que não tive tempo para eles. Em especial aos meus pais, Élio e Hilda, pela educação e conselhos que sempre me deram; ao meu marido, Alexandre, pelo apoio incondicional e capacidade de me reerguer nos momentos difíceis. Às minhas filhas, Safira e Helena, pelo empenho em me animar e fazer rir nos momentos em que desanimei, e pela compreensão nos tantos passeios perdidos ou remarcados.

À minha orientadora, Regina Michelli, da qual tenho orgulho de poder chamar de amiga, por todos os conselhos, críticas e direcionamentos, todos sempre com o intuito de me estimular, para que eu desse o melhor de mim. Sinto-me muito grata por ter sido ela a segurar minha mão e a me guiar neste caminho que me parecia tão distante, após longos anos longe da universidade.

À professora Tania Maria Camara, por aceitar fazer parte da banca, e pelas cuidadosas considerações que teceu sobre meu trabalho, exigindo ainda mais de minha pesquisa, o que muito me impulsionou para um resultado melhor.

Ao professor Amir Piedade, pela gentileza de aceitar fazer parte da banca tão em cima da hora e por vir de São Paulo especialmente para isso; ao editor e amigo, por todas as conversas e dicas e por ter me ajudado a escolher o tema desta dissertação.

À professora Ana Crélia Dias, que me orientou na especialização em Literatura Infantil e Juvenil, na UFRJ, e à professora Eloísa Braem por aceitarem participar da banca como membros suplentes.

À professora Eliana Yunes, a quem muito admiro por seu trabalho em prol da leitura, que me deu a honra de aconselhar-me quanto a esta pesquisa.

Aos professores Fátima Cristina Dias Rocha, Flávio Carneiro, Flavio García, Júlio França e Maria Cristina Batalha, pelas aulas inspiradoras e todos os conselhos em relação ao curso de mestrado.

À professora Cynthia Giroto, pela contribuição na bibliografia pesquisada e por me ter feito acreditar que eu tinha algo para oferecer a outros pesquisadores.

Ao querido mestre Antônio Carlos Secchin, meu professor na graduação, por ter dito que queria muito me ver no mestrado e plantou em mim essa sementinha.

Ao amigo e parceiro de roteiro, Francisco Malta, pela forte insistência para que eu tentasse o mestrado mais uma vez.

Ao amigo Fábio Cardoso dos Santos, pelas muitas dicas e conselhos sobre o meio acadêmico.

A todos os amigos do nosso grupo de pesquisa CNPQ *Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas* pelo companheirismo e pelo forte laço fraterno que criamos. Em especial a duas amigas, que, de certa forma, carregaram-me no colo quando contrái Chicungunya: a Viviane, pelo apoio, resolvendo questões burocráticas com a universidade para mim; e a Aila, que carregou minha bolsa e material para que eu não fizesse esforço.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que me aceitou e permitiu que eu trocasse o tema da pesquisa, antes sobre memória, para a literatura infantojuvenil, o que deveria ter sido minha escolha desde o início, pois é em meio aos livros para crianças e jovens que me sinto feliz.

A todos, o meu sincero e afetuoso muito obrigada!

Entre os pecados que os homens cometem, ainda que afirmam alguns que o maior de todos é a soberba, sustento eu que é a ingratidão, baseando-me no que se costuma dizer, que de mal agradecidos está o inferno cheio.

Miguel de Cervantes, em *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha*

RESUMO

CÔRTEZ, Flávia. *Fiando histórias, tecendo vidas: a literatura infantil na formação de leitores*. 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta pesquisa tem como proposta investigar a literatura infantil como agente formador de leitores críticos, durante o processo de alfabetização escolar, fornecendo sugestões de atividades a serem utilizadas em sala de aula. Esse percurso passa pela importância da fantasia e do maravilhoso na formação do leitor, tendo por *corpus* ficcional, da tradição, os contos dos irmãos Grimm, bem como pela literatura infantil brasileira, com o chamado “boom” dos anos 1970 e o verismo, incluindo as contribuições de escritores considerados os maiores desbravadores dessa literatura no país: Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Lygia Bojunga. A pesquisa abarca ainda as narrativas mais contemporâneas e sua contribuição na formação do leitor brasileiro: as sugestões de atividades, orientadas sob a luz das metodologias de pesquisadores de renome, concentram-se na análise e leitura de livros dos autores Mary e Eliardo França, e Leo Cunha. Partindo da pesquisa bibliográfica, este trabalho dialoga com teorias de diferentes campos do saber e sustenta-se, principalmente, nos estudos de literatura brasileira, literatura infantojuvenil e teoria da literatura, tendo por base a metodologia comparativa. Fundamentando a pesquisa sobre letramentos e formação de leitores, há os trabalhos de Magda Soares, Regina Zilberman, Rildo Cosson, Maria Teresa Tedesco, Teresa Colomer, Roxane Rojo, Cyntia Giroto, Renata Junqueira e Michèle Petit. Sobre o maravilhoso e os contos de fada, estão os estudos realizados por Robert Darnton, Nelly Novaes Coelho, Karin Volobuef e Regina Michelli. Na investigação do maravilhoso como gênero, o apoio se faz em Tzvetan Todorov. Sobre as questões relativas ao medo na literatura, Bruno Bettelheim e Gilberto Freire. Acerca das obras específicas de Literatura Infantojuvenil brasileira, recorre-se aos estudos de Eliana Yunes, Laura Sandroni, Marisa Lajolo, Nelly Novaes Coelho e Regina Zilberman.

Palavras-chave: Leitura literária. Formação de leitores. Literatura infantil. Alfabetização escolar.

ABSTRACT

CÔRTEZ, Flávia. *Spinning stories, weaving lives: children's literature in the development of reading skills*. 2020. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This research aims to investigate children's literature as a formative agent of critical readers, during the process of school alphabetization, providing suggestions for schoolworks to be used in classroom. This path goes through the importance of fantasy and marvelous in reader's formation, having as fictional corpus, from the tradition, the Grimm brothers' tales, as well as the Brazilian children's literature, with the so-called "boom" of the 1970's and the verism, including the contributions of some writers considered the greatest explorers of this literature in the country: Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Lygia Bojunga. The research also includes the most contemporary narratives and their contribution to the formation of the Brazilian reader: the schoolworks suggestions, oriented by the light of the methodologies of renowned researchers, focus on the analysis and reading of books by the authors Mary and Eliardo França, and Leo Cunha. Starting from the bibliographical research, this work dialogues with theories of different fields of knowledge and is based mainly on the studies of Brazilian literature, children's literature and literature theory, based on the comparative methodology. Basing the research on literacy and reader training, there are the works by Magda Soares, Regina Zilberman, Rildo Cosson, Maria Teresa Tedesco, Teresa Colomer, Roxane Rojo, Cyntia Girotto, Renata Junqueira and Michèle Petit. Regarding the marvelous and fairy tales are the studies by Robert Darnton, Nelly Novaes Coelho, Karin Volobuef and Regina Michelli. In the investigation of the wonderful as a genre, the support is made in Tzvetan Todorov. Regarding the issues related to fear in literature, there are the works of Bruno Bettelheim and Gilberto Freire. About the specific works of Brazilian Children's Literature, were used the studies of Eliana Yunes, Laura Sandroni, Marisa Lajolo, Nelly Novaes Coelho and Regina Zilberman.

Keywords: Literature reading. Readers formation. Children's literature. School alphabetization.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	LITERATURA INFANTIL E LETRAMENTO(S) LITERÁRIO(S).....	16
1.1	Importância da literatura sem idade.....	16
1.2	Literatura infantil na escola.....	19
1.3	Literatura Infantil e a formação do leitor: letramento literário.....	21
1.4	Exemplos de Letramento.....	25
1.4.1	<u>No mundo tangível: <i>memorabilia</i></u>	25
1.4.2	<u>Na ficção: <i>Infância</i> e <i>O papel roxo da maçã</i>.....</u>	28
1.4.2.1	<u>O (duro) processo de aprendizagem em <i>Infância</i>.....</u>	28
1.4.2.2	<u>Um exemplo de letramento feliz: <i>O papel roxo da maçã</i>.....</u>	34
2	O CONTO MARAVILHOSO E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR.....	38
2.1	<u>O conceito de maravilhoso e os contos de fadas coletados pelos irmãos Grimm.....</u>	38
2.2	<u>O medo na Literatura: o monstro</u>	41
2.3	<u>O medo de se trabalhar com a literatura infantil na escola.....</u>	45
2.4	<u>O papel do maravilhoso e da fantasia na formação do leitor e do indivíduo..</u>	49
3	PERCURSOS DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL.....	51
3.1	<u>Desbravadores do Era uma Vez.....</u>	51
3.2	<u>O “boom” dos anos 1970: literatura infantil e verismo.....</u>	55
3.3	<u>Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Lygia Bojunga, damas da literaturainfantojuvenil brasileira.....</u>	59
3.4	<u>Narrativas contemporâneas: Rosana Rios.....</u>	61
4	ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO.....	66
4.1	<u>A importância do professor mediador para a formação de leitores críticos....</u>	68
4.2	<u>Algumas propostas de metodologias de leitura.....</u>	71
4.2.1	<u>Cyntia Girotto e Renata Junqueira de Souza.....</u>	71
4.2.2	<u>Roxane Rojo.....</u>	73
4.2.3	<u>Rildo Cosson.....</u>	75

4.2.4	<u>Maria Teresa Tedesco.....</u>	76
4.3	<u>Algumas propostas de atividades de leitura.....</u>	78
4.3.1	<u>Para antes da leitura.....</u>	79
4.3.2	<u>Para depois da leitura.....</u>	80
5	EXPOENTES DA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA, SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO.....	83
5.1	<u>A parceria entre palavra e imagem de Mary e Eliardo França.....</u>	84
5.2	<u>A narrativa poética e irreverente de Leo Cunha.....</u>	85
5.3	<u>Sugestões de leituras e atividades nas obras <i>Que perigo!</i>, <i>O rabo do gato e O piquenique</i>, de Mary e Eliardo França.....</u>	87
5.4	<u>Sugestões de leituras e atividades nas obras <i>Cachinhos prateados</i>, <i>Um dia, um rio</i>, e <i>Em boca fechada não entra estrela</i>, de Leo Cunha.....</u>	91
	CONCLUSÃO.....	97
	REFERÊNCIAS.....	100

INTRODUÇÃO

Assim como é de cedo que se torce o pepino, também é trabalhando a criança que se consegue boa safra de adultos.

Monteiro Lobato

Esta dissertação tem por tema as questões da leitura e do letramento literário em sala de aula, durante a alfabetização, e a importância fundamental do maravilhoso nesse processo, englobando a formulação de exercícios para melhor desenvolver essas vivências, no intuito de viabilizar uma maior capacitação dos professores na formação de leitores críticos. Ainda que muito se tenha escrito sobre leitura e letramento, esta pesquisa se propõe a revisitar alguns teóricos tendo em vista a importância do tema eleito.

O objetivo principal deste trabalho é ressaltar a relevância da leitura de livros de literatura infantil de qualidade em sala de aula, não apenas com a finalidade de ensinar a ler e escrever, mas de formar leitores críticos e capacitados a compreenderem o que leem; leitores felizes com o universo multifacetado a que têm acesso pela leitura. Como objetivo secundário desenvolve-se um percurso de pesquisa que contemplou a importância da fantasia e do maravilhoso na formação do leitor, tendo por *corpus* ficcional os contos dos irmãos Grimm, exemplificando a narrativa tradicional, e a literatura infantil brasileira, com o chamado “boom” dos anos 1970 e o verismo, incluindo as contribuições de escritores considerados desbravadores dessa literatura no país: Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Lygia Bojunga. Como último objetivo, visando também a atender ao geral, sugerem-se atividades voltadas à alfabetização, entendida como um processo que se inicia na Educação Infantil, se desenvolve e consolida nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A motivação para esta pesquisa se manifestou a partir de minha experiência pessoal, do difícil processo de letramento pelo qual passei. Abro aqui um adendo: minha formação como leitora se confunde com o desenvolvimento da escritora na qual me tornei.

Nasci e cresci em Bangu, bairro da periferia do Rio de Janeiro, em família humilde, mas que dava muito valor à educação. Prova disso está na frase que meu pai costumava repetir e que, por sua vez, ouvira de meu avô: “a única coisa que posso te deixar nesta vida é educação”. Se não pude ter os brinquedos da moda, não me faltaram livros.

Estudei em escolas públicas até concluir o antigo ginásio. Com muito sacrifício, meus pais investiram em um colégio particular quando cheguei ao Ensino Médio, pois acreditavam

que só assim seria possível entrar em uma universidade pública. Não sei dizer se é correta esta afirmação, mas assim aconteceu. Passei, na primeira tentativa, para a Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde me formei em Letras e onde tive o privilégio de ter grandes professores que me marcaram profundamente.

O título *Fiando histórias, tecendo vidas: a literatura infantil na formação de leitores* surgiu como consequência da reflexão acerca da importância de ouvir e ler histórias nas primeiras fases de formação escolar. Sua metáfora está na oportunidade que os professores envolvidos com o processo de alfabetização dos primeiros anos da Educação Básica têm de agir como verdadeiros tecelões, ao fiar histórias em sala de aula, construindo um elo de afetividade com seus alunos. É ao desenrolar o fio da narrativa dos livros infantis, ao incentivar o hábito da leitura e providenciar o acesso a textos literários de qualidade, que o professor é capaz de tecer as tramas do universo ficcional, mesclando-o, pouco a pouco, à realidade cotidiana. O procedimento, funcionando como um espelho onde se refletem dúvidas, incertezas e questionamentos das crianças, favorece que elas tecam as próprias vidas: ao (des)tecer as vidas ficcionais das personagens, os alunos são conduzidos a um maior entendimento do mundo e de si mesmos. É nesse fiar e tecer, tecer e construir, que o professor tece ele também sua própria história e faz a diferença na vida de cada um de seus alunos, tecendo vidas em fios tão fortes e de cores tão vívidas que nem o tempo irá apagar.

Esta dissertação lança também seus fios, costuras de textos ficcionais e teóricos, na busca de aquisição de conhecimento sobre o tema proposto. O primeiro capítulo se atém a uma reflexão sobre a importância da literatura na vida humana e na formação do indivíduo crítico, além de analisar o processo de letramento literário no ambiente escolar. Como exemplificação do quanto esse processo pode ser doloroso e difícil, insere-se minha experiência pessoal, no campo do real, e a leitura da narrativa *Infância*, de Graciliano Ramos, no campo da ficção. Em contraponto, para ilustrar um processo de letramento prazeroso e feliz, no campo da ficção, foi analisado o livro *O papel roxo da maçã*, de Marcos Bagno.

O objetivo do segundo capítulo é focalizar o maravilhoso, sua vital importância na formação de um leitor crítico em sala de aula, e sua capacidade de seduzi-lo com suas histórias de encantamento, convidando-o a embarcar em um mundo onde tudo é possível. A dissertação também empreende uma viagem, ainda que breve, pelas narrativas da tradição, tendo por foco os contos dos irmãos Grimm, avançando pelo medo na literatura, tema que mobiliza algumas crianças atualmente. São levantadas questões sobre o atual receio por parte de alguns educadores de se trabalhar com os contos de fadas em sala de aula, sobre o medo da fantasia e a função do conto maravilhoso na formação do leitor e do indivíduo.

O terceiro capítulo traça um breve panorama do percurso da literatura infantil no Brasil, focalizando o chamado “boom” dos anos 1970 e o verismo. Essa parte da pesquisa realça ainda alguns escritores que podem ser considerados os fundadores dessa literatura no país, apontados por muitos estudiosos como os mais expressivos deles: Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Lygia Bojunga. Para finalizar o capítulo, são apontados alguns autores contemporâneos da literatura infantojuvenil brasileira, já muito premiados e com comprovada qualidade literária, mas ainda pouco estudados pela academia. O destaque aqui se dá na escritora Rosana Rios.

No quarto capítulo, pretende-se contribuir para o letramento literário refletindo-se sobre a atuação do professor mediador em sala de aula e sua importância na formação de leitores críticos. Além disso, a dissertação debruça-se sobre metodologias de leitura, formuladas por importantes pesquisadores, como Cyntia Girotto, Renata Junqueira de Souza, Roxane Rojo, Rildo Cosson e Maria Teresa Tedesco.

Ao longo do quinto capítulo, a pesquisa se volta para a análise e indicação de leituras, além de sugestões de atividades, a partir de livros dos autores Mary e Eliardo França e Leo Cunha, tendo por foco a alfabetização infantil, mais especificamente a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Partindo metodologicamente da pesquisa bibliográfica e do estudo comparativo, esta dissertação dialoga com teorias de diferentes campos do saber e sustenta-se nos estudos de literatura brasileira, literatura infantojuvenil e teoria da literatura.

Fundamentando a pesquisa sobre letramentos e formação de leitores, estão os estudos de Magda Soares, Regina Zilberman, Rildo Cosson, Maria Teresa Tedesco, Teresa Colomer, Roxane Rojo, Cyntia Girotto, Renata Junqueira e Michèle Petit. Sobre o maravilhoso e os contos de fada, há os estudos realizados por Robert Darnton, Nelly Novaes Coelho, Karin Volobuef e Regina Michelli. Na investigação do maravilhoso como gênero, o apoio se faz em Tzvetan Todorov. Sobre as questões relativas ao medo na (e da) literatura: Bruno Bettelheim e Gilberto Freire. Acerca das obras específicas de Literatura Infantojuvenil brasileira, recorre-se aos estudos de Eliana Yunes, Laura Sandroni, Marisa Lajolo, Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman.

Esta dissertação pretende contribuir para os estudos de autores contemporâneos da literatura infantojuvenil, representando, essa parte, o ineditismo da pesquisa ao se debruçar sobre alguns escritores ainda pouco ou nada estudados pela crítica, mas já detentores de prêmios literários, o que os distingue como merecedores de estudos críticos. Passa da hora de

a Academia voltar a atenção para a produção nacional contemporânea. Espero que este trabalho também contribua para preencher um pouco essa lacuna.

Desenrolemos o nosso fio.

1. LITERATURA INFANTIL E LETRAMENTO(S) LITERÁRIO(S)

Tenho estado, todo este tempo, privado de leitura – e que falta me faz! A civilização me fez um ‘animal que lê’, como o porco é um animal que come – e dois meses já sem leitura me vem deixando estranhamente faminto. Imagine Rabicó sem cascas de abóbora por 30 dias!

Monteiro Lobato

A literatura sobrevive ao tempo e à tecnologia. No advento do livro digital, falou-se muito no desaparecimento do livro de papel, porém não foi o que aconteceu, atualmente o livro digital domina apenas uma pequena fatia do mercado, e isso é uma constatação mundial. Há leitores que costumam dizer que não abandonariam jamais o livro físico, pela necessidade de manusear o objeto-livro, sentir sua textura, seu cheiro. No entanto, independente do formato – digital ou brochura –, fato constatado é que a literatura parece permanecer viva em todas as suas variações e em todas as camadas da sociedade, independentemente da idade e da vivência de cada leitor, o que se verifica pela formação de bibliotecas populares em comunidades carentes, por iniciativa dos próprios moradores; pela frequência de público a eventos literários como Bienal, Salão do Livro etc., além do acesso mais democrático de alunos a salas de leitura em escolas da rede pública e particular. Ainda que a literatura não esteja presente nas salas de aula da forma como se gostaria, com “livros à mão-cheia” (CASTRO ALVES, 1982, p.22), pode-se afirmar, com certeza, que a narrativa faz parte da vivência cotidiana e nos torna verdadeiramente humanos.

1.1 Importância da literatura sem idade

O ser humano é por natureza um sujeito literário. Ainda nas primeiras fases da infância, quando muitas vezes apenas balbuciamos as palavras, já contamos histórias. Tal fato faz parte do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Todo bebê faz isso, independente da nacionalidade e da cultura em que está inserido. Ao relatar pequenos acontecimentos, nem sempre reais, a criança ensaia o desenvolvimento de uma narrativa. Para o sociólogo Anthony Giddens (2002, p.55-56),

Uma pessoa com um sentido razoavelmente estável de auto-identidade tem uma sensação de continuidade biográfica que é capaz de captar reflexivamente e, em maior ou menor grau, comunicar a outras pessoas. [...] A questão existencial da auto-identidade está mesclada com a natureza frágil da biografia que o indivíduo "fornece" de si mesmo. A identidade de uma pessoa não se encontra no comportamento – por mais importante que seja – nas reações do outro, mas na capacidade *de manter em andamento uma narrativa particular*”, expressando continuidade biográfica, que é fruto de uma captação reflexiva, passível de ser comunicada a outrem.

O interesse por histórias é inerente a todos nós e a necessidade de contá-las, muitas vezes para preencher lacunas que explicavam questões universais, foi a grande responsável pelo surgimento da literatura, que aparece sob a forma oral, ainda nos primórdios da humanidade. Neste contexto, o teórico Antonio Candido (1981, p.23) define a literatura como um “aspecto orgânico da civilização” e a classifica como

Um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes duma fase. Estes denominadores são, além das características internas (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente. (1981, p.23)

A literatura é, portanto, não apenas um aspecto intrínseco à humanidade, mas necessária à formação de todo um contexto que nos define humanos e nos distingue dos demais seres vivos. Para Antonio Candido (2011, p.182), esse processo de humanização configura-se como “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”. Nesse sentido, acrescenta: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (2011, p.182). Ela nos reorganiza, nos equilibra e, portanto, nos humaniza. É tão vital para nossa existência que se torna um direito de todo indivíduo e como tal deve ser acessível a todos, pois “Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.” (CANDIDO, 2011, p.188).

Ainda acerca da função da literatura para a humanidade, a pesquisadora Regina Michelli (2018, p.50) assegura que:

De certa forma, a literatura permite que o homem mergulhe, em profundidade, em seu interior, visualizando e reconstruindo a si mesmo e ao mundo, num movimento em que emerge em expansão, ampliando horizontes e perspectivas sobre si e sobre o outro, através do gozo estético que esta arte pode propiciar. Permeando todo o processo, a palavra poética ficcional, metafórica, imagética, criadora de mundos literários.

A literatura é uma arte plena de saberes sobre a humanidade e sobre o mundo, pois, como evidenciou o semiólogo Roland Barthes (2008), engloba uma infinidade de conhecimentos. Em um mesmo texto literário, podemos nos deparar com elementos constituintes do conhecimento histórico, social, botânico, matemático, enfim, uma multiplicidade de ciências que já permeia naturalmente o ambiente escolar. E, dessa forma, “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles: ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso.” (2008, p.18).

Destaca-se acima a famosa fala de Barthes, proferida em sua aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França (1977), publicada em seu livro *Aula*. Essa fala, tão replicada e tão atual nestes momentos sombrios, em que se cogita tirar a literatura de sala de aula, encontra respaldo ainda no pensador citado: “Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.” (BARTHES, 2008, p.18).

O pesquisador Rildo Cosson (2018) assegura que encontramos o senso de nós mesmos na leitura literária e esse senso nos permite o acesso à comunidade à qual pertencemos. A literatura é um dos meios pelos quais descobrimos a forma de nos expressar para o mundo. Isso se dá porque “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (2018, p.17). Ao nos deixarmos envolver na leitura de um texto literário, vivenciamos diversas situações, podemos experimentar as vivências de personagens com realidades diferentes das nossas e, nesse processo de sermos outros, encontramos o sentido de nós mesmos. Acerca dessa questão, Cosson (2018, p.17) ressalta: “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.”.

A escritora argentina Maria Teresa Andruetto (2012) alerta para o perigo que há em se considerar a literatura infantil ou juvenil pelo aspecto do adjetivo que a acompanha, como se tal elemento fosse um qualificador que a restringisse em seu aspecto literário e se transformasse em categoria estética. A pesquisadora defende uma literatura sem adjetivos, expressão cujo significado foi a inspiração para intitular a seção. Referindo-se às expressões *literatura infantil* e *literatura juvenil*, a pesquisadora adverte que, muito empregadas nos meios comerciais e, sobretudo, na publicidade editorial, elas “estão carregadas de intenções e

são portadoras de valores” (2012, p.58), intenções e valores geralmente ligados à venda ou a razões morais, políticas e de mercado. Acrescenta a estudiosa:

A tendência a considerar a literatura infantil e/ou juvenil basicamente pelo que tem de infantil ou juvenil é um perigo, uma vez que parte de ideias preconcebidas sobre o que é uma criança e um jovem e contribui para formar um gueto de autores reconhecidos, às vezes até mesmo consagrados, que não têm valor suficiente para serem lidos por leitores tão somente. Se a obra de um escritor não coincide com a imagem do infantil ou do juvenil do mercado, das editoras, dos meios audiovisuais, da escola ou de quem quer que seja, deduz-se (imediatamente) dessa divergência a inutilidade do escritor para que possa ser oferecido a esse campo de potenciais leitores. Assim, à literatura para adultos ficam reservados os temas e as formas que são considerados de seu pertencimento, e a literatura infantil/juvenil é, com demasiada frequência, relacionada ao funcional e ao utilitário, convertendo o infantil/juvenil e o funcional em dois aspectos de um mesmo fenômeno. (ANDRUETTO, 2012, p.60-61)

A literatura infantil – como toda a literatura - tem um caráter formador, tanto no que diz respeito ao alargamento de horizontes, como no desenvolvimento de uma criticidade do leitor, o que ultrapassa o viés meramente pedagógico, doutrinário, que por vezes querem imputar a essa literatura. Por essa perspectiva, Nelly Novaes Coelho (2000, p.27) elucida: “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”. Trata-se, portanto, de uma fusão do mundo real e do mundo da imaginação, dos ideais de vida às suas possíveis realizações. Esses elementos fazem da literatura infantil o cenário ideal para que a criança espelhe nela seus sonhos e dúvidas de infância e para que, pouco a pouco, construa em si mesma as bases sólidas de um indivíduo crítico.

1.2 Literatura infantil na escola

Trabalhar a literatura infantil em sala de aula, sobretudo como objeto de apoio à aprendizagem da leitura, exige um posicionamento crítico do educador diante do texto em questão. Um bom mediador de leitura é aquele que desperta nos leitores o encantamento que o texto a ser trabalhado ocasionou nele primeiramente. Para se trabalhar a leitura de forma crítica em sala de aula, é preciso que o professor escolha um texto que já tenha lido e que lhe tenha agradado como leitor. Entretanto, muitos educadores não se sentem à vontade para trabalhar a literatura infantil durante a Educação Infantil, já que se trata de processo que exige

grande esforço, em meio a tantas outras dificuldades que o educador brasileiro encontra em seu dia a dia na profissão.

Os cursos de formação de professores, ainda que de nível superior, não disponibilizam disciplinas suficientes sobre o universo da literatura infantil na escola. Se hoje encontramos tantos professores capacitados para tal, isso muitas vezes é graças à sua própria dedicação em buscar leituras e cursos que o capacitem, além de um talento natural no uso da criatividade que felizmente muitos desses bravos professores possuem.

Conforme esclarece a pesquisadora Teresa Colomer (2007), foi a partir da criação dos jardins de infância e do ensino pré-escolar que se começou a pensar em livros voltados para esse leitor específico: “Necessitavam-se livros para criar um entorno leitor, livros para serem manuseados, olhados e lidos pelos pequeninos, livros para iniciar as ‘práticas de leitura’ de todos os setores sociais.” (2007, p.91).

De acordo com a estudiosa Regina Zilberman (2017), as atividades com a literatura infantil em sala de aula são um exercício de hermenêutica, à medida que levam o leitor a refletir sobre significações que emergem do texto, de acordo com a vivência de mundo daquele leitor, não se restringindo apenas à compreensão do sentido linear do texto. A professora Nelly Novaes Coelho (2000, p.16) complementa que

a escola é, hoje, o *espaço privilegiado*, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente - condição *sine qua non* para a plena realidade do ser.

Coelho (2000) enfatiza que a literatura infantil tem a tarefa principal de servir como agente de formação em uma sociedade como a nossa, que se encontra em constante transformação: “É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens.” (2000, p.15).

Na opinião da pesquisadora Teresa Colomer, não é possível pensar o conhecimento adquirido pela narrativa oral e o da palavra escrita como se fossem dois momentos, dois estágios separados. Embora ainda no início do processo do aprendizado da escrita, as crianças dessa fase da Educação Infantil já possuem seus próprios “conhecimentos narrativos especificamente literários” (2007, p.89). As duas vias de acesso (da oralidade e da escrita) se relacionam e contribuem para a construção das competências que as crianças adquirem e passam a utilizar quando começam a ler sozinhas.

Cabe ao professor, porém, não apenas ensinar a decodificar os signos de leitura e, sim, propiciar experiências em que o aluno desenvolva um processo de relacionar o que lê no texto ficcional com a realidade do mundo em que vive, estimulando-o a chegar a suas próprias conclusões. A seleção de livros adequados a esse momento do desenvolvimento infantil, com temas que despertem o interesse dos pequenos, é crucial para o sucesso desse empreendimento.

1.3 Literatura Infantil e a formação do leitor: letramento literário

Muitos educadores começaram a perceber o quanto os livros literários voltados para o leitor em formação o encantam e o envolvem em um mundo de fantasia que estimula sua imaginação. Para Colomer (2007, p.125),

A criação de um espaço de leitura individual na escola pretende dar a oportunidade de ler a todos os alunos; aos que têm livros em casa e aos que não os têm; aos que dedicam tempo de lazer à leitura e aos que só leriam os minutos dedicados a realizar as tarefas escolares na aula. A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras. É imprescindível que o próprio texto ‘ensine’ a ler.

É fundamental preparar os alunos antes da leitura do livro, para aguçar a curiosidade acerca do que será lido, chamando atenção para a ilustração da capa e incentivando-os a levantar hipóteses sobre o possível tema da história. Agindo dessa forma, o professor contribui para formar, na criança, uma autoimagem como leitor, capacitando-o a formular sua própria avaliação do texto e do objeto livro, fazendo com que ela mesma possa escolher suas leituras, abandonando um livro que não lhe agrade e trocando por outro mais atraente.

A literatura infantil pode e deve formar leitores, contribuindo não apenas para o aprendizado da língua escrita, para a percepção dos recursos literários presentes no texto, para o prazer estético, como para um posicionamento de reflexão em relação ao mundo em que se vive. Ela é, portanto, importante instrumento como agente formador de um leitor crítico no processo de aprendizagem, o que pode ser estimulado por meio de uma leitura prazerosa e instigante. Ao discorrer sobre as potencialidades que residem no ato de ler literatura, exercício fundamental ao professor mediador que carece de desenvolver sua competência leitora, o pesquisador Rildo Cosson (2018, p.120) ressalta que

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário.

Zilberman (2017) enfatiza ainda que muitas vezes a escola utiliza a literatura infantil como agente didatizante e moralista, para doutrinar a criança de acordo com certa norma de comportamento vigente na classe dominante. Isso gera um grande problema: cria indivíduos dependentes e manipulados, sem pensamento próprio. A solução está longe de ser a de abolir a literatura infantil nas escolas, pois isso seria como “abandonar a criança à sua própria sorte, após tê-la feito adotar a imagem de sua impotência e incapacidade” (2017, p.24). Seria como afirmar sua incapacidade e despreparo. Tanto a escola quanto a literatura só poderão provar sua real utilidade quando se tornarem espaço em que a criança possa refletir sobre si mesma e sobre o mundo, configurando uma literatura, portanto, emancipadora, termo empregado pela professora citada.

Ao tratar da didatização da literatura, a pesquisadora Magda Soares (2011) ressalta que a escolarização é necessária e inevitável ao processo de aprendizagem, mas critica a forma como isso ocorre, com objetivos claramente didáticos a serem cumpridos. Para este fim, é gerada uma deturpação do texto literário ao transpor trechos ou até mesmo textos completos para os livros didáticos, sem respeitar seus diferentes protocolos de leitura e as características que definem sua literariedade: “Não será excessivo afirmar que a obra literária é desvirtuada, quando transposta para o manual didático, que o texto literário é transformado, na escola, em texto informativo, em pretexto para exercícios de metalinguagem.” (2011, s.p.).

Essa prática enfadonha de analisar o texto por suas características ortográficas e gramaticais, muitas vezes com exercícios de respostas prontas e engessadas, tornando os alunos incapazes de análises próprias, é prejudicial para o desenvolvimento de competências e habilidades de interpretação do texto literário e contribui para causar desinteresse e até mesmo rejeição à leitura de literatura.

A pesquisadora Graça Paulino (2010) afirma que a aparição do termo “letramento literário” em textos brasileiros data de 1980: “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (2010, p.143). Aprofundando um pouco mais esta definição, Paulino elucida que “O letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no

campo simbólico.” (2010, p.143). Imprescindível para a formação do leitor crítico, o letramento literário é hoje algo muito discutido nos meios acadêmicos e nos cursos de formação de professores, e há um número significativo de livros, artigos e trabalhos a esse respeito, pois, “Ainda que o termo letramento não se refira a práticas escolares especificamente, a pedagogização do letramento, como processo formal de ensino-aprendizagem, torna-se inevitável para proceder ao desenvolvimento sistemático e organizado das habilidades e hábitos próprios de cidadãos letrados.” (PAULINO, 2004, p.68).

Os atuais pesquisadores utilizam o termo letramento no plural, por reconhecerem a “complexidade de processos sociais e discursivos envolvidos nas ações de ler e escrever” (PAULINO, 2004, p.68). São diversas as variedades de letramento, com práticas diferenciadas de leitura e escrita: dentre elas, destacam-se o letramento funcional, responsável por desenvolver competências voltadas para a rotina diária do indivíduo, que o habilitem a ler e escrever de forma a se fazer entender, e o letramento literário propriamente dito, desprovido de finalidades pragmáticas, responsável por levar o indivíduo a uma leitura crítica dos diversos gêneros literários.

Na visão da pesquisadora Magda Soares (2011), há dois tipos de letramento, o escolar e o social, que, embora situados em diferentes espaços e tempos, fazem parte dos mesmos processos sociais mais amplos. As “experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar.” (2011, s.p.).

Paulino (2004) complementa que, embora existam diversos tipos de letramentos e apesar de suas muitas diferenças, “não há como negar que o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão de textos necessárias à inserção do indivíduo nessas diversas práticas sociais de leitura se realiza predominantemente no contexto escolar.” (2004, p.68).

O processo de letramento ou letramentos literários é verdadeiramente eficaz quando ocorre de maneira sistematizada, aproximando o leitor da obra, compartilhando leituras e estimulando as interpretações pessoais de cada aluno. Como explica Rildo Cosson (2014, *online*), ainda que não se refira à Educação Infantil,

Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual

há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário.

A escolha de textos de literatura infantil de qualidade é imprescindível para que o professor possa formar leitores críticos, sendo relevante a função da escola nesse sentido. Somente assim a literatura infantil pode exercer sua ação formadora, propiciando elementos para uma verdadeira emancipação do indivíduo, convertendo-o em um ser crítico e capaz de posicionar-se perante à sociedade.

Para Cosson (2018), o termo letramento não se refere apenas à aquisição da habilidade de ler e escrever, mas, também, à de se apropriar da escrita e das práticas sociais que a ela se associam. Por sua vez, o letramento literário, propriamente dito, possui configuração própria: “O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.” (COSSON, 2018, p.12). É por esse motivo que é tão importante sua presença em sala de aula e em todo e qualquer processo de letramento.

Ainda segundo Cosson (2014), letramento literário é também uma prática de leitura e sua especificidade está na maneira com que a palavra é tratada, construindo sentidos esteticamente elaborados. Para ele, a escola deve ser dessacralizada enquanto formadora absoluta de leitores, ela não é o único espaço de formação. O letramento literário é uma prática social, que pode ocorrer em diversos espaços: “Nossa capacidade de aprender vai além de qualquer estratégia ou método didático. A maior prova disso é que o proponente de uma nova metodologia aprendeu certamente dentro dos limites da metodologia anterior que ele critica.” (2014, p.178).

A escola é um importante ambiente formador de leitores, no entanto, não é o único. A família e a sociedade também têm um papel importante nesse processo, na evolução da criança enquanto indivíduo crítico e questionador. Ao ler uma história para a criança dormir, por exemplo, pai, mãe, avó ou qualquer outro responsável detém em suas mãos os elementos necessários para despertar o interesse do futuro leitor. São esses momentos de troca de afeto que irão semear o interesse pela leitura e, com isso, levar a criança a estender seu interesse para os momentos deste aprendizado na escola.

1.4 Exemplos de letramento

Se o processo de letramento literário pode (e deve) ser prazeroso, envolvendo, inclusive, laços afetivos, nem sempre isso acontece na prática. A título de ilustração da aprendizagem da leitura na vida real, que aqui chamei de *mundo tangível*, optei por contar a minha própria experiência, que foi a grande motivadora desta pesquisa. No que diz respeito a essa aprendizagem em obras literárias, nos próximos tópicos serão apresentados dois exemplos de letramentos de ordem absolutamente inversa. No primeiro, de caráter equivocado e cruel, sob a batuta da escola e da família, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pode ser facilmente comparado à tortura. No segundo, ainda à luz da escola e da família, o aprendizado se dá de forma afetiva e prazerosa, enriquecido pelos traços imagéticos que se mesclam ao processo.

1.4.1 No mundo tangível: *memorabilia*

Minha primeira lembrança literária é com meu pai repetindo de memória o que eu interpretava como “histórias cantadas”, por sua sonoridade cadenciada. Eram poemas de Casimiro de Abreu, Francisco Otaviano e Castro Alves – até hoje, meu poeta preferido – que ele trazia na memória afetiva. Sentíamos-nos próximos ao poeta dos escravos, que nascera em cidade vizinha à dele, no recôncavo baiano. Na sequência vieram as histórias de domínio popular, recontadas por minha mãe e avó materna.

Aprendi a ler sozinha, aos 4 anos. Minha estratégia foi perguntar aos adultos o que estava escrito nas placas de rua. Em pouco tempo juntei os pedaços e estava lendo. Embora tivéssemos uma estante cheia de livros em casa, poucos eram destinados à infância. Na falta de livros infantis, muito cedo li os clássicos.

Não vivenciei uma boa experiência escolar no início. Aos 5 anos entrei no jardim de infância e tive a minha pior professora. Ela passava a maior parte do tempo lendo e a “aula” consistia em nos encaminhar para atividades sem nenhum direcionamento. A sala era organizada em setores: havia a área de desenho, da massinha, da pintura em cavalete, da casa de bonecas e da estante de livros. A ideia era que todos os alunos passassem por todas as

áreas ao longo do dia, mas apenas alguns seguiam a regra, ou melhor, eram obrigados a isso pelos outros alunos que dominavam as áreas mais cobiçadas. Eu, que era extremamente tímida, era empurrada para fora dessas áreas. Meu refúgio era o único lugar ao qual ninguém queria ir: a estante de livros. Sentada no chão, recostada na estante, em pouco tempo li todos os livros e ganhei a fama de esquisita, por ser a única da sala que sabia ler.

As únicas recordações escolares felizes que tenho dessa época são da escolinha que funcionava na casa de uma vizinha, que havia acabado de concluir o curso Normal, e onde entrei para aprender a escrever. Eu já lia muito nessa época, mas escrever não foi fácil. Ainda lembro a dor na mão ao treinar as letras com um galho seco no chão do quintal e as inúmeras tentativas frustradas de preencher o caderno de caligrafia de forma legível. Embora tenha sido uma experiência fisicamente dolorosa, foi recompensador atingir o objetivo, e ali tive a primeira professora gentil da minha vida. Outras viriam, mas ainda iam demorar.

Aos 6 anos fui para uma nova escola. A diretora, impressionada por eu ter aprendido a ler sozinha, quis me colocar na terceira série. Minha mãe achou exagero, mas cedeu a que eu fosse para a segunda série.

Tímida, não cheguei a fazer amigos, mas interagia às vezes com algumas crianças. Sempre muito observadora, notei que a professora passava parte da aula lendo anotações sobre a análise do desenho das crianças. De tanto ir até ela tirar dúvidas, com o intuito de ver o que ela lia, fui entendendo um pouco do que se tratava, mas só anos mais tarde entendi completamente. Ela estudava as interpretações do teste psicológico HTP (*House, Tree, Person*), que visa a analisar o indivíduo por meio do desenho desses elementos. Ela estudava os desenhos dos alunos com outra professora, ali mesmo na sala de aula, sem se importar com nossa presença. Na verdade, acho que só eu prestava atenção nessas coisas. Talvez por conta desses estudos, ela começou a pedir que desenhássemos mais.

No intuito de agradar à professora, eu, que era uma negação para o desenho, tentei primeiramente imitar os das minhas colegas, que eram sempre muito elogiadas. Mas nada que eu fizesse lhe agradava. O desenho mais apreciado era o que apresentava uma paisagem completa. Eu costumava desenhar sóis inteiros, o mais perfeitamente redondos possível, com raios em toda a volta e muito amarelos, mas ao notar que as melhores desenhistas da sala o faziam partido, no canto da folha, com olhos e boca, resolvi imitá-las e, assim como *O Pequeno Príncipe*, cujo filme eu já havia assistido e cujo livro eu lia um pouco depois, apresentei o meu desenho número 1: uma casa de traços simples, com porta e maçaneta, e um sol espremido no canto da página. Tive o cuidado de acrescentar um nariz, porque a mim não

fazia sentido um sol com olhos e boca, mas sem nariz. O desenho não agradou à professora, que mostrou para toda a turma como era ridículo um sol com nariz.

Tentei acertar inúmeras vezes, modificando os desenhos de acordo com os comentários dela e com minhas leituras furtivas de suas anotações sobre o HTP. Nessa época a escritora já existia em mim e eu passava boa parte do tempo imaginando histórias. Fui perdendo o interesse em desenhar. Por mais que me esforçasse, não recebi um único elogio daquela professora. E foi assim que nunca desenvolvi a arte de desenhar.

Ouvi por diversas vezes que pobre não pode ser escritor. E ainda ouviria por muitos anos frases como: *Ponha o pé no chão!*, *Pare de sonhar!*, *Escritora tem que nascer rica*. Tive a inocência de não dar ouvidos a elas. Meu pai sempre disse que eu poderia ser o que quisesse, desde que fizesse *por onde*. E eu acreditei. Nunca sonhei em ser escritora. Eu já havia decidido que era uma desde os 6 anos de idade, quando fiz meu primeiro livro, com folhas de caderno grampeadas. Ainda por volta dessa idade tive a certeza de que estava no caminho certo ao ouvir o escritor José Mauro de Vasconcelos dizer em uma entrevista que a inspiração para seu livro *Meu pé de laranja lima* veio de sua infância pobre em Bangu, na Rua da Feira. Pois não é que eu também era pobre, morava em Bangu e a minha Rua dos Limadores era transversal à Rua da Feira? Se ele podia ser escritor, então eu também podia. Por muitos anos o imaginei como amigo e vizinho.

Tenho muitas histórias interessantes ligadas aos livros e à leitura, impossível contá-las todas em tão pouco espaço, mas uma, em particular, é bem significativa porque não foram poucas as vezes em que tentaram impedir meu hábito da leitura. Costumávamos passar as férias com a família de meu pai, na Bahia, e uma vez fui apresentada a um tesouro: uma coleção de romances de jornaleiro, “água com açúcar”, do tipo “Bruna, Sabrina e Bianca”, muito bem escondidos entre o colchão e o estrado de uma das camas do quarto das meninas. Eu já estava acostumada aos clássicos que ficavam na estante quando ia lá, mas aquele mundo era totalmente novo para mim. As férias das minhas quatro primas não coincidiam com as minhas e eu só as via à tardinha, então passava o dia lendo. Um dia uma conhecida disse à minha mãe que ela deveria me levar ao médico, porque eu não podia ser uma menina normal. Afinal, quem passava as férias lendo? Minha mãe, sempre muito sábia, respondeu com aquela delicadeza de filha de italiano e neta de portugueses: “A Flávia, ora! Ela vai ler o quanto quiser!”.

Felizmente, sempre tive pais que me apoiaram e esses acontecimentos viraram história. Literalmente. Muitos estão nos meus livros. Por muita sorte, nenhuma daquelas professoras me pediu para fazer redações, nem leu minhas histórias, e foi assim que pude

desenvolver-me naturalmente na arte de escrever, entre erros e acertos, é verdade, mas por mim mesma. E totalmente de posse de meu próprio processo criativo.

1.4.2 Na ficção: *Infância* e *O papel roxo da maçã*

Nesta parte da pesquisa, o foco se dará primeiramente em *Infância*, de Graciliano Ramos. É importante esclarecer que esta não é uma obra que integre um repertório de leitura destinada às crianças, mas apresenta as dificuldades de uma personagem infantil frente aos desafios da aquisição da leitura e de um processo de letramento literário que se refere não apenas à personagem de um texto literário, mas abarca o verdadeiro letramento de Graciliano Ramos, que revelou, anos depois do livro publicado, que se tratava de um livro de memórias, obra, portanto, de cunho autobiográfico.

A título de ilustrar um letramento prazeroso, o foco se desloca para *O papel roxo da maçã*, de Marcos Bagno. Trata-se de uma obra de ficção, repleta de fantasia, voltada para o público infantil e, salvo indicação em contrário, nada tem de autobiográfica. Entretanto, exemplifica bem o que seria um processo de letramento ideal, tanto no campo escolar quanto da família.

O critério para escolha desses livros específicos para serem trabalhados nesta pesquisa, em detrimento de outros que tratam do mesmo tema, como, por exemplo, *Cazuza*, de Viriato Correia, ou *A professora maluquinha*, de Ziraldo, foi de cunho puramente pessoal. Como a motivação para esta dissertação se deu a partir de meu próprio letramento literário, optei por narrativas que dialogassem melhor com a minha vivência e com as escolhas que tomei para este trabalho.

1.4.2.1 O (duro) processo de aprendizagem em *Infância*

O processo de aprendizado da leitura em *Infância* foi realizado com muito sofrimento. A personagem infantil penou para aprender as primeiras letras, que lhe eram lançadas à força, processo tão sofrido, em que se sentia incapaz, se menosprezava e vivia sozinha consigo

mesma, aprendendo a noção de justiça diretamente com um pai que lhe ensinava por meio da cartilha do cinturão.

Infância, de Graciliano Ramos, romance publicado em 1945, é um texto de cunho autobiográfico, onde o autobiógrafo é também o protagonista da história. No texto, em momento algum o autor, ou a personagem, se intitula como Graciliano: só temos conhecimento de ser uma autobiografia porque o escritor Graciliano Ramos revelou em uma entrevista que quem quisesse saber de sua infância deveria ler esse livro. Nele, o protagonista vive situações semelhantes às que o autor parece ter vivido.

O narrador de *Infância* valoriza acima de tudo a leitura, é ela que proporciona o melhoramento da autoimagem, da autoestima da personagem principal, cuja curiosidade é sempre contida. O protagonista foi uma criança reprimida, que não pôde dar asas à imaginação e à curiosidade. Foi somente por meio da leitura, da linguagem, que ele se tornou mais forte e ciente de sua posição no mundo. Quando aprendeu a ler, o menino de *Infância* conquistou o mundo.

Na visão de Antonio Cândido (2006, p.71-72), a personagem principal viveu a experiência do “sentimento de humilhação e machucamento”:

Humilhação de menino fraco e tímido, maltratado pelos pais e extremamente sensível aos maus-tratos sofridos e presenciados. Por toda parte, recordações doidas de alguma injustiça, de alguma vitória descarada do forte sobre o fraco. Talvez porque ante a sensibilidade do narrador as circunstâncias banais da vida avolumassem como outras tantas brutalidades. [...] E sempre – sempre – a punição é gratuita, nascendo daquela desnorteante injustiça com que trava conhecimento certo dia, por causa do cinturão paterno. A consequência natural é o refúgio no mundo interior e o interesse pelos aspectos inofensivos da vida. Inofensivos e, portanto, inúteis. Sonhar, ler, imaginar mundos na escala das baratas.

Nas palavras do protagonista, “Meu pai e minha mãe conservavam-se grandes, temerosos, incógnitos. Revejo pedaços deles, rugas, olhos raivosos, bocas irritadas transparentes. [...] Medo. Foi o medo que me orientou nos primeiros anos. Pavor.” (RAMOS, 1986, p.14). O processo de aprendizado da leitura não podia ser diferente. O alfabeto veio aos supetões, e os tipos de letras - de imprensa, cursiva, maiúsculas e minúsculas -, quase todas de uma vez, sem dar-lhe tempo de processar o que lhe tentavam ensinar a duras penas: “Veio terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu [...] quatro sinais com uma só denominação.” (RAMOS, 1986, p.107).

O pai, homem embrutecido e sem conhecimento das letras, tomava-lhe a lição aos gritos e ameaças; ao constatar um erro, dava pauladas nas mãos do filho:

Uma vez por dia o grito severo me chamava à lição. Levantava-me, com um baque por dentro, dirigia-me à sala, gelado. [...] Impossível contentá-lo. E o côvado me batia nas mãos. Ao avizinhar-me dos pontos perigosos, tinha o coração desarranjado num desmaio, a garganta seca, a vista escura, e no burburinho que me enchia os ouvidos a reclamação áspera avultava. [...] As pobres mãos inchavam, as palmas vermelhas, arroxeadas, os dedos grossos mal se movendo. Latejavam, como se funcionassem relógios dentro delas. (RAMOS, 1986, p.107-108)

Algumas cenas são tão trágicas que chegam a ser engraçadas, como quando o menino José passou um mês aprendendo a soletrar um texto com sua meia irmã, Mocinha, e, ao finalizar o processo, questionou o sentido da mensagem:

Eu não lia direito, mas arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: ‘A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.’ Esse Terteão para mim era um homem. [...] Mocinha, quem é o Terteão? [...] Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. [...] Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. (RAMOS, 1986, p.109)

A leitura é amplamente explorada em *Infância*, o processo de aprendizado tem um espaço de relevo na narrativa. O aprendizado da escrita também veio a duras penas: “Não me ajeitava a esse trabalho: a mão segurava mal a caneta, ia e vinha em sacudidelas [...] semeando borrões [...] eu tinha a certeza de que não me corrigiria.” (RAMOS, 1986, p.121).

O material didático escolhido em nada ajudava na aquisição do conhecimento. Ora eram os livros difíceis e enfadonhos do Barão de Macaúbas, ora textos incompreensíveis para o menino do interior do nordeste:

Foi por esse tempo que me infligiram Camões, no manuscrito. Sim, senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados – e manuscritos. Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas do Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. [...] Abominei Camões. (1986, p.130)

A excessiva preocupação das escolas em didatizar a literatura é preocupante em qualquer momento histórico e pode criar o efeito contrário pretendido. Em vez de formar leitores, pode, parafraseando Lobato, vacinar a criança contra a literatura para sempre. (LOBATO, *apud* ARROYO, 1990). Marisa Lajolo (2001, p.21) abordou o tema, chamando esse ato de “*escolarização da literatura*”:

As marcas da *escola* como instituição avalista do que se pretende literatura persiste em outras expressões correntes nos estudos literários, onde se fala em escola romântica, ou escola realista. Esta *escolarização* da literatura, no entanto, às vezes fica tão monótona e torna a literatura tão sem graça que Mario de Andrade (a chama de) *imbecilidade de muitos para vaidade dum só*.

Outra autora que observou a questão foi Marcia Cabral da Silva (2004, p.169):

A relação da criança com a leitura na sociedade contemporânea não parece ser a das mais favoráveis. As dificuldades dizem respeito não só a determinações ao longo da história do livro infantil - bastante comprometido com fins pedagógicos e moralizantes - como também aos mediadores dessa relação. As queixas ouvidas em diferentes contextos costumam ser das mais diversas: “Sou um leitor compulsivo, compro todos os títulos recentes, mas as crianças não abrem um sequer”, “a professora indicou uma lista de livros, mas as crianças não demonstram o menor sinal de interesse”, “como fazer para uma criança gostar de ler?”

A experiência do narrador de *Infância* com as escolas em que estudou foi dolorosa. Geralmente eram locais de muito sofrimento, com apenas uma exceção, uma única professora que foi atenciosa, mas, ainda assim, a dificuldade do aprendizado permanecia. Eis um fragmento da narrativa sobre sua entrada na vida escolar:

Quando iam cicatrizando as lesões causadas pelo alfabeto, anunciaram-me o desígnio perverso - e as minhas dores voltaram [...] A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. [...] A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. (RAMOS, 1986, p.113)

As expectativas do menino eram tão desanimadoras, a julgar pela experiência que tivera nos ensinamentos recebidos até então, que o narrador comparou a escola a uma prisão, ao exílio de paredes escuras:

Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração, inútil qualquer resistência. Trouxeram-me a roupa nova de fustão branco. Tentaram calçar-me os borzeguins amarelos: os pés tinham crescido e não houve meio de reduzi-los. Machucaram-me, comprimiram-me os ossos. (RAMOS, 1986, p.114)

Nesse momento, houve uma grande mudança na vida escolar do menino. A nova professora não era terrível, como ele esperava: “Aquela brandura, a voz mansa, a consertar-me as barbaridades, a mão curta, a virar a folha, apontar a linha, o vestido claro e limpo, tudo me seduzia.” (RAMOS, 1986, p.119).

Ali, pela primeira vez na vida, o menino experimentou uma relação de afeto. A pesquisadora Marcia Cabral da Silva (2004, p.100), em sua tese de doutorado sobre *Infância*, ressalta:

A qualidade da mediação exercida pela professora Maria remete também a um eixo fundamental da pedagogia defendida por Paulo Freire (1992, 1996) ao longo de sua obra - a *amorosidade*. Levando-se em conta a contribuição de estudos contemporâneos para se entender práticas educativas relativas ao passado, conclui-

se que Paulo Freire atribui à *amorosidade* - entre educador e educando - lugar privilegiado para que o conhecimento seja produzido. Ou seja, a *amorosidade* (afetividade) é uma categoria de análise tão importante quanto o diálogo, o conhecimento de mundo, no que diz respeito àquele que deseja ensinar e/ou aprender. O educador enfatiza que o ser humano é um só, reunindo aspectos associados tanto à emoção quanto à razão. Daí considerar a dicotomia entre *amorosidade* e aprendizagem, adotada em inúmeros sistemas de ensino - um erro epistemológico (FREIRE, 1992). Não seria a afetividade da professora Maria, tal como descrita nas páginas de *Infância*, o que tanto contribuiu para manter aquela criança na escola?

Ainda que recebesse incentivo nunca antes vivenciado, o protagonista tinha dificuldade em acreditar em si mesmo, e, quando a professora pedia para que soletrasse algo, considerava que exigiam dele trabalho inútil.

Silva (2004) reforça que o narrador relata ter passado por diversos tipos de escola, e nelas encontrou professores sem nenhuma vocação para o ensino, os quais parecem ter contribuído pouco em seu processo de tornar-se leitor, acrescentando que é nesta fase que se assistem a mudanças significativas na formação desse leitor.” (2004, p.122).

As experiências culturais do menino diversificaram-se, iniciando-se por sua experiência como coroinha da igreja, o que possibilitou um contato mais estreito com os textos religiosos e com o padre, que se tornaria mediador de leitura.

Destacam-se, no fragmento, diferentes tipos de textos que o leitor começava a memorizar: as frases dos rituais, do padre-nosso, da ave-maria. De tal modo, era natural que a curiosidade da criança acerca daqueles conteúdos florescesse. (SILVA, 2004, p.122)

Em certo momento da história, o narrador passou de sujeito passivo a ativo, tomando coragem de questionar e se posicionar em relação ao texto lido:

Padre Pimentel admitia dúvidas e aclarava os pontos obscuros. [...] Até aí tudo razoável. Em seguida enxerguei na história certo exagero. Moisés era um grande chefe, mas teria vencido os egípcios, atravessado o mar a pé enxuto, recebido alimento do céu, tirado água das pedras, visto Deus? Pedi confirmação. Havia prova de que o Judeu realizara tantos milagres? Padre Pimentel não se enfadava. Claro que tinha realizado. (RAMOS, 1986, p.196-197)

A professora Márcia Cabral da Silva (2004, p.123) analisa a trajetória do menino, no processo de tornar-se leitor:

Primeiro foram os textos enigmáticos do Barão de Macaúbas. Em seguida, as dificuldades de entendimento de Camões em manuscritos nas seletas clássicas. [...] Dessa vez, os textos não parecem menos complexos. No entanto, há a mediação do Padre Pimentel e, algo muito importante, a iniciativa da criança em questionar o conhecimento – a partir do “pedido de confirmação” com que interpela Padre Pimentel - o que de acordo com a abordagem sócio-histórica (VYGOTSKY, 1991, 1997, 1998, 1999) consiste em um dos pressupostos fundamentais na formação de conceitos.

Na verdade, o processo de tornar-se leitor só começa a tomar força quando o próprio menino entende que precisa, ele mesmo, buscar os meios para essa aprendizagem. Era, porém, um processo árduo, que ia aos poucos construindo o menino-escritor. Ele “começara a leitura de um romance, interrompera-o, porém, pois o entendia aos pedaços; conhecia as letras, agrupava-as, soletrava, mas faltava-lhe vocabulário.” (SILVA, 2004, p.110). A professora citada acima acrescenta:

É possível depreender do fragmento que, para aquela criança, a descoberta da leitura ocorreu como um temível rito de passagem. O pequeno leitor precisou fazer uso dos recursos que possuía e aceitar alguns outros que lhe oferecia a prima Emília: o resgate da auto-imagem semidestruída, a convicção de que alguns recursos haviam sido construídos - o contato com materiais de leitura diversos (romances, jornais, os livros didáticos), o conhecimento dos nomes das letras, a relação fonemas/grafemas. Faltava-lhe, contudo, associar todas essas informações, as quais ainda se encontravam de forma dispersa, embrionária, visando produzir significado. (SILVA, 2004, p.110)

Foi o tabelião Jerônimo Barreto quem emprestou livros de sua biblioteca ao menino e, com isso, a história tomou um novo rumo. Ali nascia o leitor, ao tomar coragem para pedir o primeiro livro emprestado:

Dirigi-me a casa, subi a calçada [...] e bati à porta. Um minuto depois estava na sala, explicando meu infortúnio, solicitando o empréstimo de uma daquelas maravilhas. [...] Foi uma inexplicável desapareção da timidez, quase a desapareção de mim mesmo. Expressei-me, claro, exibi os gadanhos limpos, assegurei que não dobraria as folhas, não as estragaria com saliva. Jeronimo abriu a estante, entregou-me sorrindo *O Guarani*, convidou-me a voltar, franqueou-me as coleções todas. (RAMOS, 1986, p.222)

É imprescindível destacar a importância do mediador de leitura na formação do leitor literário. Somente quando o menino teve contato com pessoas que desempenharam de alguma forma esse papel é que ele começou a despertar para a importância de conquistar, por si mesmo, a árdua, porém gratificante, aquisição da leitura.

Em *Infância*, é muito presente a relação do protagonista com a palavra. A autoimagem que o personagem-biógrafo constrói enquanto indivíduo resulta de tudo o que aquela criança viveu até alcançar a liberdade no mundo a partir do momento em que aprendeu a ler.

Conforme dito anteriormente, Graciliano Ramos revelou durante uma entrevista que o texto é autobiográfico, sendo assim, *Infância* é a maior prova de como, apesar das dificuldades enfrentadas pelo menino-Graciliano, ao chegar à fase adulta, foi capaz de tornar-se um dos maiores (senão o maior) escritores brasileiros.

1.4.2.2 Um exemplo de Letramento feliz: *O papel roxo da maçã*

O texto de Marcos Bagno é um convite a mergulhar no imaginário infantil. De maneira delicada e com uma narrativa cativante, Bagno envolve o leitor em uma história de fantasia que poderia muito bem ser real. Por sua qualidade literária, o livro recebeu o prêmio João de Barro, em 1989, da prefeitura de Belo Horizonte, e o selo Altamente recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ, no mesmo ano.

A história começa quando Rosa ganha do pai, que voltava de viagem, uma coisa nunca antes vista: uma fruta de casca vermelha e fininha, embrulhada em um papel de seda muito roxo. Foi só encostar o ouvido no papel roxo para que Rosa ouvisse o nome da maçã. Todos se espantaram em como a menina podia saber o nome de algo ouvindo em um papel.

Rosinha aproximou de novo a orelhinha do papel. E dessa vez ouviu muitas coisas estranhas, esquisitas, uma zoada nova, um tititi de coisas, gente a falar, portas a bater, campainhas a tilintar, ruídos mil. De repente, no meio daquele bafafá, daquele rififi que vinha do papel roxo da maçã, Rosa reconheceu a voz do próprio pai. (BAGNO, 1989, p.12)

Em uma clara referência ao escritor Bartolomeu Campos de Queirós, Bagno inicia o livro com a seguinte epígrafe do referido autor: “O primeiro livro que li foi o papel roxo da maçã que meu pai trazia como presente de longas viagens. A gente punha o papel roxo sob o travesseiro, sentia o cheirinho e ficava imaginando uma terra onde brotassem macieiras.” (QUEIRÓS, *apud* BAGNO, 1989, p.6).

A partir do contato com o papel roxo da maçã, que passou a carregar para toda parte e vez ou outra encostar no ouvido, Rosa soube tudo o que houve na viagem do pai, todos os acontecimentos e conversas que ele vivenciou. Para espanto dos pais, a menina explicou que foi o papel roxo da maçã que lhe contara. O maravilhoso se instala na narrativa, trazendo o evento sobrenatural que simultaneamente espanta e encanta as personagens, sendo aceito como tal. A mãe chegou a cogitar se a menina não seria uma santa, atribuindo, portanto, a habilidade da filha à esfera metaempírica. O pai tinha outra novidade na bagagem: pequenas caixas que arrumou na estante. Rosa ouviu barulhos que vinham delas, barulhos de todos os tipos, alegres e tristes, sons de chuva, de choro, de risos. Ele explicou que as caixinhas eram livros e que serviam para ler. Curiosa, a menina perguntou como se lê os livros.

“Você está vendo estas coisinhas pretas aqui?”

“Hum-hum, tô.”

“Pois então, são letras: as letras juntas são palavras e, quando a gente vai à escola, a gente aprende a ler: estas formiguinhas contam a história para a gente.”

Rosinha tomou o livro da mão do pai, na mesma página: fazia um barulhinho seco, meio que triste, barulho que, afinal, só ela ouvia, já que, parecia, era mesmo uma fada ou santinha a Rosinha. Pôs o livro junto do ouvidinho esquerdo e depois disse ao pai: “Tadinha da cachorrinha, pai, ela morreu, e morreu sonhando.”

O pai, então, de novo assustado (pobrezinho dele), leu o nome do livro na capa: *Vidas Secas*. (BAGNO, 1989, p.19)

É por meio da fantasia que Rosinha passou a ler os livros e, conseqüentemente, o mundo ao qual pertencia. No texto de Bagno, a fantasia e o verismo se mesclam a fim de criar o elo afetivo entre a menina, seu pai e o processo de aprendizagem da escrita. Os livros metaforicamente ecoam à percepção da personagem, que produz novos sentidos e tramas, como amenizar a morte trágica da cachorrinha Baleia, da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. Pode-se ver ainda nesta passagem o convite ao leitor para preencher as lacunas deixadas pelo narrador, no jogo intertextual entre as duas obras, a de Ramos e a de Bagno. Os laços de amor entre pai e filha são intensos, o que serve para fortalecer o letramento:

“Pai, eu acho que já sei ler: as formiguinhas-letrinhas me contam tudo, só que é muito barulho e às vezes chega a doer, dá dorzinha de cabeça...”

O pai abraçou a meninazinha-flor, apertou ela gostosamente e disse bem assim:

“Rosinha, você é a coisa mais linda que o pai tem, ouviu? Eu gosto de você demais da conta!” – E a Rosa, acostumada ao amor de pai e mãe, nem deu fé que aquela frase era mais sincera que as de sempre. (BAGNO, 1989, p.20)

A menina ainda não sabia, mas já iniciara a prática da leitura. Um livro não se lê apenas em suas palavras escritas, mas em todo o conjunto que o constitui um objeto de “guardar histórias”. A capa, lombada, o tipo e a idade do papel, as ilustrações (quando houver), além do texto em si, todos esses elementos podem ser “lidos” durante o manuseio do livro. Rosinha já construía ali o cerne da leitora em que estava se tornando. Para a pesquisadora Graça Paulino (*Glossário CEALE*, online),

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo como texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções.

Ao dividir a novidade com a melhor amiga, Rosinha descobriu que ela também ouvia os sons das caixas de remédio e do calendário. As duas investigaram e descobriram que isso igualmente acontecia com todas as outras amigas. Todas eram capazes de ouvir o som das coisas. É como se a leitura de mundo fosse possível a partir do contato com certos objetos com os quais elas traçavam algum tipo de elo afetivo.

Para Magda Soares (2004), a alfabetização e o letramento são fatores distintos, no entanto um não existe sem o outro. São interdependentes e indissociáveis. Foi o que aconteceu com a personagem Rosinha. Para a referida pesquisadora,

a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (2004, p.97)

Finalmente, chegou a hora de Rosinha entrar na escola. As vogais foram as primeiras lições e a menina se encantou com o colégio e a professora. Com o passar do tempo, ela começou a identificar as letras nos livros da estante de casa e um novo desejo cresceu em seu coração, o de ler todos os livros que estavam ali. A escola configura-se como um ambiente acolhedor, em que essa capacidade quase mágica (ou “santa”) da menina é exacerbada e estimulada.

Quanto mais Rosa aprendia na escola, menos barulho os objetos faziam, até que um dia tudo o que ela ouviu foi um grande silêncio. O papel roxo da maçã agora estava azul-clarinho e não dizia mais nada: “Mudo, mudo, mudo, mudo, o papel, o papel roxo, o papel roxo da maçã, que ainda podia ter tanta coisa a dizer.” (BAGNO, 1989, p.40).

O som que Rosinha ouvia vindo do papel roxo da maçã e dos livros era um convite àquele mundo novo de histórias, reais e inventadas. Ao aprender a ler, Rosinha deixou de ouvi-los, mas já era capaz de interpretá-los por si mesma, por meio da leitura. Ao ver a filha triste por não mais ouvir, a mãe explicou que, em vez de ouvir, agora ela poderia ver e ler o que o livro contava:

Afinal, ver um livro era bem melhor que ouvir: não dava a dor de cabeça, tudo era bem arranjadinho, não havia confusão, e a gente, se esquecesse de alguma coisa, podia voltar atrás e ler de novo. E nem por isso deixava de fazer a gente sonhar, de imaginar um mundo de mil maravilhosas coisas, de pensar e repensar, de chorar e rir, de se arrepiar de medo ou de paixão... as palavras são encantadas e ler é a coisa mais deliciosa da vida! Foi o que Rosinha descobriu. (BAGNO, 1989, p.45-46)

Um professor ou mediador de leitura empenhado em formar leitores por meio de livros que encantem, que envolvam o futuro leitor com histórias que gerem interesse e curiosidade, precisa ser, em primeira instância, um leitor de literatura. O interesse e a motivação para a leitura, aliados à proficiência e ao conhecimento de estratégias de mediação certamente serão elementos essenciais na formação de leitores verdadeiramente críticos, capazes de refletir sobre o que estão lendo.

Os contos de fadas, cujas narrativas atraem tantas pessoas há tantas gerações, estão presentes na nossa cultura de forma tão frequente que fazem parte de nosso cotidiano, com referências em filmes, anúncios, quadrinhos, músicas, histórias... São exemplos de textos que envolvem o leitor, tanto em suas versões originais, quanto nas reescrituras contemporâneas que asseguram a permanência do gênero, narrativas que podem contribuir para a formação de leitores críticos. Tendo em vista esse prestígio dos contos de fadas, o segundo capítulo aborda, mais especificamente, o maravilhoso e sua importância na formação do leitor.

2. O CONTO MARAVILHOSO E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Contos de fadas são mais que verdade; não porque nos dizem que dragões existem, mas porque eles nos dizem que dragões podem ser derrotados.

Neil Gaiman

Embora o conto de fadas seja apenas uma das variedades do maravilhoso, é ele a maior referência que temos desse gênero literário. Os contos de fadas seduzem e abraçam o leitor num universo de inúmeras possibilidades, em que qualquer um pode alcançar a felicidade, seja por meio de realizações pessoais, vencendo desafios e tarefas, ou ainda com a ajuda de benfeitores, muitas vezes por meio de soluções mágicas. O processo de formação de leitores na Educação Infantil pode se tornar muito mais prazeroso a partir de textos do gênero. A variedade de narrativas e versões voltadas para o público infantil a que temos acesso para trabalhar em sala de aula é muito vasta, abrangendo narrativas da tradição e reescrituras contemporâneas.

2.1 O conceito de maravilhoso e os contos de fadas coletados pelos irmãos Grimm

O pesquisador e linguista búlgaro Tzvetan Todorov foi o primeiro teórico a conceituar o maravilhoso como gênero. Para ele, a característica mais importante do maravilhoso não é sobre como se reage aos eventos, mas a própria natureza desses eventos: “No caso do maravilhoso, os elementos sobrenaturais não provocam nenhuma reação particular nem nos personagens, nem no leitor implícito” (1981, p.30). O sono que dura cem anos, o lobo que fala e os dons mágicos das fadas são aceitos como algo perfeitamente verossímil, natural.

Ao tratar do bosque da ficção, sendo “bosque” uma metáfora ao texto narrativo, Umberto Eco trata da liberdade de escolhas do leitor a respeito do texto que está lendo. São essas escolhas que nos fazem aceitar algo como real e que poderia, a princípio, parecer inverossímil. O leitor de contos de fadas é convidado a entrar no bosque narrativo da ficção e

aceitar suas regras e características a partir do momento em que o narrador inicia a história com o “Era uma vez”. Eco (2006, p.14) complementa:

seria um erro pensar que se lê um livro de ficção em conformidade com o bom senso. Certamente não é o que exigem de nós Sterne ou Poe ou mesmo o autor (se na origem houve um autor) de ‘Chapeuzinho Vermelho’. De fato, o bom senso nos levaria a rejeitar a ideia de que o bosque abriga um lobo que fala.

Segundo Todorov (1981), o conceito de maravilhoso pertence ao universo do fantástico. Em sua obra *Introdução à literatura fantástica*, ele define o que diferencia o maravilhoso do fantástico e do estranho:

Vimos que o fantástico não dura mais que o tempo de uma vacilação: vacilação comum ao leitor e ao personagem, que devem decidir se o que percebem provém ou não da “realidade”, tal como existe para a opinião corrente. Ao finalizar a história, o leitor, se o personagem não o tiver feito, toma entretanto uma decisão: opta por uma ou outra solução, saindo assim do fantástico. Se decidir que as leis da realidade ficam intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra pertence a outro gênero: o estranho. Se, pelo contrário, decide que é necessário admitir novas leis da natureza mediante as quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso. (TODOROV, 1981, p.24)

O conto maravilhoso possui características próprias, uma forma específica de escrita narrativa que o marca. O começar por *Era uma vez* dos contos de fadas, por exemplo, já pressupõe um tempo e espaço pertencentes à ambiência mítica. Dessa forma, o leitor é levado a aceitar novas leis da natureza por meio do pacto silencioso estabelecido entre ele e o narrador. A criança já está familiarizada com esse universo e, portanto, mais receptível à aceitação desse mundo que um adulto, agrilhado por descrenças e dúvidas de um negar-se infantil por muitos anos. Negar que um dia foi criança.

O somatório do trabalho primoroso de pesquisa, coleta e reescritura de Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm contribuiu imensamente para aprofundar o conceito de maravilhoso que usamos hoje:

O legado dos irmãos Grimm ocupa um lugar de proeminência única. Para além da enorme popularidade de sua antologia de contos, os Irmãos merecem especial destaque por terem fincado as raízes de um novo campo de pesquisa. Sua valorização da cultura popular e seu empenho em prol da coleta de material folclórico significou um estímulo decisivo para que pesquisadores de inúmeros países passassem a recolher contos, rimas, canções, lendas, etc., de todas as partes do mundo. (VOLOBUEF, 2011, p.48)

Se em Perrault há uma preocupação com valores e costumes da aristocracia francesa, nos Grimm há uma atmosfera mágica, o amor é incondicional, há um forte apelo à simbologia, e a narrativa destrincha a essência das personagens. Para Max Luthi (1964, *apud*

VOLOBUEF, 2011, p.57), a narrativa dos Grimm se distingue das outras do mesmo gênero por apresentar aspectos próprios do mito, “como a tendência à universalidade, o tempo sem poder de corrosão e o caráter abstrato.”

O propósito do mito é desvendar os anseios da humanidade, responder a questões tais como o sentido da vida, a origem do homem, do mundo, das forças da natureza, enfim, de todas as coisas. Por sua vez, a leitura de textos de ficção leva o leitor para mundos distantes, e levanta, assim como os mitos, questionamentos inerentes ao ser humano, buscando respostas para as mais diversas indagações. De fato, os contos de fadas, entendidos como narrativas em que avulta o maravilhoso, datam de tempos muito longínquos, encontrando suas raízes no antigo Egito e na Mitologia Grega. Sabedores de tudo isso, “os Grimm defenderam a ideia de que o folclore deveria ser coletado para ser conservado, uma vez que se trata de precioso e antiquíssimo legado cultural, cujas raízes estão mergulhadas no longínquo passado da humanidade” (VOLOBUEF, 2011, p.48). Essas raízes parecem estar diretamente interligadas com a atmosfera de medo que envolve muitos dos contos dos irmãos alemães, característica que vieram das narrativas orais e que foram mantidas por eles.

Segundo Robert Darnton (2014), as versões camponesas dos contos de fadas eram livres de tabus, certamente por não serem destinadas ao público infantil. O historiador assegura que tais contos, nas referidas épocas, tinham as características de um pesadelo. A atmosfera de medo e de terror era uma constante. Em *Chapeuzinho Vermelho*, por exemplo, o lobo oferece à menina o sangue e a carne da avó, que acabara de matar, e Chapeuzinho os ingere. Em *A Bela Adormecida*,

O Príncipe Encantado, que já é casado, viola a princesa e ela tem vários filhos com ele, sem acordar. As crianças, finalmente, quebram o encantamento, mordendo-a durante a amamentação, e o conto então aborda seu segundo tema: as tentativas da sogra do príncipe, uma ogra, de comer sua prole ilícita. (DARNTON, 2014, p.31)

Em *Barba Azul*, a jovem recém-casada não consegue resistir à tentação de abrir a única porta proibida da casa. Ao entrar, encontra os cadáveres das esposas anteriores do marido pendurados na parede. Horrorizada, deixa a chave cair em uma poça de sangue. Barba Azul vê a mancha e afia uma faca para matá-la, mas ela consegue avisar aos irmãos, que o matam e a salvam. Na visão de Darnton (2014, p.29), “Longe de ocultar sua mensagem com símbolos, os contadores de histórias do século XVIII, na França, retratavam um mundo de brutalidade nua e crua.”

O legado que os contos de fadas deixaram para a humanidade é precioso, pois por meio deles “pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de história dentro de uma compreensão infantil.” (BETTELHEIM, 2001, p.13).

Não se pode ignorar o fato de que o conto maravilhoso, em geral, tem a capacidade de encantar o leitor de todas as idades. As histórias envolventes e os temas que não se perdem no tempo - que são sempre atuais por tratarem de questões que afligem a todo ser humano, independente de sua cultura, conhecimento ou classe social - são responsáveis por isso. Temas como a morte, a fome, a autoaceitação serão sempre pertinentes a qualquer leitor. No entanto, o leitor infantil, em fase de alfabetização, é muito mais receptivo aos contos de fadas. A criança, nessa fase da vida, é desprovida de preconceitos e, portanto, mais aberta a mergulhar no mundo maravilhoso da fantasia, onde tudo é possível e onde ela consegue experimentar todas as possibilidades que a vida real venha a lhe oferecer no futuro.

Os 210 contos de fadas registrados pelos irmãos Grimm são um verdadeiro “arsenal de histórias, ideias e poesia - que merece ser discutido e apreciado. E lido enquanto literatura, enquanto arte e enquanto conjunto de textos que ainda têm muito a nos dizer.” (VOLOBUEF, 2011, p.60). Sendo assim, a importância de se trabalhar os contos de fadas em sala de aula, nas séries iniciais, é uma questão não só de formar leitores, mas sobretudo de preservar e evitar o esquecimento desse legado cultural.

2.2 O medo na Literatura: o monstro

Há muito receio, nos dias de hoje, por parte de pais e agentes de leitura, em apresentar às crianças histórias que tratam de temas como o medo e a fantasia. Esquecem-se de que “ler não tem contraindicação, porque é o que nos faz humanos.” (COSSON, 2014, p.179). Confrontar os próprios medos é, provavelmente, a melhor forma de superá-los e a linguagem simbólica, própria dos textos literários, é um excelente instrumento mediador porque desloca o medo para elementos substitutivos que são vencidos na narrativa, acalutando e tranquilizando os pequenos. Bruxas más, gigantes terríveis e lobos ameaçadores são derrotados pelo herói nas narrativas da tradição. Existem algumas, entretanto, em que o desfecho é trágico, tal como ocorre na realidade, repertório ficcional também necessário à formação humana. A esse respeito, o psicanalista Bruno Bettelheim (2001, p.18-19) observou:

O conto de fadas [...] toma estas ansiedades existenciais e dilemas com muita seriedade e dirige-se diretamente a eles: a necessidade de ser amado e o medo de uma pessoa de não ter valor; o amor pela vida e o medo da morte. Ademais, o conto de fadas oferece soluções sob formas que a criança pode apreender no seu nível de compreensão.

Umberto Eco destaca que nós, leitores, temos “a tendência a construir a vida como um romance” (2006, p.135), por isso há tantos questionamentos sobre a veracidade de um texto literário. A dúvida do leitor sobre onde termina a ficção e começa a realidade só adquire sentido porque há um diálogo constante entre obra e receptor, em que o autor, ao optar por certos recursos narrativos, determina a que tipo de leitor se destina aquele texto, criando assim um leitor modelo de sua obra. Em outras palavras, é estabelecido uma espécie de contrato entre autor e leitor, em que cada um assume um papel específico em cada parte do processo do livro a que está ligado.

Segundo Eco (2006), há leitores que usam a narrativa ficcional para dar forma ao mundo real onde vivem, para dar sentido às coisas que nem sempre fazem muito sentido na vida cotidiana:

Entretanto, qualquer passeio pelos mundos ficcionais tem a mesma função de um brinquedo infantil. As crianças brincam com boneca, cavalo de madeira ou pipa a fim de se familiarizar com as leis físicas do universo e com os atos que realizarão um dia. De mesma forma, ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. Ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta quando tentamos dizer algo de verdadeiro a respeito do mundo. Essa é a função consoladora da narrativa – a razão pela qual as pessoas contam histórias e têm contado histórias desde o início dos tempos. E sempre foi a função suprema do mito: encontrar uma forma no tumulto da experiência humana. (2006, p.93)

É disso também que trata o escritor Luiz Antônio Aguiar (2005) quando alinhava uma lista de livros e vivências literárias que experimentou por meio de suas leituras. Para ele, “à criança-leitora, e muito menos ao adolescente-leitor, não se deve poupar, nem a dor, nem o horror, nem a paixão extremada” (2005, p.103). É disso que se trata a literatura, um misto de emoções invade o leitor que se depara com a ficção, que se aproxima tanto da vida real quanto da imaginação do leitor.

A literatura não deve eximir o leitor de emoções tão necessárias ao desenvolvimento de uma leitura crítica. Efetivamente, é o que explica Bettelheim (2001, p.14-15) no trecho a seguir:

A criança necessita muito particularmente que lhe sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre a forma como ela pode lidar com estas questões e crescer a salvo para a maturidade. As histórias ‘fora de perigo’ não mencionam nem a morte nem o envelhecimento, os limites de nossa existência, nem o desejo pela vida eterna. O conto de fadas, em contraste, confronta a criança honestamente com os predicamentos humanos básicos.

O medo é um sentimento que sempre nos causou fascinação. É algo que repelimos e que nos atrai ao mesmo tempo e se, por um lado, nos impede de agir em uma situação, por outro, nos puxa com uma força irresistível, muitas vezes, como um convite à fantasia. Na infância, há um interesse natural por histórias de medo e horror. A criança está processando o seu papel no mundo, buscando compreendê-lo e encontrar o seu lugar nele. As histórias de medo favorecem isso, ao apresentar questões angustiantes e as possíveis soluções para elas, o que acontece em um espaço seguro, o da ficção.

Para Michelli (2014, p.401), “uma das funções do medo é assegurar ao homem a sobrevivência, auxiliando-o a detectar e, conseqüentemente, a se defender do risco ou da ameaça que determinadas situações podem conter”. E talvez essa seja mesmo a função primordial da existência do medo, um medo de utilidade prática. As narrativas de medo, entretanto, muitas vezes trazem um caráter pedagógico, traçado por adultos, com a intenção de manipular as crianças para que sejam obedientes, façam (ou não façam) determinadas coisas ou não confiem em estranhos, por exemplo.

Nas narrativas de medo, avulta o monstro, uma figura constante no imaginário infantil e, conseqüentemente, nas histórias e cantigas destinadas à infância. A tradição oral no Brasil é repleta de histórias de monstros e assombrações. Tenha sido pelo Bicho Papão, o Boi da Cara Preta, o Tutu Marambaia ou a Cuca, todos fomos assombrados na infância por esses personagens da cultura popular brasileira. O historiador e folclorista Luís da Câmara Cascudo (1976), em *Geografia dos mitos brasileiros*, classifica esses monstros familiares como pertencentes ao “Ciclo da Angústia Infantil”. Segundo ele, os adultos utilizam os monstros com o intuito de amedrontar as crianças para discipliná-las, a fim de que se comportem ou adormeçam.

Não é só a partir das cantigas que temos contato com as narrativas de medo. A presença do sobrenatural era algo constante nas casas grandes dos tempos coloniais, segundo Gilberto Freire (1981). Em seu livro, *Casa grande e senzala*, Freire nos proporciona um apanhado geral do que era a sociedade brasileira patriarcal, com seus costumes e fortes crenças em figuras de assombração. Neste aspecto, a casa grande brasileira se assemelha muito ao castelo mal assombrado das narrativas góticas. Havia o costume de se velar os

mortos em casa por dias a fio e o enterro era feito ali mesmo, em uma capela adjacente à casa grande. Afinal, os mortos faziam parte da família e nesse conceito patriarcal de coesão familiar, eles nunca se separavam dos vivos. Era comum ouvirem-se histórias de almas penadas dos antigos senhores de engenho, retornando para pedir Padres-nossos e Ave-Marias às famílias (FREIRE, 1981).

O relato de Gilberto Freire (1981, pref. à 1ª ed., p.1xxi), em *Casa grande e senzala*, assinala:

Os mal-assombrados das casas-grandes se manifestam por visagens e ruídos que são quase os mesmos por todo o Brasil. Pouco antes de desaparecer, estupidamente dinamitada, a casa-grande de Megaípe, tive ocasião de recolher, entre os moradores dos arredores, histórias de assombrações ligadas ao velho solar do século XVII. Eram barulhos de louça que se ouviam na sala de jantar; risos alegres e passos de dança na sala de visita; tilintar de espadas; ruge-ruge de sedas de mulher; luzes que se acendiam e se apagavam de repente por toda a casa; gemidos; rumor de correntes se arrastando; choro de menino; fantasmas do tipo cresce-míngua. Assombrações semelhantes me informaram no Rio de Janeiro e em São Paulo povoar os restos de casas-grandes do vale do Paraíba.

Durante as duas primeiras décadas do século XX, a vida nas fazendas pelo interior do Brasil ainda era muito pacata e as noites eram recheadas de histórias narradas em rodas de conversa próximas ao fogo, nas salas de visita ou mesmo ainda na mesa de jantar. Todos eram bons contadores de histórias – os donos da casa, seus filhos, amigos, vizinhos, empregados –, “contavam à noite, devagar, com gestos de evocação e lindos desenhos mímicos com as mãos.” (CASCUDO, 1984, p.16).

A figura do monstro é a corporização do medo que existe na mente humana, seja ele um medo real ou imaginário. Nas narrativas ficcionais, o monstro nada mais é do que o medo que adquiriu forma física, embora nem sempre bem delineada ou definida. Certos medos são pertencentes a determinada época, região ou cultura, e se corporificam em monstros condizentes a elas, como é o caso do lobisomem, do vampiro e até mesmo do Chupa Cabra. “Para Montaigne (1991, *apud* Niels, 2015, p.1), o medo do desconhecido é o maior de todos. “Um sentimento que, se não nos imobiliza, nos permite voar nas asas da imaginação. Assim, o monstro na narrativa ficcional corporifica o medo de um mal que não se pode compreender porque é um mistério indecifrável, impenetrável.”

O monstro moderno, entretanto, é muito diferente do dos contos de fada. Na literatura infantil atual, ele é muitas vezes, senão em sua maioria, desconstruído em suas características, quando não é ridicularizado, como se a criança não fosse capaz de processar o texto de forma crítica e precisasse de uma narrativa suavizada, o que não é verdade. As histórias de medo muitas vezes são modificadas e, não raro, se transformam em comicidade. Essa problemática

da literatura infantil atual e dos pais, que superprotegem os filhos ao privá-los da fantasia e de histórias de medo, foi tratada por Bettelheim (2001, p.18):

Os conflitos internos profundos originados em nossos impulsos primitivos e emoções violentas são todos negados em grande parte da literatura infantil moderna, e assim a criança não é ajudada a lidar com eles. Mas a criança está sujeita a sentimentos desesperados de solidão e isolamento, e com frequência experimenta uma ansiedade mortal. Na maioria das vezes, ela é incapaz de expressar estes sentimentos em palavras, ou só pode fazê-lo indiretamente: medo do escuro, de algum animal, ansiedade acerca de seu corpo. Como cria um desconforto num pai reconhecer estas emoções no seu filho, ele tende a passar por cima delas, ou diminui estes ditos medos a partir de sua própria ansiedade, acreditando que abrigará os temores infantis.

Embora o monstro faça parte de nosso imaginário durante a infância, na adolescência e na vida adulta o deixamos de lado e temos dificuldade em aceitar as narrativas sobre eles. O monstro se metamorfoseia em alguma outra coisa. Ele agora é a busca pelo emprego, o salário baixo, as responsabilidades, as contas a pagar. Talvez, por isso, os livros infantis sejam mais povoados pelos monstros que aqueles dedicados a outras faixas etárias. Sem um lugar no mundo, os monstros se refugiaram nos livros infantis. Espero que continuem ali e que ali vivam felizes por muito e muito tempo, pois, como explica Bettelheim (2001, p.13),

Na verdade, em um nível manifesto, os contos de fadas ensinam pouco sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; estes contos foram inventados muito antes que ela existisse. Mas através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de história dentro de uma compreensão infantil.

Em geral, os contos de fadas e as narrativas de medo transmitem a ideia de que devemos enfrentar os momentos difíceis, vencer os medos e passar por todo tipo de perigo para alcançar a vitória, o que estimula os pequenos – e os grandes – leitores a se aventurarem por essas páginas.

2.3 O medo de se trabalhar com a literatura infantil na escola

Pela minha experiência em cursos de capacitação, ministrados em escolas pelo Brasil, posso afirmar que há educadores que sentem receio em trabalhar com a literatura infantil em suas classes de alfabetização, principalmente diante de certos temas presentes nos contos de fadas. Um texto literário de qualidade, ainda que voltado para o público infantil, possui certas

particularidades que permitem diversas interpretações e podem levar a profundos questionamentos sobre o mundo, a sociedade e o indivíduo.

Alguns adultos acreditam proteger as crianças, amenizando os contos de fadas ao recontá-los ou até proibindo o acesso a livros e filmes que tratam de temas rudes e violentos. Mas elas necessitam de referências para aprender a distinguir o certo do errado e é por meio do enfrentamento dos medos que aprendem a lidar com eles, deparando-se com questionamentos ainda mais profundos, externando suas dúvidas e incertezas, tornando-se, assim, adultos mais bem resolvidos no futuro, pois, afinal, como analisa a pesquisadora Regina Michelli (2007, p.7),

não há o porquê de preservar a criança de temas que falam à alma humana, ao focalizarem problemáticas que precisam ser enfrentadas para que haja o amadurecimento. Os contos da tradição permitem a vivência de histórias que abordam a morte, o abandono, a rejeição, a dor, a necessidade de ultrapassar obstáculos..., ajudam a vencer o medo e a enfrentar a vida. Disfarçar esse conteúdo como o verniz social do ‘politicamente correto’ transforma-se em atitude hipócrita, uma vez que as crianças experimentam todos esses sentimentos.

Esse enfrentamento pode se realizar – ou não – por meio do acesso à literatura que aborde temas tabu (RODARI, 1973), o que não significa atribuir à literatura uma função pedagógica/didatizante, tampouco censurar obras literárias. Analisar isso. Ver a referencia e botar no final da dissertação.

A antropóloga Michèle Petit (2009) elucida que a leitura de mitos e contos é essencial para se formar vínculos afetivos e estabelecer laços de memória com as histórias da tradição oral. A criança, ao ouvir uma história que a sensibilize, guarda-a para sempre em sua memória afetiva. Essa capacidade do mito é tão relevante que não se limita aos pequenos leitores, estende-se a jovens e adultos que, ao terem contato com tais narrativas, resgatam histórias da infância. O mito é utilizado ainda como ferramenta terapêutica em situações extremas, de violência, guerra, ou simplesmente em casos mais complexos das constituições psíquicas:

mitos e contos são empregados na psicopedagogia (com crianças ou adolescentes que evitam seu mundo interno a tal ponto que isso pode prejudicar a utilização de seu potencial intelectual e psíquico), mas também na terapia familiar, ou com migrantes, ou com crianças que vivem em orfanatos (para promover sua capacidade de expressar e elaborar seus sentimentos mais dolorosos), ou até com psicóticos em instituições de saúde (o caráter organizador e criador de vínculos desses relatos pode se contrapor à confusão e à desorganização) etc. Recorremos a eles, às vezes, quando as terapias clássicas funcionam mal, por uma razão ou outra, ou em paralelo com estas. (PETIT, 2009, p.190)

De acordo com Bettelheim (2001, p.149), como existem indivíduos que fogem à realidade e vivem em um mundo de imaginação, algumas pessoas deduziram, equivocadamente, que o estímulo à fantasia interfere no lidar com a realidade: “Mas uma fantasia que flutua com liberdade, que contém de forma imaginária uma grande variedade de saídas também encontradas na realidade, provê o ego de um abundante material de elaboração”. Além disso, não devemos menosprezar a capacidade cognitiva infantil. Se para nós, adultos críticos, o livro traz mais de uma conotação, com diversas possíveis camadas de leitura, para a criança não é diferente.

Alguns educadores acreditam que a literatura é um saber desnecessário, um verniz burguês do passado que já deveria ter sido abolido. Sendo assim, muitas vezes a literatura acaba servindo apenas como um apêndice nas aulas de Português. Como afirma Regina Zilberman, a literatura infantil ainda é alvo de muitos preconceitos, que diminuem sua validade estética, quando na verdade deveria ser amplamente estudada por teóricos e acadêmicos, por constituir-se de objeto literário. A pesquisadora acrescenta:

O fato de a literatura infantil não ser subsidiária da escola e do ensino não quer dizer que, como medida de precaução, ela deva ser afastada da sala de aula. Como agente de conhecimento porque propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade, seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento dos horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar. (2017, p.12)

2.4 O papel do maravilhoso e da fantasia na formação do leitor e do indivíduo

Os contos de fadas têm sua origem no folclore popular, nas histórias de narrativa oral contadas pelos camponeses às rodas das lareiras e fogueiras em tempos remotos e repassadas de geração a geração. Essas narrativas eram direcionadas às pessoas de todas as idades, já que o conceito de criança como existe hoje, com um conjunto de necessidades e aptidões próprias, não existia.

Ao passar dos séculos, inúmeras versões foram surgindo e os contos foram consideravelmente se modificando até encontrar suas versões escritas, sendo as mais importantes a de Charles Perrault, com seu *Contos da Mamãe Gansa*, publicado em 1697, e, posteriormente, a dos irmãos Grimm, que publicaram a primeira coletânea de contos em 1812. Ali nascia a Literatura Infantil.

O conto de fadas da tradição pode apresentar um caráter moralizante, de transmissão de uma lição de moral. Em Perrault a moral é explícita, finalizando o texto, algumas vezes com mais de uma versão, nem sempre de aspecto edificante; já nos Grimm, ela é sutil, perceptível nas “entrelinhas”, mas está lá, ainda que, por vezes, passível de refutações.

Para a pesquisadora Vera Teixeira Aguiar (1993, p.30), embora os valores morais estejam presentes, a obra dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm permanece atual e provoca o interesse do leitor por conta de sua

extrema capacidade de condensar, de forma mágica, na trajetória das ações das personagens, as mais inconscientes aspirações e necessidades humanas e, de outro, a sua linguagem despojada de artificialismo e expressões de cunho didático-pedagógico. As narrativas visam ao prazer e, se elas educam, é porque trazem consigo a globalidade da experiência humana.

Os irmãos Grimm estavam inseridos em um momento histórico e cultural no qual a preocupação em catalogar as narrativas orais, o folclore nacional, era muito grande. Em seu intuito de registrar a expressão da cultura popular, os irmãos alemães se depararam com o mítico, com a fantasia. O resultado desse trabalho ultrapassou o propósito inicial de compilar os textos da narrativa oral a fim de preservar a história e a cultura do povo alemão e levantar elementos linguísticos para o estudo da língua, com a produção do *Dicionário definitivo da língua alemã*. Aguiar (1993, p.30) ressalta que “à preocupação com o folclore somou-se o interesse crescente com a infância como idade de formação do homem, interesse comum a toda a sociedade da época.”, e que todo o material recolhido pelos Grimm foi publicado posteriormente. Inicialmente com uma edição de 86 histórias, sob o título *Contos da Criança e do Lar*, em 1812, foi traduzido para muitas línguas e se tornou responsável por criar o universo mítico das crianças de todo o mundo.

A fantasia é o recurso natural que fornece e molda a matéria-prima de nossa personalidade, sendo um dos caminhos, talvez o principal, aquele em que o homem busca o autoconhecimento e aprende a enfrentar o real. É descortinando o mundo da fantasia e estimulando a imaginação que se criam os meios para que o pequeno leitor aprenda a lidar melhor com o mundo ao seu redor ou mesmo com os seus monstros interiores. Ao sermos privados dessa fonte natural, a vida fica limitada; sem a fantasia para nos dar esperança, não temos forças para enfrentar as adversidades da vida. E a infância é justamente a época em que essas fantasias precisam ser nutridas.

Para que uma história seduza o pequeno leitor, precisa estabelecer um contrato de comunicação (OLIVEIRA, 2003) com o mesmo, apresentando um tema que desperte seu

interesse, sua curiosidade e que, além de tudo, estimule a imaginação e ofereça soluções para seus questionamentos. Esse “contrato” com o leitor é firmado muitas vezes nas primeiras linhas da narrativa, por meio de pequenas pistas sobre o que o espera nas páginas seguintes. Por exemplo: “Um texto que começa com ‘Era uma vez’ envia um sinal que lhe permite de imediato selecionar seu próprio leitor-modelo, o qual deve ser uma criança ou pelo menos uma pessoa disposta a aceitar algo que extrapola o sensato e o razoável” (ECO, 2006, p.15).

Para Charaudeau (2008), o que impera no contrato de comunicação é um acordo tácito, no qual os envolvidos sabem como devem agir em determinada situação sem precisar ler determinadas regras ou escutar conselhos de alguém. É bem verdade que o nível de maturidade literária muda em todos nós ao longo dos anos. À medida que nos desenvolvemos física e psicologicamente e passamos por novas experiências, nosso conhecimento de mundo, decorrente das vivências e leituras que acumulamos ao longo da vida, é o que nos torna leitores capacitados a interpretar determinados signos, muitas vezes não percebidos numa primeira leitura de determinado texto. O pesquisador ressalta ainda que é “através da ficção, e somente através dela, que podemos ter a sensação de completude (começo, meio e fim) que não temos nas experiências caleidoscópicas do dia-a-dia” (CHARAUDEAU, *Apud* OLIVEIRA, 2003, p.50). E tudo isso, “sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro” (BETTELHEIM, 2001, p.13).

Ao assumir que está diante de uma ficção, o leitor interioriza a legitimidade da obra e trava um contato confortável com aquele universo ficcional. Já quando diante de um texto potencialmente autobiográfico, de caráter histórico ou informativo, qualquer elemento que extrapole o limite do verossímil faz com que o leitor suspeite da verdade que o texto pretende passar, travando uma relação oscilante, de dúvida e incerteza, com o texto.

É fato que, nas classes iniciais, não é a criança quem irá decidir o que será lido e comentado em sala de aula, mas, sim, o profissional da Educação, seja ele o professor ou o coordenador: “A literatura infantojuvenil continua sendo uma questão de adultos que vão pensá-la, partindo da necessidade histórica da revisão de como lhes foi imposto o próprio ato de ler.” (KHÉDE, 1986, p.9).

Cabe a nós, adultos e profissionais das Letras e da Educação, livrar-nos de temores e dúvidas que impeçam o uso dos contos de fadas nas aulas do Ensino Fundamental, proporcionando ao leitor em formação um desenvolvimento de seu próprio senso crítico:

A literatura deve, considerando a criança como ser agente, assumir-se como um veículo capaz de burlar o sistema. É quando a reprodução do saber, necessária para assegurar a continuidade mínima do processo de conhecimento, se reveste de um sentido positivo: a criança, o jovem, o adulto aprendem um saber reproduzido mas produzem também um saber proveniente do questionamento deste, por intermédio justamente das potencialidades transgressoras que o texto literário e outras formas de conhecimento paralelas lhes abrem. (KHÉDE, 1986, p.10 e 11).

Neste capítulo, intentou-se enfatizar a importância das narrativas maravilhosas na formação das crianças, permeando temas que as ajudem a enfrentar problemas de cunho existencial, especialmente o medo. O terceiro capítulo focaliza, mais atentamente, o cenário brasileiro da literatura infantil.

3. PERCURSOS DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

Quando eu ainda não sabia ler, brincava com livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo.

Cecília Meireles

A literatura infantil brasileira é hoje uma das mais respeitadas do mundo, tendo entre seus autores três ganhadores do mais importante prêmio literário, o Hans Christian Andersen: Lygia Bojunga (1982), Ana Maria Machado (2000) e Roger Melo (2014) na categoria ilustrador. Todo esse sucesso, no entanto, não veio gratuitamente. É o resultado do esforço de uma série de escritores que contribuíram ao longo de mais de um século para a criação de uma literatura infantil propriamente brasileira.

3.1 Desbravadores do Era uma Vez

O conceito de infância em nossa sociedade é algo relativamente recente. Na Idade Média, a criança estava envolvida em uma aura de anonimato, pois a mortalidade era elevada e as pessoas procuravam não se apegar ao recém-nascido. A criança era vista como um adulto em miniatura e, tão logo fosse capaz de realizar pequenas tarefas, era afastada do seio familiar e levada para outros locais onde era preparada para realizar tarefas iguais às de um adulto. A família não tinha o caráter de hoje, de mantenedora e protetora, sequer assegurava ao pequeno a transmissão de valores e aprendizados quaisquer, essa tarefa era delegada a terceiros, conforme explica o historiador Philippe Ariès (1981, p.193):

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias.

De acordo com Ariès, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. As crianças não passavam de seres humanos diminutos nas obras em que era necessária sua presença. De fato, a maioria das civilizações arcaicas deixou de representar a infância em sua arte. Somente os gregos procuraram representá-la de alguma forma.

O primeiro sentimento de infância se dá com o que Philippe Ariès chama de “paparicação”, ou seja, uma fase em que os adultos tratam a criança, ainda na primeira fase da vida, como um objeto de diversão e entretenimento. Foi no século XVII que o conceito de infância se estruturou na Europa, entretanto só começou a se delinear em terras brasileiras no final do século XIX.

Até então, segundo Gilberto Freire, os viajantes que visitaram o Brasil não se conformaram com o tratamento dado à criança na colônia: “Os meninos, uns homenzinhos à força desde os 9 ou 10 anos. Obrigados a se comportarem como gente grande” (1981, p.411). Os jesuítas, devido à grande taxa de mortalidade infantil indígena, se empenharam em divulgar a crença na santificação da criança batizada. Isso se refletiu na família patriarcal brasileira. A criança passa a ser vista quase como um anjo e sua morte era recebida sem horror, quase com alegria, numa época em que a mortalidade infantil era grande. Não faltavam crianças na primeira infância com doenças de toda sorte, cabendo pior destino às pertencentes ao sexo feminino: “À menina, a esta negou-se tudo que de leve parecesse independência” (1981, p.421) e, se elevassem a voz na presença dos mais velhos, eram castigadas com beliscões. As sinhás-moças eram casadas por volta dos 13 anos, com maridos de 50 a 70 anos. A vigilância com que se guardava a menina-moça era intensa. Seus quartos, nas casas grandes, eram localizados no centro da casa, sem janelas para o exterior, e rodeados pelos quartos dos mais velhos.

No século XIX, a sociedade industrial veio colaborar com a formação de um novo conceito de infância e de família. Esses são os primórdios de uma visão do que seria verdadeiramente o conceito de Infância. A partir daí a sociedade passou a atribuir um valor totalmente novo ao que diz respeito à educação e à família e, conseqüentemente, à valorização da infância. A família começou a se organizar em torno da criança. A literatura infantil surgiu no Brasil nessa mesma época, em meio a uma preocupação no sentido de educar e moralizar essa nova parcela da sociedade. O momento político e econômico que o país vivia contribuiu muito para isso. Segundo a pesquisadora Nelly Novaes Coelho, na primeira metade do século XIX, o Brasil iniciava sua jornada rumo ao “progresso econômico, independência política e conquista da cultura que o colocaria entre as nações civilizadas do Ocidente” (1981, p.203). Entretanto, a carência era total no setor do ensino. Havia grande preocupação com o

desenvolvimento da educação, e “tão logo foi fundado o Império do Brasil, tem início uma fase de debates, projetos, reformas do ensino primário, secundário e superior, tendo por objetivo a estruturação de uma educação nacional, orientada pelas diretrizes ‘iluministas’” (COELHO, 1981, p.204). Foi durante esse período que se iniciou a literatura infantil brasileira, como enfatiza a pesquisadora Regina Zilberman (2004, p.11):

Os primeiros livros brasileiros escritos para crianças apareceram ao final do século XIX, de modo que a literatura infantil nacional contabiliza mais de cem anos de história. Por isso, aparece nas recordações de escritores consagrados [...] centenária, a literatura infantil brasileira oferta ao leitor atual um acervo respeitável de boas obras, para serem lembradas por adeptos de várias gerações.

Os primeiros livros nacionais voltados para a infância foram traduções e adaptações e, por algum tempo, houve um forte predomínio da literatura didática. A literatura era sempre atrelada à educação, vista como forma de educar e, a princípio, a escola foi seu maior meio de propagação. Nessa mesma época, porém, as ideias nacionalistas cresciam e começaram a alcançar todos os setores da sociedade, e não foi diferente com a literatura infantil. Houve, então, uma certa urgência em se criar uma literatura própria, que valorizasse a cultura nacional e alcançasse o gosto do leitor brasileiro, sem contudo abandonar o tom didático e moralizante. Houve ainda uma grande preocupação com a divulgação do folclore e muitos livros surgiram com essa temática. Autores como Júlia Lopes de Almeida, Figueiredo Pimentel, Viriato Correia e Olavo Bilac foram imprescindíveis para o início dessa história e abriram caminhos para que outros autores os seguissem.

Monteiro Lobato, no entanto, foi o primeiro a quebrar o paradigma de que a literatura infantil deveria servir a um propósito didático e educativo, produzindo textos lúdicos, livres de lições de moral, colocando a criança como personagem central da história e dotando-a de autonomia sobre seus atos. Segundo Laura Sandroni (1987), uma das principais conquistas de Lobato foi levar ao universo infantil a discussão de temas da atualidade, que antes pertenciam exclusivamente ao mundo adulto. Todavia, Lobato estava sozinho, foram poucos os autores dessa época a seguir esse caminho, nenhum com grande expressão, e a maioria dos textos tendia a direcionar o pequeno leitor a determinado papel, em um verdadeiro processo de “adestramento” da infância, criando uma espécie de metáfora de ordem social, da qual se esperava que meninas gostassem de rosa, brincassem de casinha e abusassem de diminutivos; e que meninos não chorassem e fossem atraídos por brincadeiras violentas e viris.

A título de exemplo recorreremos novamente à *Infância*, de Graciliano Ramos, que nos fala de sua experiência com o livro do Barão de Macaúbas: “Um grosso volume escuro,

cartonagem severa.” (RAMOS, 1986, p.126). Tal livro continha textos de linguagem enfadonha e complexa, que continham sempre alguma lição de moral ou de ensinamento. Ramos narra sua tentativa de decifrar os parágrafos, sem sucesso, seguido pelas explicações da professora, que em nada ajudavam.

D. Maria resumiu essa literatura, explicou-a. E o meu desalento aumentou. Julguei que ela fantasiava; impossível enxergar a narrativa simples nas palavras desarrumadas e compridas. Temi o Barão de Macaúbas, considere-o um sábio enorme, confundi a ciência dele com o enigma apresentado no catecismo. (RAMOS, 1986, p.128)

Lobato foi o maior de todos os desbravadores da literatura infantil brasileira, o pioneiro, abrindo o caminho para uma literatura de qualidade, formadora de leitores críticos, e merecedora do reconhecimento internacional:

A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o nosso século exigia. (COELHO, 1991, p.225).

O grande sucesso de Lobato entre os pequenos leitores decorreu de sua capacidade de amalgamar o mundo real com o maravilhoso. De acordo com Nelly Novaes Coelho (2000, p.356), “A realidade comum e familiar à criança, em seu cotidiano, é subitamente penetrada pelo maravilhoso ou pelo mágico, com a mais absoluta verossimilhança ou naturalidade”. No universo criado por Lobato, suas personagens realistas, do chamado mundo empírico, como Narizinho, Pedrinho, são constituídas das mesmas características de personagens fantásticas, como Emília e Visconde, e o mundo da fantasia é tão verossímil que se mescla ao real de maneira a não ser possível dissociá-los. Com essa mistura dos dois mundos, não há limites para a fantasia, com as personagens deslocando-se para mundos fantásticos - como a Terra do Nunca, em *Peter Pan*, ou no passeio à Lua, onde tia Nastácia permanece com São Jorge enquanto as crianças seguem pela Via Láctea, em *Viagem ao céu* - ou seres fantásticos adentrando o sítio do Picapau Amarelo, como acontece em *Reinações de Narizinho*, com a chegada das princesas dos contos de fadas.

Para Laura Sandroni (1987), Monteiro Lobato foi o primeiro escritor brasileiro a considerar a criança como ser pensante e inteligente, dotada de curiosidade, capaz de tirar conclusões próprias. Em seus livros, era comum as citações e as referências a personagens e épocas históricas. Lobato era engajado nas questões de seu tempo e as levava ao leitor, no

intuito de formar leitores críticos. Ele acreditava ser possível melhorar o Brasil por meio das crianças e tinha essa máxima como um de seus objetivos como escritor. No entanto, embora possuía a intenção de educar, “a obra de Lobato educa no sentido etimológico da palavra (*ex-ducere*: conduzir para fora). Sua mensagem está sempre presente mas é aberta a discussões. Sua palavra propõe uma tomada de posição consciente ante todos os problemas que o afligiam.” (SANDRONI, 1987, p.60). A obra de Lobato foi um marco para formação de uma nova literatura infantil no Brasil, que abandonava seu papel de instrumento de dominação do adulto sobre a criança para tornar-se fonte de reflexão, questionamento e crítica.

3.2 O “boom” dos anos 1970: literatura infantil e verismo

Após Lobato, a literatura infantil no Brasil passou por uma fase de semi-estagnação, com algumas tentativas frustradas de recriar o que ele havia feito e com alguns poucos autores se destacando eventualmente. Foram os anos 1970 que deram um novo ar à literatura para a infância no Brasil; suas condições político-sociais contribuíram para isso. Tal época foi muito conturbada, com graves questões políticas se desenrolando. Embora esse momento histórico de nosso país seja de grande relevância e tenha colaborado muito para essa “explosão” literária dos anos 1970, esta dissertação não irá se ater a esse aspecto, que já foi muito debatido por grandes nomes de nossa literatura, como Laura Sandroni (1987) e Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2006). A partir de então, o Brasil testemunhou uma grande renovação da literatura infantil nacional, comumente chamado de o “Boom dos anos 70”. Tal fato se deu com o surgimento de escritores que inovaram na forma de escrita e no modo de tratar o leitor. Houve uma reformulação da revista *Recreio*, por meio da qual Ruth Rocha e Ana Maria Machado publicaram seus primeiros textos infantis, de grande qualidade literária, contribuindo, assim, para o surgimento de uma nova literatura infantil brasileira e para um novo conceito de infância. A literatura passou a deslocar a criança e sua maneira particular de ver o mundo para dentro do texto literário e a representá-la não apenas como coadjuvante de acontecimentos alheios à sua vontade, mas também como capacitadora e agente de suas próprias ações, falando e fazendo-se ouvir.

Nessa mesma época surgiram muitos escritores que pretendiam escrever para crianças. A grande preocupação era a “adoção de um programa de perspectiva realista na criação dos textos, ao mostrar a vida “tal qual é” ao leitor mirim” (ZILBERMAN, 2017, p.195). Tal

propósito verista do texto infantil constituía-se em apresentar os fatos nus e crus, a partir de uma narração de cunho realista, em uma tentativa de fugir à fantasia, marca contundente dos textos da tradição. Como explica Michelli (2012, p.33), “Por verismo, compreende-se uma maior aproximação da realidade: a narrativa reproduz o mais fielmente possível o real como é percebido pelo senso comum, centrando-se numa abordagem objetiva.”

A maior preocupação de tais autores era fazer de sua literatura uma representação o mais próxima possível da realidade, descrevendo – e denunciando – questões da realidade cotidiana que acarretam profundas desigualdades sociais. Predominavam nas narrativas um enfoque realista, representando o mundo tal qual é, onde “uma raposa é uma raposa, enquanto que uma menina é uma menina. Uma e outra não coincidem.” (HELD, 1980, p.25).

Um dos títulos que mais representou esse estilo realista na literatura infanto-juvenil foi *O menino e o pinto do menino*, publicado por Wander Piroli em 1975. As pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman apontam que tal livro, junto aos outros da mesma coleção, consolidaram “uma literatura infantil comprometida com a representação realista e às vezes violenta da vida social brasileira. O resultado é um esforço programado de abordar temas até então considerados tabus e impróprios para menores.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p.126).

Nelly Novaes Coelho ressalta que, com o advento do conhecimento científico, foi exigido da literatura um posicionamento crítico, de representação da realidade. Esses momentos de desenvolvimento da razão, no entanto, se intercalam por momentos de dúvidas, questionamentos e de desânimo, que geram um retorno à imaginação, à fantasia e à magia, o que, por sua vez, também se reflete na literatura. A fantasia está presente na literatura infantil desde seus primórdios, na Europa do Século XVII, até o surgimento do Romantismo, “quando o maravilhoso dos contos populares é definitivamente incorporado ao seu acervo.” (2000, p.53).

À medida que o cientificismo se desenvolve e conquista todo o mundo com sua obsessão pela lógica e pela razão, o Realismo se impõe na literatura como forma privilegiada de representação do mundo. Tal tendência se estende até os anos 1960, quando o desenvolvimento científico se mostra incapaz de interpretar fenômenos que desafiam à lógica da ciência. Com isso,

As forças da fantasia, do sonho, da magia, da imaginação, do mistério, da intuição, etc. são desencadeadas como novas possíveis formas de representação da experiência humana. O maravilhoso volta a entrar triunfalmente na literatura. Hoje, as duas tendências coexistem igualmente poderosas e vivas (ora separadas, ora

fundidas no realismo mágico ou na ficção científica), tanto na literatura adulta como na infantil. (COELHO, 2000, p.53-54)

Zilberman ressalta que o empenho em apresentar a realidade tal qual ela é para o leitor se depara com alguns percalços: “como nomear as causas profundas da situação que vive e como propor uma ação que o retire da apatia que se verifica ao final do texto e que seja ao mesmo tempo compatível com a condição infantil?” (2017, p.200). Ao levantar essa questão, a pesquisadora critica essa tendência de escrita, evidenciando as lacunas deixadas por tal perspectiva realista:

se faltam à criança um senso do real mais desenvolvido, vivências mais profundas e um conhecimento que lhe permita decodificar apropriadamente sua circunstância, não se pode esperar que uma literatura infantil rigorosamente realista preencha o efeito desejado, pois para tanto teria de contar com o que ainda não existe. (2017, p.200)

É fato que os contos de fadas tradicionais não são apenas fantasiosos e que apresentam muitas características do verismo, apresentando situações relativas à vida cotidiana extremamente impactantes e por vezes cruéis. É o que acontece em *A pequena vendedora fósforos*, de Hans Christian Andersen, que focaliza a miséria e a morte de forma bem realista, e em muitas outras narrativas, tais como *Barba Azul* e *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault.

Os contos maravilhosos representam um importante papel como auxiliar na compreensão de mundo por parte da criança. Tal fato se dá porque a fantasia “ocupa as lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância, devido ao seu desconhecimento do real; e ajuda-o a ordenar suas novas experiências, frequentemente fornecidas pelos próprios livros” (ZILBERMAN, 2017, p.49). Não é possível preservar a criança totalmente de situações difíceis, evitando temas que tratem da dor e do sofrimento humano. Só assim, se deparando com tais situações e aprendendo a enfrentá-las, é que ela adquire o amadurecimento necessário a todo ser humano, como explica Bruno Bettelheim (2001, p.14-15):

A criança necessita muito particularmente que lhe sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre a forma como ela pode lidar com estas questões e crescer a salvo para a maturidade. As histórias ‘fora de perigo’ não mencionam nem a morte nem o envelhecimento, os limites de nossa existência, nem o desejo pela vida eterna. O conto de fadas, em contraste, confronta a criança honestamente com os predicamentos humanos básicos.

A fantasia apoia-se no real para existir. Segundo Umberto Eco, em seus “Protocolos Ficcionalis”, ao abordar a ficção, afirma que “as referências precisas ao mundo real são tão intimamente ligadas que, depois de passar algum tempo no mundo do romance e de misturar elementos ficcionais com referências à realidade, como se deve, o leitor já não sabe muito bem onde está.” (2006, p.131). Ninguém vive no presente imediato, ligamos coisas e fatos graças à função adesiva da memória individual e coletiva. E seria também esse emaranhado de memórias o responsável pelo prolongamento da vida, pois que nos faz recuar no tempo, oferecendo-nos uma promessa de imortalidade. Talvez seja justamente por isso que a ficção nos fascine tanto.

O que se percebe na literatura infantojuvenil da atualidade é que ela consegue mesclar essas duas tendências, de realidade e fantasia, o que pode acarretar uma riqueza muito maior ao texto:

Na literatura contemporânea destinada ao público infantil e juvenil, observa-se a irrupção do maravilhoso em muitas obras, algumas inclusive levadas às telas do cinema. Na literatura brasileira, voltada para o público citado, fantasia e realidade caminham muitas vezes de mãos dadas. A contemporaneidade abole, de certa forma, visões polares e maniqueístas, consagrando a relatividade que já vinha sendo fomentada em períodos anteriores. (MICHELLI, 2013, p.264)

A literatura infantil dos anos 1970 contribuiu para “estimular a consciência crítica do pequeno leitor em relação aos valores defasados do Sistema ainda vigente e aos possíveis novos valores a serem eleitos” (COELHO, 1981, p.307). De acordo com a pesquisadora Eliana Yunes (1982), até então a criança era vista apenas como destinatária do discurso literário, o que muda consideravelmente a partir dos anos 1970, quando diversos autores seguiram esse mesmo caminho e instituíram uma verdadeira vanguarda literária, produzindo uma literatura infantil que não renunciava à condição de arte, onde a criança passou a ter voz própria e o adulto passou a ser apenas um recurso para que sua palavra ecoe no texto. Yunes (1986, p.310-311) completa:

O que passa a ocorrer em certas obras de certos autores que revolucionam o conceito do infantil em relação à literatura é que a linguagem da obra de arte passa a incluir a criança e sua perspectiva de mundo como parte estruturante da narrativa. Desaparecem os textos fáceis, recupera-se o humor inteligente, a percepção das crises humanas, não como consequência do viver adulto mas vivenciadas pela própria infância que participa.

A partir daí, muitos escritores se voltam para a tradição lobatiana, buscando inspiração em sua estrutura irreverente e na forma de se dirigir ao leitor, não mais apenas tentando copiar o grande mestre:

A conjugação fantasia/realidade se faz com absoluta naturalidade, guardados os estilos diversos e particulares. Em nenhum momento isto significa a ausência de questões fundamentais e de problemas reais com que se defrontam diariamente as crianças. Os problemas já não são postulados a partir da ótica de perplexidade das situações humanas, mas do próprio ângulo da criança que vive reprimida por uma série de preconceitos emanados do mundo adulto. Suas dificuldades são manifestadas explícita e/ou alegoricamente, conjugando as interrogações, aspirações e decisões de uma vivência que amadurece na própria experiência. Os recursos variam de autor, mas a preocupação comum é de tocar o real sem vertê-lo numa forma ou visão acabada desta mesma experiência. (YUNES, 1982, p.63)

3.3 Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Lygia Bojunga, damas da literatura infantojuvenil brasileira

Ana Maria Machado é hoje uma das escritoras mais conhecidas da literatura infantil brasileira. Seu encantamento pelo movimento das águas e por paisagens marinhas está presente em muitos de seus textos. Outra característica são os jogos de palavras e o uso de ditados populares, além de uma preocupação em recontar a História, com H maiúsculo. Em sua obra, Ana Maria Machado “inverte processos narrativos cristalizados como forma de enriquecê-los, sem perder de vista as referências culturais do leitor.” (YUNES, 1982, p.63).

Em *História meio ao contrário* (1978), Ana Maria Machado faz uso da paródia e de alguns clichês linguísticos da tradição oral para construir uma história que se utiliza das referências para, assim como fez Lobato, retomar personagens conhecidos do público leitor e desconstruí-los de maneira lúdica e crítica. A história surpreende o leitor ao começar com “E foram felizes para sempre” e terminar com “Era uma vez”, desviando-se do padrão já conhecido.

Para o crítico e professor Dau Bastos (1995, p.80), “Ana inverte o sentido de valores, figuras, cenários e estruturas da literatura infantil tradicional. Resgata o papel feminino de seu confinamento ao recesso do lar e livra o papel infantil de sua subalternidade a adultos autoritários.”.

Na obra literária de Ruth Rocha, o posicionamento da criança perante a sociedade, suas expressões, opiniões e anseios são levados a sério. A questão da autonomia infantil é

tratada sem didatismo ou moralismo, a criança surge enquanto ser pensante e, portanto, detentora de opinião e vontade próprias, capaz de tomar suas próprias decisões. Ruth Rocha surge desfazendo estereótipos, como uma fratura no processo de “adestramento” da criança.

Em *O Reizinho Mandão* (1978), a escritora faz uso da temática do poder. Nele, ela desconstrói os elementos típicos do conto de fadas e inverte as posições de poder. O livro foi publicado durante a Ditadura Civil Militar, momento político conturbado quando o poder despótico imperava, e é por meio do humor que ela vai lidar com as questões mais delicadas em termos sociais e políticos. No livro, a menina que rebate a autoridade do reizinho é a voz da resistência ao opressor. Ao dizer “Cala a boca já morreu, quem manda na minha boca sou eu!” (1997, p.34), a personagem infantil, força menor na sociedade por seu papel de criança e fêmea, vai dismantelar a ordem do rei ao enfrentá-lo como igual. É a desestruturação do poder pela voz do mais fraco, que se une numa só voz. E não seria exagero dizer que Ruth Rocha, com seu *O Reizinho Mandão*, foi e é responsável pela formação do caráter da criança leitora brasileira a partir dos anos 1970, tratando-a como ser social e, portanto, digno de opinião e respeito.

O humor é também uma característica presente na obra de Ruth e aparece subvertendo e alterando valores, surpreendendo o leitor de forma positiva. Ao desconstruir a narrativa e, muitas vezes, a própria linguagem, o texto de Ruth Rocha rompe com os paradigmas da, até então, embolorada literatura infantil tradicional e, assim como Lobato, constrói uma literatura irreverente, mas consistente, capaz de formar leitores verdadeiramente críticos.

Lygia Bojunga surge a seguir, inaugurando uma nova forma de escrever, ao tornar a criança agente de seu destino, buscando, por meio do lúdico e da fantasia, compreender o mundo à sua volta:

Longe das fadas mas com muita fantasia, a obra de Lygia Bojunga situa-se ainda nesse mesmo grupo de escritores que tematizam os problemas da sociedade contemporânea, seja no aspecto das relações humanas, seja nas implicações psicológicas de que a criança é vítima. Com altíssimo nível de criação e grande originalidade de linguagem, a autora se coloca entre os grandes autores brasileiros contemporâneos e mesmo internacionais, como o comprova o prêmio internacional Hans Christian Andersen que recebeu em 1982 pelo conjunto de sua obra. (SANDRONI, 1987, p.63)

No texto de Lygia, questões muito sérias, como morte e perdas – antes abordadas longe dos ouvidos infantis ainda que fizessem parte da vivência de todo ser humano - são tratadas com delicadeza, revelando situações empíricas sem que percam seu sentido simbólico. A função da fantasia no texto de Lygia Bojunga é a de

desmistificar o real em seus preconceitos, em suas instituições repressivas, em suas verdades consolidadas. O lúdico, outro elemento engendrador do sentido do seu texto, se estende da palavra à estrutura, onde narrativas se encaixam, metáforas se revitalizam por sua desconstrução. (YUNES, 1982, p.64).

No livro *Angélica*, Lygia Bojunga narra a história de uma cegonha cansada das mentiras de sua espécie, que deseja revelar, para o mundo, a verdade sobre de onde vêm os bebês. Bojunga aborda, na obra, certas questões que levam o leitor a refletir sobre a própria existência, tais como: “se eu continuar fingindo uma coisa que eu não sou eu vou ser tão infeliz.” (1998, p.74), “se a gente mente sempre a mesma mentira, ela acaba ficando com cara de verdade.” (1998, p.75), “O tempo não é um só para todos, não. Cada um tem um tempo diferente.” (1998, p.76-77). Angélica busca sua individualidade em um mundo onde todos deveriam ser iguais. Ela não se encaixa nos moldes de sua família, nem deseja cumprir o que se espera dela, por isso traça seu próprio destino. A cegonha Angélica junta-se ao amigo Porco, que se reinventa como Porto para ser aceito em sociedade e parar de ser criticado. Juntos, os dois amigos organizam uma peça de teatro que irá revelar, a todos, a história da protagonista e de todas as cegonhas.

Angélica é uma história sobre autoaceitação e ultrapassagem dos próprios limites. Os textos de Lygia Bojunga são “metafóricos e questionadores, realizam-se enquanto linguagem promovendo a empatia. A distância autor/leitor é por ela anulado porque seu caminho é o da introspecção: ela está em busca da criança dentro de si mesma e por isso sua obra interessa ao leitor de qualquer idade.” (BASTOS, 1995, p.168).

Lygia Bojunga tece o fio narrativo em tramas complexas, arbatadoras, que enredam o leitor em mundo onde maravilhoso e verismo se conjugam de maneira natural, como se um não pudesse existir sem o outro. Bojunga vai muito além de narrar uma história: ela destrincha a alma humana de maneira sutil e ao mesmo tempo avassaladora. Ainda que alguns de seus personagens sejam animais ou objetos animados, o leitor se identifica com eles.

3.4 Narrativas contemporâneas: Rosana Rios

O termo *cânone* vem do grego, *kanón*, e significa *vara de medir*. É usado em diversos contextos, como na arte, na religião e na filosofia. O cânone literário é o conjunto de obras

consagradas, de referência, de indiscutível qualidade estética e que ultrapassa o tempo. Considerando que exista um cânone literário contemporâneo de autores de literatura infantil brasileira, ou seja, um pequeno número de escritores já consagrados pela crítica especializada, reconhecidos pelos leitores e estudados no meio acadêmico, com artigos, dissertações e teses a seu respeito, aqui serão tratados apenas os autores de equivalente qualidade, mas que ainda não são tão conhecidos no meio acadêmico. Escritores como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Marina Colasanti, Bartolomeu Campos de Queirós, Lygia Bojunga, Pedro Bandeira e Sylvia Orthof são exemplos desse cânone literário contemporâneo e não serão tratados nesta seção.

A literatura infantil brasileira contemporânea carece de uma crítica acadêmica atualizada. Muitos escritores da atualidade – com inúmeras obras de qualidade publicadas, alguns ganhadores de substanciais prêmios literários, já muito trabalhados nos bancos escolares e com muitos livros vendidos – ainda não foram analisados suficientemente pelos especialistas de literatura infantil, que optam por pesquisar apenas autores já conceituados pelo cânone literário. Escritores como Rosana Rios, Alexandre de Castro Gomes (Alex Gomes), Tino Freitas, Sônia Rosa, Leo Cunha, Rosa Amanda Strauss e Luiz Antônio Aguiar são ainda quase desconhecidos do grande público, e pouco (ou nada) estudados no meio acadêmico. A título de exemplificação, Rosana Rios tem hoje mais de 160 livros publicados para crianças e jovens, diversos prêmios literários, um Jabuti no currículo e ainda assim é uma ilustre desconhecida nas universidades brasileiras. Como afirma Andruetto, “a literatura de um país não é feita só com escritores, mas também com pesquisadores, formadores e críticos, é feita, sobretudo, com leitores que, dialogando com as obras já escritas vão construindo uma obra para o futuro. Trata-se de uma construção social.” (2012, p.70).

Como uma das escritoras contemporâneas de maior notoriedade, Rosana Rios tem um currículo que impressiona. A escritora paulista é a atual Presidente da AEILIJ (Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil), no biênio 2019-2020, com mais de 160 títulos publicados e diversas obras selecionadas para o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). Foi roteirista de quadrinhos para a editora Abril Jovem de 1990 a 1993 e roteirista dos programas televisivos *Bambalalão*, da TV Cultura, de 1986 a 1990; *TV Criança*, da Rede Bandeirantes em 1986; e *Agente G*, da Rede Record, de 1995 a 1997. Escreveu o roteiro do curta-metragem *A última página*, vencedor de Menção Honrosa no Festival de Gramado de 1997 e colaborou no roteiro do longa de animação *O Grilo Feliz*, de 2001. É também autora de textos teatrais infantis e juvenis com montagens em São Paulo.

Por seus livros, recebeu diversos prêmios em sua carreira de mais de 30 anos, entre eles: Jabuti, Orígenes Lessa, Seleção e Distinção da Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio, Selo Altamente Recomendável FNLIJ, 5.a Bienal Nestlé de Literatura Brasileira. Seu livro *Iluminuras* foi incluído no Catálogo The White Ravens 2016, pela Biblioteca de Munique, Alemanha, reconhecimento almejado por muitos, que confere considerável distinção a um autor de literatura infantojuvenil.

A coleção *Faz de conta*, publicada a partir de 1988, é composta pelos livros: *O dragão comilão*, *A dança das cadeiras*, *A aranha Arabela* e *Cinco dedos de uma encrenca*, todos escritos e ilustrados por Rosana Rios. Nelly Novaes Coelho escreveu a respeito da coleção, em seu *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira* (1995, p.678):

para além do divertimento proporcionado pela situação-chave de cada livro, os leitores são induzidos a descobrir as relações existentes entre ação e resultado (ou causa e efeito). Ou ainda a receberem autênticas lições de vida. [...] Dentro de uma das tendências mais positivas da criação literária moderna (a que solicita a participação ativa do leitor na matéria lida), os livros desta coleção propõem, no final, atividades lúdicas e inteligentes (de natureza verbal, plástica, musical, corporal e dramática) que levam a criança a recriar ou reinventar a estória lida; ou, ainda, a transfigurá-la em novas formas.

Em seu livro *Medonho* (2013), Rosana Rios apresenta um texto leve, divertido, com uma narrativa de sonoridade agradável, ideal para ser lida em voz alta. O texto de frases razoavelmente curtas e em letra bastão é voltado para o público em fase de alfabetização, principalmente os que estejam familiarizados com os encontros consonantais, pois a trama é toda traçada por palavras formadas com o dígrafo /nh/.

O preconceito é um tema relevante no texto. *Medonho* é um monstro solitário que é temido por todos, mesmo sem nunca ter feito mal a ninguém, julgado apenas por sua aparência estranha. Ao encontrar *Medonha*, que também vive solitária e é temida por todos, *Medonho* forma uma família feliz, provando que muitas vezes as aparências enganam. Essa é uma história que encanta crianças e adultos.

Todos que viam o *Medonho* tinham tamanho medo, que diziam:
– Cuidado! Lá no banhado tem um bicho *medonho*!
E ninguém ia ao banhado... Porque lá morava o *Medonho*.
Pobre *Medonho*! Não tinha vizinhos, vivia *tristonho*, *acabrunhado*, *jantava sozinho* seu *nhoque* com bolinhos. (RIOS, 2013, p.8-9)

Rosana é reconhecida por ser uma escritora especializada em literatura fantástica e muitos de seus livros tratam de criaturas como monstros, dragões e lobisomens. Em *Medonho*,

no entanto, a autora desconstrói a criatura, ao levar a monstruosidade do protagonista para o patamar da aparência física e não de sua índole. Para Teresa Colomer (2014, p.223),

O desenvolvimento da fantasia moderna supôs a criação de novos imaginários de ficção a partir de diversos caminhos, associados majoritariamente ao humor: a alteração da vida cotidiana dos personagens ao irromperem elementos fantásticos, a exploração especulativa sobre o funcionamento ou consequências de fenômenos e mundos possíveis, a desmitificação dos elementos fantásticos tradicionais e o jogo metaliterário sobre as regras da construção narrativa.

Como já mencionado, Monteiro Lobato foi o grande inovador da literatura infantil no Brasil, criando, inclusive, um novo conceito de infância, e muitos escritores da atualidade beberam na fonte inaugurada por Lobato. A contribuição desses autores aqui citados para a formação de leitores no Brasil é vital para o desenvolvimento de indivíduos críticos e conscientes.

O promotor literário Volnei Canônica ressalta que, sem a existência do leitor infantil, provavelmente não existiria um leitor adulto. A aquisição do gosto pela leitura se dá com mais facilidade ainda na infância, quando o leitor, livre dos preconceitos comuns à fase adulta, deixa-se mergulhar no universo literário. Essas capacidades só são encontradas em leitores adultos de acordo com a qualidade da trajetória e da formação desse mesmo leitor durante sua infância e adolescência. A este respeito, Canônica (2018, *online*, sp.) complementa:

Pensar a literatura para a infância, introduzir as crianças neste universo ficcional, que de alguma maneira tenta estruturar o pensamento para traduzir em palavras e conceitos a própria ficção que é a vida — veja bem, eu disse estruturar, e não formatar o pensamento de uma única forma. Sem essa ignição da criança na literatura, sem que ela entenda o valor de uma estrutura narrativa de imagens e palavras como algo essencial ao seu desenvolvimento, dificilmente teremos um leitor adulto com capacidade de fruição para sentar na tenda principal da Flip, ouvir os autores convidados e sair de lá, não com uma frase de efeito para jogar nas redes sociais, mas com vários questionamentos que irão se conectar a muitos outros já existentes. Sem a valorização da literatura infantil e juvenil nós não teríamos a Flip, ou outros eventos literários.

Em seu livro *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?* (2005), a escritora e pesquisadora Ieda de Oliveira formulou esta questão a diversos escritores contemporâneos. Algumas dessas respostas são pontuadas abaixo:

a) Marina Colasanti – “Da literatura não fazem parte: o lugar-comum, a frase feita, a história previsível, a linguagem infantilizante, a função didático-moralizante.” (2005, p.180)

b) Pedro Bandeira – “Dentre um monte de qualidades, eu destaco uma só: a fantasia. Fantasia louca, livre, maluca, sem fronteiras, sem respeitos nem compromissos com lógicas ou realismos.” [...] “A literatura não responde nada. Literatura pergunta.” (2005, p.181-183)

c) Lygia Bojunga – “é aquele toque muito especial que alguns escritores conseguem dar nos livros que escrevem – o toque que emociona, surpreende, faz rir, chorar, pensar e repensar, em suma: o toque que nos faz crescer.” (2005, p.180)

Aos poucos, alguns autores da atualidade começam a chamar atenção de críticos literários de renome por suas qualidades literárias e contribuição para a formação de leitores críticos. Comprovando tal fato, Marisa Lajolo comentou sobre a produção literária nacional contemporânea no *Publishnews*, maior portal sobre livros e literatura da internet:

Sou leitora de caderneta dos escritores brasileiros de hoje. E, ao lê-los, tento despir-me de preconceitos. Acho que a variedade dos gêneros a que se dedicam nossos escribas - empenhados e corajosos - tem criado novos nichos de leitores. A literatura - a partir do pioneirismo dos livros para crianças e jovens - parece sair do gueto de artigo de luxo, voltado para uns poucos leitores, mais preparados do que outros e por isso tidos como *melhores*. Algumas áreas de estudos literários acadêmicos contemporâneos, ao focalizarem questões de leitura e da materialidade da literatura parecem confirmar o acerto destes rumos. (LAJOLO, 2014, online, n.p.)

A Academia precisa voltar a atenção para a produção nacional contemporânea, mais especificamente de autores não canônicos, pertencentes a uma “novíssima” geração literária. Alguns pesquisadores, como Marisa Lajolo e Regina Zilberman já começam a se debruçar sobre tais autores, com produções como *Literatura infantil brasileira. Uma nova outra história* (2017), mas urge uma análise que englobe um maior número de escritores contemporâneos de qualidade, ainda pouco conhecidos da crítica especializada. Espero de alguma forma contribuir com meu trabalho para preencher um pouco essa lacuna.

4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.
Paulo Freire

Formar leitores é sobretudo um ato político. Para termos um país de leitores é necessário o engajamento da família, de professores, da sociedade como um todo. Esta seria uma meta a longo prazo, um objetivo grandioso, mas passível de se atingir. Para tanto, é preciso traçar estratégias. O momento atual é de mudança. Educadores de todo o país preocupam-se em capacitar-se cada vez mais e buscam renovar os métodos antigos que se encontram embolorados em velhas salas de leitura, o que se verifica pela participação de professores em congressos e eventos, como os realizados na UERJ, universidade da qual faço parte, bem como em mestrados profissionalizantes, além de se comprovar o número significativo de trabalhos de pós-graduação acessíveis no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. A título de exemplo, foram encontrados 54.296 resultados para leitura literária e 1.194.526 para formação de professores. Para alcançar grandes objetivos, é preciso traçar primeiramente objetivos menores e a formação pedagógica dos docentes é imprescindível para isso.

Para se formar um aluno leitor, mas um leitor crítico e consciente, hábil a refletir acerca do texto literário, relacionando-o à sua visão de mundo, seus conhecimentos prévios, tornando-se capaz de inserir valores à leitura, o professor mediador deve primeiramente formar-se leitor. Para tanto, o imprescindível é que o docente, mediador de leitura, esteja preparado, com uma boa formação pedagógica e embasado em muita leitura teórico-crítica e literária. Somente um leitor crítico forma outro leitor crítico. Para Rildo Cosson (2014, online),

Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios.

Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário.

Para os pesquisadores Souza, Neto e Girotto (2016) o processo de atribuir sentidos ao texto literário após sua leitura está relacionado a quatro condições básicas:

- 1) Conhecimento prévio e experiências do leitor;
 - 2) As características do texto, objeto de leitura;
 - 3) As particularidades do contexto da leitura;
 - 4) As estratégias aplicadas para compreender o texto.
- (SOUZA; NETO e GIROTTTO, 2016, p.198)

O conhecimento prévio se refere a toda experiência de vida do leitor, tudo o que já viveu, viu e ouviu, e não apenas ao assunto tratado no texto literário. Esses fatores, relacionados à vivência de mundo que o leitor possua, são o diferencial para o processo de compreensão do texto apresentado em sala de aula. É por esse motivo que a interpretação de um texto literário pode ser tão subjetiva e mais ou menos significativa para cada leitor. O professor pode valer-se de uma série de intervenções pedagógicas: “a conversa sobre o livro, a discussão sobre o vocabulário, atividades para roda de leitura, [...], podem criar oportunidades e parâmetros para que as crianças continuem construindo conhecimento prévio.” (2016, p.199).

Os referidos autores destacam ainda a importância da leitura em voz alta, pois, “por possibilitar o contato com a linguagem verbal, esse modo de ler ainda ajuda os pequeninos a aprenderem novas palavras e ideias, bem como a reconhecerem diferenças entre as características de gêneros orais e escritos.” (p.201). É imprescindível, porém, que a criança entre em contato com o livro físico. Ainda que a leitura seja feita primeiramente em voz alta, o livro deve estar presente. A escolha de livros de qualidade, com temas que despertem a curiosidade e o interesse infantil também são de vital importância. Para tal, “é essencial que o docente tenha conhecimentos teóricos e práticos sobre literatura, leitura, educação e infância para que suas escolhas possam acontecer de maneira eficaz.” (2016, p.203).

Em sua pesquisa, Souza, Neto e Girotto (2016) tratam da leitura literária nas primeiras fases da educação, mas deixam claro que tais pressupostos também podem ser alcançados ao se utilizar as mesmas estratégias em séries mais avançadas. O princípio é o mesmo para se formar leitores em todos os níveis escolares: “focar na estética e na compreensão leitora, sem perder de vista as funções da literatura.” (2016, p.212). Os pesquisadores complementam que

É preciso de um mediador de leitura com formação suficiente para compreender: o processo dialógico e complexo da leitura (entendida como compreensão); as funções da literatura para não perder de vista a estética do texto literário e as intenções ideológicas de seu discurso; a criança como ser que, assim como o adulto, precisa ver na leitura literária uma necessidade para que a atividade de ler tenha sentido; a criança pequena como sujeito ativo, que tem vivências e, portanto, conhecimentos; os possíveis interesses e características físicas, motoras, emocionais e intelectuais dos pequenos; o livro como objeto de várias dimensões culturais; o ensino enquanto processo significativo e a aprendizagem da literatura por meio de prazeres; a importância de ouvir os pequenos, propiciando diálogos com e entre eles; os objetivos da educação, considerando as diversas discussões da Filosofia que tratam da necessidade de emancipação do sujeito e da promoção de sua criticidade e autonomia; a importância do diálogo. (SOUZA; NETO e GIROTTI, 2016, p.213)

É de extrema importância que a formação de professores se volte para tais questões, priorizando o ensino da literatura infantil nos cursos de Letras e Pedagogia. O educador preparado, que sabe relacionar o que lê com sua vivência de mundo e leituras prévias, e, principalmente que gosta de ler, estará bem preparado para formar leitores.

A professora Ângela Balça (2007, *online*), da Universidade de Évora, Portugal, define leitores literários como aqueles “capazes de ler uma obra literária de forma competente, crítica, reflexiva, leitores capazes de olhares plurais, múltiplas leituras e distintas interrogações sobre o texto literário.”. Para ela, quatro fatores são fundamentais para a formação do leitor literário: os tempos, os contextos, os textos e os gestos. Entende-se os *tempos* como toda a vida escolar do aluno. Os *contextos* são todos em que a criança tem contato com a leitura: sociais, familiares, a escola, a biblioteca, as livrarias. Os *textos* devem ser escolhidos de tal modo que despertem o interesse da criança. Os *gestos*, as atitudes em prol desses objetivos, devem vir da família e do professor. O professor pode favorecer que o aluno chegue a uma experiência pessoal de leitura, buscando interpretar o que foi lido a partir de seu conhecimento de mundo, fazendo associações com tudo o que já vivenciou. Neste contexto, é a interligação desses fatores, ao longo de toda a vida escolar, a responsável pelo sucesso em se formar leitores literários verdadeiramente críticos.

Este capítulo representa uma contribuição para o letramento literário, nas séries iniciais do Ensino Básico, por meio de análise e indicação de leituras, além de sugestões de atividades, a partir de livros de literatura infantil brasileira contemporânea.

4.1 A importância do professor mediador para a formação de leitores críticos

Não é mais possível, nos dias de hoje, concebermos o ensino da leitura e da escrita desvinculado da aquisição das competências linguísticas. O aluno se torna totalmente apto no âmbito da leitura quando domina a língua materna em suas mais diversas representações, e quando é capaz de compreender um texto literário em seus mais abrangentes gêneros e significados, indo além das frases escritas, sendo capaz de tecer correlações no próprio texto e formular associações com sua vivência de mundo e tudo o que já leu até ali, compreendendo as entrelinhas, as metáforas, momento em que se torna um leitor verdadeiramente crítico. Para tanto, é preciso que o professor estabeleça maneiras de instigar o aluno em sala de aula, apresentando textos dos mais variados gêneros literários, levando-o a refletir e chegar às suas próprias conclusões. Cabe realçar que as competências leitoras são construídas ao longo da vida, logo, ao focar no público dos primeiros anos da Educação Básica, é preciso relativizar exigências, distinguindo estratégias mais apropriadas a um leitor iniciante.

A importância do mediador de leitura é vital para a formação do leitor crítico. Como tal, o professor deve estabelecer laços de afetividade com seus alunos, que podem ser conquistados a partir trocas de experiências de leitura, sem cobranças de análises rebuscadas e avaliação pedagógica ao final do trabalho. Para Michèle Petit (2008, p.154),

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhe der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial.

Petit ressalta que a literatura, a cultura e a arte não podem ser vistas como algo que só alguns poucos privilegiados podem ter acesso, como “um suplemento para alma, uma futilidade ou um monumento pomposo” (2008, p.289), e sim como algo acessível a todos, de que nos apropriamos a qualquer momento, em qualquer idade, e que pode dar sentido a nossas vidas e simbolizar nossas experiências.

Marilete Terezinha de Marco e Elieuzza Aparecida de Lima (2019) destacam que trabalhar com a literatura infantil na formação de leitores é tarefa indispensável ao professor mediador de leitura. O professor que tem um verdadeiro interesse pela literatura infantil, que conhece bem as especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo da criança, estará apto a instigar no aluno o interesse pela leitura e por tudo o que o livro proporciona: histórias, poema, palavras, ilustrações, enfim, um leque de possibilidades de imaginação muito vasto proporcionado pela literatura.

Ao debruçar sobre o mundo literário, onde habitam palavras, gravuras e ilustrações e, onde os personagens ganham formas e vida, a criança aprende, desenvolve-se e amplia suas possibilidades de criação. Mediada pelas trilhas literárias, de mãos dadas com seu professor, conquista níveis superiores de inteligência, desenvolve suas máximas capacidades e se humaniza por meio das páginas encantadas de livros da Literatura Infantil. (MARCO; LIMA, 2019, p.61)

A pesquisadora Roxane Rojo (2009, p.17) ressalta que a escola tem por objetivo “possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**” [grifos da autora]. Os materiais didáticos, no entanto, nem sempre auxiliam nesse processo. Esta pesquisa é uma colaboração também nesse sentido.

Para a professora Maria Teresa Tedesco (2012), letramento é a consequência do aprendizado de práticas de leitura e escrita. “Para tanto, deve-se munir o aluno de bagagem cultural e de prática de interpretação e formação de opinião por meio de discussões, formação de senso crítico em contato com temas de diversas naturezas.” (2012, p.235-236). O aluno proficiente em leitura é aquele capaz de criar diversas relações entre aquilo que está no texto (inter-texto) e o que não está (extra-texto), entre aquilo que lê e aquilo que vivencia na vida real. O professor deve buscar ampliar o leque de gêneros discursivos a serem apresentados em sala de aula, criando diversas experiências de leitura, a fim de que o aluno seja capaz de interpretar qualquer um deles: “Quanto maior e mais ampla for a diversidade textual oferecida aos alunos, maior serão o contato e experiências de leitura aos quais o leitor terá acesso.” (2012, p.236).

O professor e pesquisador Rildo Cosson (2006) reflete sobre qual seria a função do professor em relação ao texto literário: ensinar ou mediar a leitura? Para ele, a mediação na leitura de literatura deve ser um processo prazeroso. É necessário que haja uma certa “animação” envolvendo as atividades lúdicas organizadas na escola, como as oficinas de leitura, as feiras literárias, a hora do conto, a exibição de filmes e as visitas de autores. O professor precisa planejar e orientar as práticas leitoras e para tanto deve buscar ser verdadeiramente um leitor de literatura. Cosson destaca ainda a relevância de o professor preocupar-se com a autonomia do leitor frente ao texto literário e com a importância de o aluno ter acesso à “leitura efetiva dos textos, e não às informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras.” (COSSON, 2006, p.23).

A respeito do questionamento entre ensinar ou mediar a leitura de literatura, Cosson (2015) conclui que ao trabalhar a leitura literária na escola, o professor precisa ter em mente

seus objetivos bem definidos e dispor de práticas pedagógicas adequadas à sua turma. Esse processo não pode ser confundido “com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer [...], também é preciso que se supere a oposição entre ensinar e mediar em favor da aprendizagem da leitura literária.” (COSSON, 2015, p.169). Somente assim

teremos um professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor media, desenvolvendo a competência literária de seus alunos dentro de uma comunidade de leitores que elabora, recria, debate, enfrenta, questiona, adota, refunde e inventa na sala de aula e na escola os modos de ser e estar no mundo. (2015, p.169)

Os cursos de formação de professores devem se voltar para tais questões, priorizando o ensino da literatura infantil nas áreas de Letras e Pedagogia. O educador precisa aprimorar seus conhecimentos, aprofundar-se no estudo da literatura e de estratégias de leitura, de formação do leitor. Para tornar-se capaz de propor atividades a seus alunos segundo uma metodologia crítica, é preciso que o professor seja, antes de tudo, leitor, que estude muito e tenha sempre acesso a novas teorias para que exerça sua função com o máximo de consciência possível, verdadeiramente preparado para formar leitores críticos.

4.2 Algumas propostas de metodologias de leitura

A título de contribuir para as pesquisas sobre metodologias de leitura, selecionei algumas propostas de outros pesquisadores que são listadas a seguir. O objetivo não é oferecer um aprofundamento de cada uma dessas teorias, mas apresentá-las ao leitor deste texto, de forma resumida, como caminhos que ele pode trilhar. As sugestões de atividades apresentadas nesta dissertação são baseadas em todas essas pesquisas, além de minha contribuição pessoal.

4.2.1 Cynthia Giroto e Renata Junqueira de Souza

As professoras e pesquisadoras Cynthia Giroto e Renata Junqueira vêm pesquisando sobre a metodologia das estratégias de compreensão leitora já há algum tempo. De acordo

com elas, trata-se de uma metodologia norte-americana originada nos estudos de Harvey e Goudvis, entre outros. Segundo as autoras (2019, s.p.),

a nossa opção é apostar na metodologia das estratégias de compreensão leitora, como meio de: primeiro, alterar a concepção de leitura e de leitor do professor, na medida em que ele mesmo ao aprender a nova metodologia constitua-se como tal, alterando sua história de leituras, e, portanto, sua história de sujeito-leitor em formação. Segundo, sinta-se instrumentalizado tecnicamente para trabalhar com essa abordagem alternativa.

As estratégias de leitura são sete: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese:

1- Conhecimento prévio – É tudo o que a criança traz em sua bagagem de vida. Todas as relações que pode fazer entre o que já leu ou vivenciou com aquilo que foi lido em sala de aula. O leitor pode acessar esses conhecimentos a qualquer momento. Ao ativar essas informações, antes mesmo da leitura do livro, ao observar a capa, por exemplo, a criança levanta hipóteses sobre o que se tratará o texto, o que será confirmado ou não após a leitura.

2- Conexão – Permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo. Assim, lembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão.

3- Inferência – É quando o leitor se dá conta de algo que não está explícito no texto, mas que o leva a uma interpretação mais consistente do que está lendo. Chega-se a uma suposição ou conclusão a partir das “entrelinhas” do texto.

4- Visualização – É também uma forma de inferência. É quando o leitor é tomado por sentimentos, sensações e imagens que criam imagens em sua mente. A história lida se torna mais tangível e significativa. A partir dessas imagens pessoais, o leitor se identifica com a narrativa.

5- Perguntas ao texto – Ao elaborar perguntas ao texto e buscar as respostas e as pistas no livro, o aluno compreende melhor a história. Dessa maneira, é possível aprender com o texto. As perguntas também podem ser respondidas com o conhecimento prévio do leitor.

6- Sumarização – Ao sintetizar aquilo que foi lido, a criança descobre o que é mais importante na narrativa. Mais do que isso, o que é essencial e não apenas um detalhe a mais. Ao se destacar os fatos mais importantes da história, compreende-se melhor o texto.

7- Síntese – É muito mais do que apenas resumir um texto. O resumo é a repetição, ainda que parafraseada de partes importantes da história, a síntese é o conjunto do resumo com as impressões pessoais do leitor. Na síntese, além dos fatos importantes da história, novas informações são agregadas, ajudando na compreensão do texto.

4.2.2 Roxane Rojo

A pesquisadora Roxane Rojo (2009) relaciona uma série de capacidades e estratégias de leitura que são inseridas nas inúmeras práticas letradas. Se bem utilizadas em sala de aula, fornecem ao leitor os meios para que possa interpretar o texto literário de forma crítica, relacionando-o a conhecimentos prévios e estabelecendo conexões com outros textos e discursos. Ela destaca duas capacidades que requerem uma série de procedimentos: a primeira relaciona-se à compreensão textual pelo leitor; a segunda, à apreciação e réplica do leitor. Assim:

Capacidades adquiridas para compreensão do texto pelo leitor:

Ativação de conhecimentos de mundo: Previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto.

Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos: O leitor não aborda o texto como uma folha em branco. A partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá; do suporte do texto (livro, jornal, revista, *out-door* etc.); de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou da porção seguinte de texto que estará lendo.

Checação de hipóteses: Ao longo da leitura, no entanto, o leitor estará checando constantemente essas suas hipóteses, isto é, confirmando-as ou desconfirmo-as e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas.

Localização e/ou cópia de informações: Em certas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, obras de referência, na Internet), o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante,

para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada.

Comparação de informações: Ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo.

Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes): Uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc.

Produção de inferências locais: No caso de uma lacuna de compreensão, provocada por exemplo, por um vocábulo ou uma estrutura desconhecidos, exerceremos estratégias inferenciais, isto é, descobriremos, pelo contexto imediato do texto (a frase, o período, o parágrafo) e pelo significado anteriormente já construído, novo significado para este termo até então desconhecido.

Produção de inferências globais: Nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos.

Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto literário:

Recuperação do contexto de produção do texto: Para interpretar um texto discursivamente, é preciso situá-lo: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intentado ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta?

Definição de finalidades e metas da atividade de leitura: Todo o controle do processo de leitura, da ativação de estratégias ou do exercício de capacidades está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra. Ler para estudar, trabalhar, entreter-se, fruir esteticamente do texto, buscar informação, atualizar-se, orientar-se.

Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático): Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas. Quando esta relação se estabelece pelos temas ou conteúdos abordados nos diversos textos, chamamos a isso intertextualidade.

Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo): Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso. Quando esta relação se estabelece, então, num dado texto, como por exemplo, nas paródias, nas ironias, nas citações, falamos de interdiscursividade.

Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita.

Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas: Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do

autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões.

Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos: Mas também discutimos com o texto: discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto. (ROJO, 2009, p.77-79).

4.2.3 Rildo Cosson

O pesquisador Rildo Cosson propõe uma sequência básica de letramento literário na escola constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O texto de Cosson é voltado para o Ensino Médio, mas suas sugestões podem ser adaptadas facilmente para os primeiros anos de alfabetização. Fiz aqui um recorte do que seria mais relevante neste caso.

Motivação – A leitura demanda uma preparação prévia, uma antecipação. A motivação consiste em preparar o aluno para ler no texto, a fim de que o encontro entre leitor e texto seja um sucesso. Para o estudioso, “A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação.” (2006, p.55). Essa proposta, no entanto, não pode ser prolongada, pois deixaria de cumprir o seu papel.

Introdução – Trata-se da apresentação do autor e da obra. Esse momento deve ser breve, sem revelar partes do texto e passando informações básicas sobre o autor. A proposta é deixar os alunos curiosos em relação à obra. Ao apresentar o livro, o professor realiza uma pequena coletiva do livro, apontando para detalhes de capa, orelha, e outros detalhes do livro: “Essa primeira leitura é particularmente importante com os leitores menores, mas também pode trazer agradáveis surpresas com os mais experimentados.” (2006, p.60-61).

Leitura – O acompanhamento de leitura é imprescindível para o processo de letramento literário. Na opinião de Cosson (2006, p.62), “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não pode ser perdido de vista.”. Após a leitura do texto, deve haver um acompanhamento do professor em relação ao

que os alunos compreenderam e assimilaram da leitura. Esse processo se dá por meio de atividades que instiguem o aluno a desenvolver as ideias iniciadas pela leitura.

Interpretação – É o momento de se construir sentidos a respeito do texto lido: “A interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (2006, p.64). Para o autor, a interpretação requer alguns cuidados: “As atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos.” (2006, p.66). As formas de registro da interpretação são inúmeras e devem ser levados em conta todos esses fatores citados, além dos objetivos do professor. Pode ser um texto escrito, em forma de redação, poema, diário, ou ainda uma fala do aluno.

4.2.4 Maria Teresa Tedesco

Para a professora Maria Teresa Tedesco (2012), ao se pensar em ensino de qualidade, necessariamente se pensa em ensino de leitura. O alto índice de evasão escolar e de repetência deve-se principalmente à carência da assimilação de leitura e escrita por parte dos alunos do ensino básico. O aprendizado da leitura não se finda em si mesmo, não se trata apenas de ler e compreender um texto, mas, sim, a partir de adquirida essa capacidade, de ter acesso ao conhecimento e a outros bens culturais.

Ao se compreender o aluno um ser pensante e capaz de assimilar conhecimento por meio de uma observação consciente do mundo, compreende-se também uma nova forma de educar. Não faz muito tempo (década de 1960) que o ensino pautava-se por práticas pouco reflexivas e questionadoras. Hoje, esse quadro mudou:

Acredita-se ser um consenso que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la adequadamente, de acordo com seus propósitos comunicativos. Por isso, entende-se que as propostas de leitura e escrita devem ser interdisciplinares, cabendo a cada professor(a) o incentivo, e mais, o desenvolvimento de habilidades específicas que levam o estudante ao desenvolvimento maior: a proficiência discursiva. Portanto, essas situações didáticas devem partir **da compreensão ativa, da interlocução**, não da decodificação e do silêncio. (TEDESCO, 2012, p.232)

De tal forma a língua é entendida como um elemento de integração social que possibilita ao estudante a capacidade de interagir com a sociedade de forma crítica e consciente, por meio de suas habilidades linguísticas e, porque não dizer, cognitivas. Ao dominar as habilidades linguísticas, o aluno adquire uma capacidade de ver o mundo de forma crítica, compreendendo-se como parte atuante do mesmo: “O domínio da língua nos permite entender o mundo como participantes ativos deste mundo.” (TEDESCO, 2012, p.233). Na escola, o professor tem a função de mediar o processo de aquisição de competência linguística vivenciado pelo seu aluno.

Tedesco (2012) ressalta que, de acordo com a OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*), o aluno terá adquirido capacidade de leitura de qualidade quando apresentar proficiência em todos os cinco processos de compreensão do texto: assimilar informações em textos de diversos gêneros textuais; construir uma compreensão global do que foi lido; relacionar as informações recebidas; criar hipóteses e avaliar criticamente a leitura. Para a autora,

Considerando a área de linguagens, códigos e suas tecnologias, entende-se que o estudante letrado em leitura e escrita deve ser capaz de fazer uma leitura crítica, transformadora, desenvolvendo suas potencialidades e sendo capaz de fazer sua interpretação do mundo, resumindo-o, traduzindo-o e transformando-o na escrita. (TEDESCO, 2012, p.236)

A pesquisadora ressalta que os cinco processos propostos pela OECD constituem estratégias primordiais para a formação do leitor e, a partir delas, classificou as fases de letramento em leitura em cinco níveis, especificando o que deve ser apreendido pelo leitor em cada um deles. Os dois primeiros níveis são os mais relevantes para esta pesquisa e serão tratados aqui. A cada nível proposto, o leitor deve ser capaz de:

Nível 1

No processo de letramento em leitura mais elementar, o leitor deve localizar informações isoladas, explícitas no texto, sem o auxílio de informação concorrente. Deve reconhecer o tema principal, bem como o objetivo de um texto. Espera-se que seja capaz dessa localização em tema que lhe seja familiar. Por isso, o leitor deve poder relacionar, de maneira simples, informações do texto com conhecimentos de seu cotidiano.

Nível 2

O leitor, nesse nível de letramento, já é capaz de lidar com informações concorrentes e de localizar fragmentos de informação, que podem demandar critérios múltiplos de associação interparágrafos, predominantemente. Identifica a ideia principal do texto,

compreendendo as relações entre as informações apresentadas. É capaz de explicar o significado de um trecho limitado do texto, quando a informação não está evidente, sendo necessário fazer inferências de baixa complexidade. É capaz de comparar informações do texto com conhecimentos externos, de ordem formal ou informal, explicitando características do texto.

Nível 3

Espera-se que o leitor seja capaz de localizar fragmentos de informação e estabelecer relação entre estes. Deve ser capaz de lidar com informações concorrentes. O leitor deve integrar partes diversas de um texto com o intuito de identificar a ideia principal, compreender uma relação ou explicar o significado de partes (palavras ou frases) do texto. Deve, também, valer-se de processos de manipulação das informações disponíveis, como a comparação, contraposição ou categorização, no intuito de compreender o texto de forma mais abrangente, fazendo conexões ou comparações, sendo capaz de explicar as informações, inclusive implícitas de um texto.

Nível 4

Espera-se que o leitor já seja capaz de utilizar um alto nível de inferência, baseada no texto, para compreender e aplicar categorias em um contexto desconhecido e para explicar o significado de partes do texto, mas considerando-o como um todo. Consegue lidar com ideias ambíguas. Utiliza conhecimentos formais ou públicos para formular hipóteses sobre um texto ou avalia-lo criticamente.

Nível 5

No quinto nível de letramento, o leitor já deve ser capaz de combinar fragmentos de informações profundamente inseridas, podendo algumas estar fora do corpo principal do texto. O leitor depreende e explica o significado dos recursos linguísticos utilizados, demonstrando compreensão plena e detalhada de um texto. Deve estar apto a avaliar criticamente ou formular hipóteses, recorrendo a conhecimentos especializados. Deve estar apto, também, a ter autonomia leitora, buscando estratégias inéditas que possibilitem sua constante atualização e aperfeiçoamento em sua proficiência leitora. (TEDESCO, 2012, p.237-238)

Várias são as estratégias de leitura que podem ser desenvolvidas em sala de aula e alguns nomes importantes da pesquisa na área foram citados aqui. As sugestões de atividades ao final desta dissertação são uma combinação dos critérios aqui apresentados com a minha experiência pessoal das muitas conversas que tenho com professores e alunos, nas muitas viagens que faço por todo o país, visitando escolas e universidades como escritora convidada.

4.3 Algumas propostas de atividades de leitura

Há alguns procedimentos que podem ser empregados em sala de aula ao se apresentar um livro literário, o que se aplica às obras aqui selecionadas. São sugestões que independem do livro e da idade do leitor.

O contato físico com o objeto livro é de extrema importância para se criar um elo afetivo com o ato da leitura, estreitando os laços entre o livro e o verdadeiro protagonista do processo de leitura literária na infância: a criança. Para se formar leitores verdadeiramente apaixonados pelo ato da leitura não basta apenas contar uma boa história, mas estimular o contato físico com o livro, ressaltando o quanto de histórias aquele objeto pode conter e o quanto é divertido entender o que está em suas páginas, as ilustrações, para, quando não tiverem quem leia para eles, poderem ler sozinhos e gostarem de fazer isso. Nesse momento é válido tocar, folhear e até cheirar o livro.

Aproveito este espaço para narrar um pouco da minha experiência como mãe, tia, madrinha e tia emprestada, em que aproveitei todas as oportunidades ao estar ao lado de uma criança para contar-lhe histórias e apresentar o objeto livro como um amigo, companheiro das horas solitárias e das aventuras fantásticas da imaginação.

A maioria dos adultos trata o livro como um objeto extremamente valioso e eu não sou diferente. O que me difere da maioria é que, enquanto eles (outros adultos) guardam os livros a sete chaves, procurando protegê-los de possíveis ataques infantis, para que não os amassem ou rasguem, eu procuro mostrar à criança o quanto o livro é importante, o quanto de histórias divertidas eles podem nos contar e que se cuidarmos dele com carinho, tendo o cuidado ao virar as páginas, sem dobrá-lo ou molhá-lo, ele ainda poderá durar muito tempo. Foi dessa forma que passei meu amor pelos livros a muitas crianças e em minha casa, como na delas, nunca vi um livro amassado (mais do que o normal), rasgado ou destruído, o que era muito comum em outros lares.

4.3.1 Para antes da leitura

Procure transformar a sala em um espaço tranquilo, com uma luz agradável e sem barulhos externos ou prepare a ambiência de acordo com a história a ser narrada: uma narrativa de medo, por exemplo, ganha mais interesse numa sala que recria “o clima”. Providencie para que os alunos fiquem confortáveis, de preferência, sentados em círculo. Que tal levar almofadas ou tecidos para jogar no chão? Se não for possível, peça para guardarem o material e organize as cadeiras em círculo.

Leve elementos que tenham relação com o tema do livro. Por exemplo: bonecos ou bichos de pelúcia que apareçam na história.

Que tal encorajar os alunos a decifrarem o que virá a seguir? Mostre a capa do livro, leia o título, e pergunte sobre o que acham que será a história. O que conseguem imaginar pela capa. Mas cuidado para não dar o resumo da história, nem revelar algo importante antes da hora, eliminando o prazer da descoberta.

Se no título aparece alguma palavra ou personagem desconhecidos, e se não for prejudicar o desenrolar da história revelando algum segredo ou surpresa, explique do que se trata. Dependendo do assunto, talvez seja necessário preparar a turma sobre aquele tema em aula anterior, com alguma atividade lúdica.

Algumas dessas sugestões estão de acordo com estratégias assinaladas pelos pesquisadores nas seções anteriores, como: conhecimento prévio, de Girotto e Souza; ativação de conhecimentos de mundo, recuperação do contexto de produção do texto, de Rojo; motivação e introdução, de Cosson.

4.3.2 Para depois da leitura

Em primeiro lugar: Nunca! Jamais! obrigue seu aluno a fazer uma atividade que ele não queira fazer. Estou me referindo a atividades em que o aluno tenha de se posicionar ou se expor de alguma forma, como ir até à frente da sala para responder a uma pergunta ou dar sua opinião para todos, o que pode gerar constrangimento no discente. Como boa representante dos tímidos, eu, que fui extremamente tímida durante quase toda a minha vida escolar (felizmente, o teatro me salvou), sei muito bem o que é passar por isso. O frio na barriga, o “branco” que nos impede de responder à pergunta mais simples, cuja resposta muitas vezes sabemos tão bem.

O que muito me impressiona em meus cursos de capacitação para professores é que a maioria também não fica à vontade de passar por situação parecida na frente dos colegas. Muitos pedem para não participar da atividade. Costumo fazer sempre a mesma pergunta: “Você já obrigou algum aluno a fazer algo parecido com o que você não quis fazer aqui?”. A resposta é sempre positiva e as desculpas sempre as mesmas: “Sou tímido (a)”, “Não me sinto à vontade na frente dos colegas”. Esta última resposta sempre me é dada em particular. Eu pergunto a seguir: “Refleta sobre sua idade e a de seu aluno, para quem é mais difícil?”. A reação é sempre a mesma: risos.

É claro que cabe ao professor incentivar seus alunos a serem mais proativos, a se posicionarem e mostrarem o que aprenderam. Até mesmo para fins de avaliação de conteúdo. Mas isso deve ser feito de forma gentil e passando confiança ao aluno. O professor é quem melhor conhece sua turma. Observe quais alunos têm mais dificuldade, seja por timidez, vergonha de algo (gagueira, por exemplo), ou por algum déficit de aprendizagem. Em uma época em que o *bullying* está sendo tão combatido, devemos observar se nossos alunos estão passando por isso com os colegas, se é isso que os impedem de querer participar da atividade. Sempre busque os motivos, para só então incentivar o aluno a mudar de atitude, mostrando, de forma afetiva, que todos estão ali para aprender, que não há problema em errar, porque sempre podemos fazer direito depois, e o quanto é importante que ele também participe. Ou, quem sabe, até criando novas formas de participar, como, por exemplo, respondendo à pergunta ou apresentando o texto produzido diretamente de sua carteira. Outra possibilidade é adaptar o erro criativo, do escritor italiano Gianni Rodari (1982): os alunos podem ser instados a darem respostas erradas, a fim de que os colegas corrijam o erro; quem responde certo, logo de primeira, retira toda a graça da brincadeira.

Retornando às sugestões de atividades para depois da leitura, procure fazer uma avaliação afetiva do texto. Pergunte o que acharam da história, se gostaram ou não, de qual personagem gostaram mais. Respeite as opiniões, sem impor a sua.

Levante questões, como:

- a) Qual é o título do livro? Qual o autor do livro? Quem ilustrou? Quem são as personagens dessa história?
- b) Qual o tema, ou sobre o que trata a história? (Possíveis respostas: Amizade, família, viagem, descobertas.)
- c) Qual o objetivo do texto? (Possíveis respostas: Divertir, fazer pensar, descobrir algo.).
- d) Onde se passa a história? Em que época?
- e) As personagens são pessoas ou animais? Quais dessas personagens você conhece? Quais existem na vida real? Qual a personagem mais importante do livro e por quê? Explique que essa é a personagem principal, porque é com ela que acontece o fato principal da história. O que será que a personagem pretende fazer? Ela agiu de forma correta? Se você fosse a personagem principal, agiria da mesma forma?
- f) Qual a parte da história que mais gostaram?/não gostaram? Por que tal fato aconteceu na história? Que sentimentos a história provocou (por exemplo, raiva do vilão, medo, alegria ou

tristeza pelo final)? Você conhece alguém que tenha passado por situação igual à da personagem?

g) Como termina a história? Se você pudesse modificar o fim, o que faria?

h) Por que ocorrem repetições de frases ou palavras no texto? Há alguma palavra de significado desconhecido?

i) O que você achou das imagens criadas pelo ilustrador da história? Estão de acordo com a história? Retratam elementos que não aparecem no texto? São bonitas, assustadoras? Provocam algum sentimento em quem as vê?

Caso a história contenha elementos que abram um leque para outras atividades, aproveite. Por exemplo, uma história onde aparecem frutas. Pergunte de quais frutas eles sabem o nome, quais já provaram, quais gostaram e não gostaram.

Por fim, destaco resumidamente algumas sugestões de atividades do escritor italiano Gianni Rodari (1982, p.53-58) e do professor e pesquisador José Nicolau Gregorin Filho (2009, p.78).

Rodari apresenta algumas ideias bem criativas para produção de textos, que podem ser orais ou por escrito, como: continuar a história contada de onde parou: o que poderia acontecer depois?; inserir novas personagens ou um novo elemento a fim de que as crianças criem outras histórias, partindo da originalmente narrada.

O professor Gregorin sugere atividades como: fazer um quebra-cabeças com partes da história, com peças que possam se juntar para criar uma nova história; organizar uma dramatização ou expressão corporal relacionados à história; ler um livro maior do que estão acostumados, dividindo-o em capítulos ou partes ao longo da semana; incentivar os alunos a falarem livremente sobre o que acharam do livro para os colegas.

Algumas das sugestões apresentadas também se relacionam a estratégias já assinaladas em seção anterior, como: conexão, inferência, visualização e perguntas ao texto, de Girotto e Souza; localização e/ou cópia de informações, comparação de informações, generalização, produção de inferências locais, percepção de outras linguagens, elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas, elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos, de Rojo; interpretação, de Cosson; níveis 1 e 2, de Tedesco.

5 EXPOENTES DA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA. SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Oh! bendito o que semeia
Livros... livros à mão-cheia...
E manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma
É gérmem – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar.
Castro Alves, 1982, p.22

Muitos são os autores de qualidade literária da geração das últimas décadas que merecem ser estudados e citados. O foco aqui, porém, se dará em dois escritores e um ilustrador brasileiros de comprovada qualidade literária, o que se reforça com os inúmeros prêmios literários que lhes foram conferidos, com a quantidade de convites que recebem todos os anos para palestrar em importantes feiras literárias pelo país e no exterior, além de um considerável volume de vendas e adoções de seus livros em escolas.

O casal França – formado pela escritora Mary França e pelo ilustrador Eliardo França – e o escritor Leo Cunha serão o centro das atenções nos tópicos a seguir. Foram selecionados três de seus livros a fim de serem analisados, com sugestões de atividades. Serão apresentados livros relevantes a esta pesquisa, de qualidade literária, bons exemplos do que se pode apresentar ao pequeno leitor.

Os livros eleitos para este trabalho foram selecionados de acordo com seu grau de dificuldade. Os três livros do casal França escolhidos são para leitores mais iniciantes, os três de Leo Cunha são mais complexos.

De acordo com as categorias de leitores propostas por Nelly Novaes Coelho (2000, p.199), os livros da *Coleção Gato e Rato*, de Mary e Eliardo França, são adequados para o que ela classificou como uma segunda fase de pré-leitores, a partir dos 4-5 anos. Nessa fase, a criança começa a ter um maior conhecimento de mundo e da linguagem. Os livros devem ser apenas de imagens ou com textos curtos, que abranjam temas sugestivos ao olhar e à mente infantis.

Baseando-me ainda nas categorias de Coelho (2000), os livros de Leo Cunha escolhidos – *Cachinhos prateados*, *Um dia um rio* e *Em boca fechada não entra estrela* – são para uma categoria de leitor iniciante, a partir dos 6-7 anos. Para a autora, trata-se de uma fase

da vida em que a criança inicia o aprendizado da leitura e necessita de muito estímulo para ser conquistada para o mundo da escrita e da leitura: “O motivo central deve ser proposto em textos breves, interagindo com os desenhos ou imagens, propondo um diálogo que envolva o leitor aprendiz. A presença do adulto ainda é fundamental como incentivador desse diálogo.” (COELHO, 2000, p.201). A criança necessita de suporte para um desenvolvimento adequado e cabe ao mediador de leitura apoiá-la nessa fase de descoberta e decifração do código da leitura.

5.1 A parceria entre palavra e imagem de Mary e Eliardo França

O casal de autores Mary e Eliardo França – ela desenvolvendo o texto e ele, as ilustrações – é grande expoente da literatura infantil brasileira. Nascidos em Santos Dumont, Minas Gerais, os dois vivem em Juiz de Fora, onde também vivem seus quatro filhos e netos. Aos mais de 300 livros publicados, somam-se diversos prêmios literários, tais como Adolfo Aizen, FNLIJ e Banco Nordeste de literatura infantil e juvenil, além de uma menção honrosa da 6ª *Muestra Internacional de Publicaciones Infantiles y Juveniles*, em Gijón, Espanha. Quase todos os seus livros são voltados para a fase de alfabetização. Mary é formada em Pedagogia e estreou na literatura em 1969, ao escrever sobre o folclore brasileiro. A parceria literária com Eliardo veio com o livro *O menino que voa*. Eliardo abandonou a faculdade de Arquitetura para dedicar-se exclusivamente à ilustração e aventurou-se pela escrita em *O rei de quase-tudo*. Com esse livro, tornou-se o primeiro autor a ganhar o prêmio Ofélia Fontes, como melhor livro em 1975. Por suas ilustrações, Eliardo ganhou diversos prêmios e menções honrosas, tais como: Primeira Menção Honrosa concedida pela Comissão do Ano Internacional do Livro; Primeira Menção Honrosa concedida a um livro latino-americano na Bienal de Ilustrações de Bratislava; *The International Board for Young People*, em Atenas, Grécia; além do título de melhor ilustrador, pelo conjunto da obra, concedido pela APCE (Associação Paulista de Críticos de Arte).

O estilo irreverente, as imagens atrativas e o texto em linguagem acessível ao pequeno leitor são as características principais de seu trabalho e seus livros vêm sendo usados no apoio à alfabetização infantil desde o final dos anos 1970, contribuindo de forma contundente para a formação do leitor no Brasil.

Seus livros mais relevantes para esta pesquisa, e talvez os mais conhecidos de sua

produção, são os que compõem a coleção *Gato e Rato*, formada por 35 livros e publicada a partir de 1978 pela editora Ática. Por esse trabalho, receberam o *Selo de Ouro* da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), como *A melhor obra para crianças*, nos anos 1978, 1979, 1985 e 1986. A coleção “oferece em cada volume uma historieta que se desenvolve, através de uma narrativa visual, centrada em um motivo ou situação que desperta a curiosidade e o interesse da criança” (COELHO, 2000, p.199). Tais livros vêm dando considerável suporte ao processo de leitura e letramento literário escolar. Como já registrado, Nelly Novaes Coelho classifica a coleção como adequada ao pré-leitor, com idade a partir de 4/5 anos:

Todos os volumes da coleção seguem a mesma orientação: textos breves desenvolvidos por ilustrações dinâmicas e bem humoradas, concretizando situações significativas, que têm como personagens os mais diversos animais ou elementos da vida cotidiana. Quanto ao aspecto verbal, há um jogo que brinca de maneira inteligente com fonemas e significados. (2000, p.200)

Ao fazer uso de assuntos que despertam o interesse infantil, o casal de autores conquista o pequeno leitor em formação. Percebe-se, em todos livros, um cuidado com as imagens e com o texto escrito, o que se caracteriza por um perfeito diálogo entre eles. As histórias são curtas e alegres. As ilustrações, sempre em folhas duplas, são muito coloridas e preenchem todas as páginas, enquanto a narrativa é marcada pelo uso de uma linguagem informal. Todos os livros apresentam uma moldura na capa. As situações, objetos e animais que surgem no texto são bem familiares ao público ao qual o livro é destinado. Todos os livros da coleção são adequados à fase de alfabetização.

5.2 A narrativa poética e irreverente de Leo Cunha

Com mais de 60 títulos publicados, Leo Cunha é um dos mais conceituados escritores da literatura infantojuvenil contemporânea no Brasil. Mineiro, de Bocaiúva, Cunha vive em Belo Horizonte com a esposa e dois filhos. Escreveu três peças de teatro infantil e dezenas de letras de músicas, em parceria com outros compositores. Assina uma coluna sobre literatura infantil na revista *Canguru* desde 2015 e traduziu mais de vinte livros do inglês e do espanhol. Doutor em Artes, pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e mestre

em Ciência da Informação, também pela UFMG, Cunha é professor universitário na PUC-Minas e da UFMG.

Com quase trinta anos de carreira, foi ganhador de muitos prêmios literários, entre eles: João de Barro, Jabuti, Nestlé, FNLIJ, Biblioteca Nacional, Adolfo Aizen, Concurso Nacional de Histórias Infantis do Paraná. Seu livro *Um dia, um rio* foi selecionado para fazer parte do catálogo *The White Ravens*, da Biblioteca Infantil de Munique, edição de 2017. Tal condecoração é de extremo prestígio para um escritor. Seus livros já foram traduzidos para várias línguas e são adotados por muitas escolas e planos governamentais em todo o país, tornando-se forte aliado para a formação do leitor crítico no Brasil.

A pesquisadora Regina Zilberman (2004, p.170), ao analisar o livro *Joselito e seu esporte favorito*, assinalou como a criatividade de Leo Cunha é formada “tanto pela incorporação de um padrão consolidado pela literatura, quanto, a partir daí, pela criação de uma linguagem revolucionária.” No referido livro, Cunha, admirador convicto da escritora Sylvia Orthof, faz uso de poemas de Sylvia e os reconstrói. Os poemas de Cunha em comparação aos de Sylvia são “igualmente inventivos e engraçados à sua própria maneira, como se espera de uma obra desafiante e inovadora.” (ZILBERMAN, p.170).

Zeloso de sua criação, o autor trata as palavras com muita delicadeza, dando-lhes um ar poético, mesmo quando não está escrevendo um poema. Leo Cunha consegue tratar dos temas mais delicados de maneira sutil e delicada. A narrativa de Leo Cunha é irreverente, divertida, e quase sempre nos surpreende, indo muito além do lugar comum, ainda que trate de um tema prosaico. O humor é uma presença constante em seus livros.

No artigo “Poesia e humor para crianças”, que escreveu para o livro *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil*, de Ieda de Oliveira (2005), Leo Cunha reflete sobre o humor na literatura, com propriedade de quem pesquisa o assunto e o domina profundamente, como escritor:

Uma das maiores armas do humor é justamente apresentar, por trás da despreensão e da irreverência, uma visão crítica, um olhar de estranhamento, uma nova forma de pensar o mundo e revelar seus absurdos, suas contradições, suas injustiças. Basta dizer que em vários momentos da história da humanidade o humor foi combatido pela Igreja ou pelos poderosos de plantão, como sendo perigoso, subversivo, irresponsável, indesejável. (OLIVEIRA, 2005, p.88)

Como um dos maiores expoentes da literatura infantojuvenil da atualidade, Leo Cunha nos encanta a cada história e aguardemos o que mais virá a criar. Nada mais apropriado do que fechar este tópico com o depoimento do poeta e escritor José Paulo Paes no

site de Leo Cunha: “O importante é louvar a fluência narrativa e a riqueza de imaginação de suas histórias. Vê-se que nasceu vocacionado para escrever para as crianças e os jovens.”.

5.3 Sugestões de leituras e atividades nas obras *Que perigo!*, *O rabo do gato* e *O piquenique*, de Mary e Eliardo França

O livro *Que perigo!* (2005) narra a história de duas joaninhas que observam os arredores, pousadas em uma flor. Ao se depararem com criaturas e fenômenos desconhecidos da natureza, criam histórias a partir da imaginação, considerando estarem em grande perigo e decidindo, ao final, voar para longe dali.

A narrativa se intercala com uma joaninha chamando atenção da companheira para algo misterioso que está vendo e com a outra dando explicação para o que está diante delas. É o narrador quem dá nome ao que é visto pelas joaninhas. Elas, no entanto, desconhecedoras do que realmente estão vendo, usam de imaginação para classificar o que está à sua frente. É dessa forma que o vaga-lume se transforma em um foguete com os faróis ligados, o morcego no dragão da lua, a coruja em um astronauta, e o cometa no clarão da luta entre o astronauta e o dragão.

A primeira joaninha lança um convite para que a outra também veja o mesmo que ela, e diz uma frase cuja estrutura é repetida ao longo de todo o texto: “Veja! Veja um foguete com os faróis ligados – disse uma joaninha.” (FRANÇA, 2005, p.4). Primeiro ela lança um convite à companheira (Veja!), a seguir repete o verbo anterior, seguido pela descrição do que está vendo. A falta da vírgula após o segundo “veja” faz com que essa frase (Veja um foguete com os faróis ligados) se torne uma afirmação, ou seja, a primeira joaninha, que desconhece o que vem a ser um vaga-lume, o interpreta como um foguete.

A linguagem corporal das joaninhas, mostrada pela ilustração, apresenta-as de forma passiva, a princípio, apenas observando a natureza e o que ocorre ao redor. Ao perceberem o vagalume que passa voando, erguem as cabeças, curiosas, e a cada novidade, vão erguendo mais o corpo, esticando a cabeça, apontando para o alto. Ao sentirem medo do desconhecido, iniciam o processo contrário, se encolhendo aos poucos, até que a situação fica insuportável e terminam por voar.

A narrativa instiga a participação do pequeno leitor a efetuar uma leitura crítica: a história envolve, pelo menos, dois pontos de vista, o do narrador, eminentemente calcado no

verismo das situações que ocorrem no enredo, e o das personagens joaninhas, acionando a fantasia como forma de interpretar o real.

Como atividades, são sugeridas as seguintes reflexões e questionamentos:

- a) Pergunte se os alunos conhecem a joaninha, fale sobre o inseto, mostre imagens de joaninhas de outras cores.
- b) Pergunte se eles acham que as joaninhas da história estavam em perigo e por quê?
- c) Desenvolva um trabalho sobre os medos. Pergunte se tiveram medo em algum momento da história. Peça para que falem sobre o que lhes dá medo ou que desenhem. Aproveite para falar sobre os motivos dos medos e o que podemos fazer para perdê-los.
- d) Ainda sobre o tema do medo, trabalhe o seu oposto, a coragem. Explique o que é e pergunte se já viveram uma situação em que precisaram ter coragem. Faça atividades relacionadas a medo e coragem. Pode ser uma folha dividida ao meio com desenhos do que eles têm medo de um lado e do de situações em que têm coragem do outro.
- e) Na história, há muitos personagens que voam ou podem ir até o céu (joaninha, vaga-lume, foguete, coruja, dragão, cometa). Pergunte o que mais eles conhecem que pode voar. Organize uma competição para ver quem consegue lembrar de mais coisas que voam. Pode ser para desenhar ou o professor pode escrever em um quadro.

O livro ***O rabo do gato*** (1978) é um ótimo exemplo de que se pode produzir um livro de grande qualidade literária, que possua camadas de interpretações diferenciadas e que atinja diferentes faixas etárias. E tudo isso com texto e imagens muito simples e diretos, livres de subterfúgios, de complicações. *O rabo do gato* trata de assunto bem complexo: a questão da identidade, a forma como nos vemos e como queremos que os outros nos vejam. Como sempre, o casal Mary e Eliardo França conseguem falar diretamente à criança, de maneira simples e descontraída, sem, no entanto, facilitar o texto de forma alguma. É um texto de palavras simples, sem dígrafos ou encontros consonantais, e a narrativa divertida, elementos que deixam o assunto leve. Para a professora Regina Michelli (2007, p.8),

a obra infantojuvenil, se *literária*, amplia seu público, incorporando o adulto ao oferecer-lhe a possibilidade de realizar múltiplas leituras. Mais do que isso, o leitor é envolvido pela magia de história e palavra, surpreendendo-se com uma qualidade que muitas vezes desconhecia existir em um texto aparentemente para criança.

Para Michelli, não é à toa que o sapo, animal socialmente rejeitado e associado à bruxaria, encontra e decide usar o rabo de gato – “animal cujo termo é empregado para

qualificar um rapaz ou um homem muito atraente, segundo o significado coloquial dicionarizado.” (2007, p.8). O Tatu o reconhece pela aparência (se tem rabo de gato, é gato), o gato não o reconhece como igual. A história conduz a que a aparência não importe e, sim, o que realmente a personagem é. O coração decide o final da história, com o aparecimento da sapa que o força a se definir, perguntando quem ele era, se gato, se sapo. No fim, de acordo com a imagem, ele parece manter o rabo, embora se identifique como sapo. Não são as aparências, nem uma roupa ou uma parte de nós que vai nos definir.

Como sempre, as ilustrações de Eliardo são simples e atrativas. Os animais, personagens tão amados pelas crianças, surgem ocupando grande espaço na página. Embora o texto não mencione como o sapo consegue aderir um rabo que não lhe pertence a seu corpo, as imagens deixam claro que é um cordão que o amarra. Isso pode incentivar a criança a confeccionar o rabo de seus animais preferidos e usá-los nas brincadeiras.

Como atividades, são sugeridas as seguintes reflexões e questionamentos:

- a) Fale sobre os sapos, os tipos que existem, as fases de vida. Explique o que são anfíbios. Esse assunto pode render muitas outras atividades, em dias posteriores, ou até mesmo antes de ler a história para a turma.
- b) Leve fantasias e acessórios. Pode-se pedir que os alunos levem de casa também. Deixe-os se fantasiar e dramatizar.
- c) Será que todos os animais têm rabo? Pergunte quais animais têm e quais não têm. Explique que o sapo possui uma espécie de rabo no início da vida. Leve imagens de vários animais, de revistas ou livros. Fale sobre as diferenças entre eles.
- d) Confeccionem rabos de todos os tipos, de vários animais diferentes, e coloque velcro na ponta ou prenda com barbante. Organize um desfile dos bichos. Cada aluno imita o animal cujo rabo está usando.
- e) Leve cartões com figuras de animais faltando a parte do rabo para que os alunos os completem. Os rabos podem ser confeccionados em sala ou já levados prontos. Sugira que troquem e deem nomes para o animal que criou.
- f) Pergunte, nas duas atividades anteriores (d e e), se os alunos ficaram diferentes quando usaram os rabos e imitaram os animais ou se, ao trocarem os rabos nas figuras dos cartões, os animais deixaram de ser o que eram e passaram a ser outro animal.
- g) Aproveite para falar sobre as aparências, que elas às vezes enganam. Dê exemplos de como algo de aparência feia ou estranha pode ser bom e vice-versa. Explique que isso também serve para as pessoas.

h) Leve duas caixas, uma com embalagem feia e outra muito bonita. Pergunte qual será que tem o melhor conteúdo. Chame um aluno para abrir. Coloque algo ruim na bonita (papéis rabiscados e amassados, um brinquedo quebrado, folhas secas) e algo bom na feia (bombons para toda a turma, pequenos brindes, flores, uma maçã bem vermelha).

Em *O piquenique* (2007), Mary e Eliardo França trazem uma narrativa divertida, de frases curtas, como em toda a coleção *Gato e rato*. Alguns animais se reúnem para fazer um piquenique e cada um leva algo para contribuir. Os alimentos escolhidos são os favoritos de cada um. Ao menos, segundo a opinião popular: ratos/queijo, esquilos (serelepe)/amendoim.

A chuva, porém, os atrapalha, mas os amigos não desanimam. Abrigam-se em um tronco de árvore e, enquanto a chuva não passa, divertem-se contando histórias e comendo o que levaram. Quando a chuva termina, a comida não está mais lá e parece que eles não entendem bem como isso aconteceu, mas um deles sugere que o piquenique tradicional ficará para uma próxima oportunidade, abrindo espaço para um novo encontro.

Nesse livro, três animais distintos se reúnem em laços de amizade, sem se preocupar com suas diferenças. É o rato, animal frequentemente considerado repugnante e transmissor de doenças, que começa a narrativa, convidando a preá, outro roedor, de reputação muito melhor, para um piquenique. Um terceiro roedor se junta a eles, formando o trio de amizade. O que fazer para se divertir em um dia chuvoso é algo que pode inquietar uma criança. O livro sugere se reunir com amigos, contar histórias, comer algo gostoso.

As ilustrações de cores alegres e claras de Eliardo contrastam com temores e perigos que podem surgir atrelados à chuva, que costuma estar acompanhada de raios, trovões e muitas nuvens cinzas. A presença dos roedores, em particular do rato, poderia ser motivo para uma história de assombros, mas as imagens alegres fazem exatamente o oposto. Com seu talento, Mary e Eliardo transformam esse encontro em algo leve e muito divertido.

Como atividades, são sugeridas as seguintes reflexões e questionamentos:

- a) Pergunte se sabem o que é um piquenique, se já participaram de um. Explique o que é.
- b) Que tal organizar um com a turma? Pedir para que cada um leve um alimento, previamente selecionado. Pode ser só de frutas ou misto, com sanduíches, biscoitos, sucos. O importante é que sejam alimentos saudáveis. É uma boa oportunidade de inserir um novo alimento na alimentação da criança, além de explorar o vocabulário.
- c) Nas ilustrações, aparecem os alimentos levados por cada animal. Que tal falar sobre eles? Ver os que a turma conhece e apresentar o que não conhecem.

- d) Levante uma discussão sobre a amizade, sobre aceitar e respeitar as diferenças. Os animais da história são muito diferentes e são amigos, mesmo assim. Fale sobre as características de cada um.
- e) Que tal visitar uma feira? Ou organizar uma na escola?
- f) Faça perguntas e deixe que debatam: O que houve com a comida da história? Por que ela desapareceu depois da chuva? E o piquenique? Por que ele não aconteceu?
- g) As personagens da história são animais. Pergunte se eles conhecem todos. Quais o que já viram, e onde? Deixe que relatem suas experiências ou peça que desenhem.

5.4 Sugestões de leituras e atividades nas obras *Cachinhos prateados*, *Um dia, um rio, e Em boca fechada não entra estrela*, de Leo Cunha

O livro *Cachinhos prateados* (2018), de Leo Cunha, é uma narrativa que dialoga com o conto *Cachinhos dourados e os três ursos*, do autor inglês Robert Southey, publicado em 1837. O texto de Southey, originalmente, narrava a história de uma velha que invadia a casa dos ursos. Somente na versão que conhecemos ainda hoje, com a alteração da personagem para uma menina de cachinhos dourados, foi que a história se popularizou.

A história de Cunha é sobre três netos que visitam a avó todos os domingos em uma casa perto de um bosque e a encontram esquecida deles e do próprio passado. Com traços de ternura, os netos dialogam com a avó, buscando, em objetos e lembranças de momentos vividos juntos, os laços afetivos que reacendam a memória dela.

O aspecto mais significativo do livro é a ausência da memória, algo muito presente no dia a dia de pessoas idosas. Embora não esteja explícito no texto, tão pouco nas imagens, podemos relacionar a situação vivida pela avó da história à doença de Alzheimer. Fato marcante na narrativa de Leo Cunha é que os laços de amor entre avó e netos não se desfazem com o esquecimento, pelo contrário, se fortalecem. O mesmo acontece entre avó e avô, que, embora pouco mencionado, cuida da idosa e permanece a seu lado após tantos anos de casamento.

Leo Cunha consegue tratar de assunto tão delicado de forma sutil, de maneira sensível e extremamente tocante. As ilustrações de Rui de Oliveira contribuem para essa narrativa de forma contundente. Belíssimas, com cores suaves e traços vigorosos, as imagens enriquecem ainda mais o texto. O avô é uma personagem que pouco aparece na história, apenas para abrir

a porta, mas, na ilustração de Oliveira, sua participação é mais enfática. Sempre de lado, na maioria das vezes de costas, pode estar representando o momento de vida em que se encontra, sempre ao lado da esposa, cuidando para que ela esteja bem, ainda que emaranhada nos laços da memória.

O pesquisador Francisco Camêlo resenhou o livro no site da Cátedra Unesco de leitura, da PUC-Rio:

Com delicadeza e sensibilidade, o livro aborda de modo *sui generis* a perda da memória e a trama de afetos entre avós e netos. As elaboradas ilustrações, feitas em lápis de cor e aquarela, acompanham o lirismo do texto, que alude à força do imaginário dos contos tradicionais, e são de grande expressividade.

Assim como os três ursos da narrativa tradicional, os meninos possuem características marcantes que os diferem. O mais velho tem a voz mais forte e é bem alto; o do meio tem a voz nem muito grossa nem muito fina e não é nem alto nem baixo; e o caçula tem a voz mais fina e é baixinho. A avó interage com um menino de cada vez, assim como, no conto antigo, Cachinhos Dourados interagiu com os três ursos.

Enquanto na história da tradição é a menina que entra na casa dos três ursos, na história de Leo Cunha são os meninos que visitam a avó. Nas duas narrativas há o estranhamento com os objetos e entre as personagens. Na de Southey, o estranhamento acontece por se tratar de uma invasão de domicílio, e pela menina e os ursos não se conhecerem. Na de Cunha, o tempo e a doença debilitante, emaranhados nos fios da memória falha da avó, são os responsáveis pelo estranhamento da idosa em relação aos netos. Os ursos, assim como os três irmãos, possuem laços consanguíneos, são pai, mãe e filho. Na história de Léo Cunha, os netos voltarão no domingo seguinte, afiançando, de certa forma, o elo afetivo entre eles e a continuação daquela história.

Como atividades, são sugeridas as seguintes reflexões e questionamentos:

- a) Discuta questões relacionada à história: Por que o título *Cachinhos de prata*? Por que a avó não reconhece os netos? Como os netos conseguem se aproximar da avó? Se você fosse o neto de Cachinhos de Prata, que objeto você levaria para ela no domingo seguinte?
- b) Proponha outras questões em que os alunos possam refletir sobre a vida e os laços afetivos: Você conhece algum idoso assim? Como você se sentiria se alguma pessoa idosa, muito importante para você, não o reconhecesse? O que você faria? Tentaria perguntar sobre a causa disso?

- c) Com base nas personagens idosas da narrativa, discuta sobre os direitos dos idosos, o respeito aos ancestrais. Fale sobre como povos primitivos (como os indígenas brasileiros) viam o idoso como fonte de sabedoria e memória da tribo.
- d) Explore a memória das crianças. Pergunte sobre quais pessoas idosas de sua família eles se lembram. Explique a importância da memória para guardarmos as nossas histórias. Peça para que contem alguma história importante da vida deles.
- e) Leia o conto *Cachinhos Dourados e os três ursos* e peça para que os alunos apontem as semelhanças e diferenças entre os textos.
- f) Aproveite o mote da inspiração em um conto da tradição para uma outra aula. Leve um conto de fadas e um outro livro, mais atual, que se inspire nele. Apresente os dois à turma, levante discussões e organize atividades sobre eles.

O livro *Um dia, um rio* (2019) é um lamento poético que toca fundo. Na alma. O texto é uma homenagem póstuma ao Rio Doce, que se estendia de Minas Gerais ao Espírito Santo, soterrado por lama e compostos químicos após o rompimento da barragem de Mariana, em 2015.

A contadora de histórias Benita Pietro fez uma pequena resenha do livro no site da Cátedra UNESCO de Leitura da PUC-Rio:

O próprio rio conta sua história, traz suas memórias, mostra o seu lamento. E provoca lembranças de outros rios ameaçados constantemente pelo descaso e pela ganância humanas. A obra é como um grito de dor e de alerta, que se intensifica pela perfeita integração entre texto e imagem, propiciando o silêncio e a reflexão. A experiência de leitura dá a ver o movimento da água no princípio límpida e depois pura lama. Contudo, se mantém a esperança de que possa ser de novo um rio, um dia.

Alguns livros infantis apresentam uma característica a mais em relação aos demais livros: a guarda. Originalmente, trata-se de uma folha extra que serve para prender a capa ao miolo, no início e no final do livro. Muitos ilustradores aproveitam esse espaço para acrescentar uma informação a mais e não é raro que seja algo que enriqueça a história. Na maioria das vezes, no entanto, a guarda é apenas colorizada.

Em *Um dia, um rio*, não há guarda, e, sim o que o meio editorial chama de “falsa guarda”, um aproveitamento de espaço da parte interna da capa pelo ilustrador. No caso do livro de Leo Cunha, o ilustrador André Neves aproveita tanto a parte interna da capa quanto a parte interna de suas orelhas para criar uma ilustração que enriquece ainda mais o texto de Cunha.

Ao ser aberta por completo, essa parte interna da capa – ou falsa guarda – revela, no início do livro, uma torneira jorrando água por sobre uma página em tons de marrom e, no final, a torneira aparece fechada e a página já completamente azul. É como se, pela torneira, talvez representando uma nascente, fosse despejada água límpida por todo o lamaçal e esta pudesse preencher por completo todo o leito do rio novamente. As imagens da guarda são como um vislumbre de esperança.

Como atividades, são sugeridas as seguintes reflexões e questionamentos:

- a) Fale sobre a importância da preservação ambiental, da proteção aos animais. Faça perguntas como: Por que os rios são importantes? E os mares? Por que devemos cuidar da natureza? Levante discussões, deixe que as crianças opinem.
- b) Aponte para as personagens representadas por peixes. Pergunte por que acham que o ilustrador fez assim. Mostre que no início e no final as personagens são humanas. Não dê uma resposta fechada, uma interpretação única e final. Aceite todas as que tiverem coerência, explicando que muitas podem ser as interpretações.
- c) Ressalte ainda as cores das páginas, terrosas e escuras na capa e em quase todo o miolo do livro, mas claras no início e no fim da história. Pergunte por que acham que foi feito assim. Aponte outros detalhes que talvez tenham passado despercebido, como o sangue que escorre da torneira.
- d) Incentive-os a desenhar um rio de águas limpas, sem poluição, com tudo o que deveria haver nele: peixes, plantas aquáticas. Fale para desenhem também as suas margens: pessoas, animais.
- e) Organize uma confecção de maquetes do antes e depois do desastre.
- f) O rio é a personagem principal do livro, é quem conta a história. Ressalte isso e proponha uma dramatização de partes da obra ou de toda ela, na qual um dos alunos representará o rio. Faça com que os alunos criem os diálogos. Que tal uma entrevista com o rio. Antes e depois da tragédia?

No livro *Em boca fechada não entra estrela* (2012), Leo Cunha apresenta uma história onde a fantasia se contrapõe à realidade. A menina, ainda impregnada pelo mundo mítico do faz de conta, tão presente no imaginário infantil, passa as noites no quintal do sítio onde mora em busca de estrelas para conversar com elas. Os pais, temerosos por perigos como fantasmas, vultos de animais noturnos e até o Drácula – curiosamente nada realistas e sim fantasiosos –, tentam impedi-la de sair no quintal à noite.

A pesquisadora Laura Sandroni opinou a respeito desse livro em matéria do jornal *O Globo*, disponível no site de Leo Cunha:

Narrativa que contrapõe a fantasia e a curiosidade da infância ao natural temor dos pais quanto à segurança de seus filhos. [...] Em estilo adequado, Leo Cunha nos fala da necessidade que os adolescentes têm de isolar-se e da incompreensão de que tantas vezes são vítimas. Um belo texto, no qual o tema é tratado com seriedade e poesia. Nos desenhos de Roger Mello a noite surge como a grande presença, concretizada no fundo azul.

Com uma narrativa onde se entrelaçam a prosa e a poesia, Cunha faz uso de jogos de palavras com muito propriedade. O pesquisador Edmir Perroti, em matéria da revista *Nova Escola*, disponível no site de Leo Cunha, analisa a escrita do autor neste livro como tendo sido feita “com cuidados de ourives, repleta de aliterações, cadências (‘E o bate-papo batia, até o sono bater’), rimas, jogos metalinguísticos (‘Mal a noite caía – só tinha tropeçado – e Guta lá ia embora’).”

O livro inverte o sentido presente no ditado popular “Em boca fechada não entra mosca”, que recomendaria, justamente, não se aventurar em nada que possa resultar em algo negativo. Na narrativa de Cunha, quem não se arrisca não sonha, não sai da pasmeira familiar e, definitivamente, não acessa as estrelas.

Guta não tem medo de se arriscar para realizar o seu sonho, conquistado após muita obstinação. Os pais, talvez por estarem impregnados dos perigos da vida real, se deixam contaminar por um medo irracional, dominado pela fantasia.

As imagens do premiado ilustrador Roger Mello colaboram para a concretude do imaginário de todas as personagens. A noite, em tons de um azul profundo, dá a profundidade necessária às conversas que Guta tem com as estrelas. O antagonismo entre o imaginário dos pais e da filha é bem destacado. Se, por um lado, os pais estão cercados por criaturas fantásticas (CUNHA, 2012, p.10-11) e visualizam os vultos da noite como seres assombrosos e perigosos, por outro, Guta visualiza o vagalume como uma verdadeira estrela.

Os pais, não sei se por excesso de zelo ou de amor, querem manter a filha em segurança, ainda que cerceiem sua vontade de se aventurar, de ir atrás das estrelas. A menina, uma criança, focada em estrelas, não tem medo de nada e sai às altas horas para conversar com as estrelas.

Como atividades, são sugeridas as seguintes reflexões e questionamentos:

- a) Antes da leitura do livro, apresente o ditado popular “Em boca fechada não entra mosca”. Pergunte quem conhece e o que acham que significa. Explique o que são ditados e provérbios. Organize uma lista de provérbios e faça uma discussão para decifrarem o significado. A família pode ser envolvida, enviando os provérbios que conhecem por escrito. Questione o motivo de, no livro, o ditado estar modificado. E qual o seu significado ali.
- b) Pergunte quem já viu um vagalume e por que acham que ele consegue emitir luz. Explique o motivo. Mostre imagens do inseto durante o dia e durante a noite. Aproveite para falar do cuidado com todos os tipos de animais, ressaltando que se matarmos todos os insetos de má aparência ou que nos causam nojo, como costuma acontecer com o vagalume, deixaríamos de aproveitar a beleza que eles podem nos proporcionar. É o caso do vagalume, com sua luz, e também da lagarta, que se transforma em borboleta. Explique que se matarmos as lagartas as borboletas não nascem.
- c) Tanto as estrelas quanto os vagalumes só podem ser vistos em seu esplendor à noite. Quanto mais escura, melhor. Pergunte aos alunos o que mais pode ser visto melhor à noite (ex: a lua, cometas, estrelas cadentes. Em uma interpretação poética: a superfície de um lago, de um rio ou do mar, o reflexo da lua nessas superfícies).
- d) Aproveite para dar utilidade ao lápis e giz de cera brancos. Distribua pedaços de cartolina preta e incentive-os a desenhar uma paisagem à noite.
- e) Todas as atividades sobre o medo sugeridas para o livro *Que perigo!*, de Mary e Eliardo França, podem ser aplicadas aqui.

Intentei, neste capítulo, não apenas auxiliar o professor em sala de aula com a apresentação de metodologias e sugestões de atividades que contribuam para a formação do leitor literário em processo de alfabetização, como pretendi destacar autores que contribuem, com suas obras, para esse processo.

CONCLUSÃO

Os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensá-los, construir nossos lares interiores, inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia. E algumas vezes eles nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros encontros serão talvez possíveis. Abramos então as janelas, abramos os livros.

Michèle Petit

Esta pesquisa finalmente chega ao fim. O caminho trilhado até aqui foi um enorme aprendizado e certamente abrirá outros percursos para minhas futuras pesquisas. Por certo os livros são hospitaleiros, e foi graças a esse acolhimento que me tornei leitora em primeiro lugar, e, posteriormente, escritora de livros para crianças e jovens. Foi graças a eles também que cumpri mais esta etapa da minha formação acadêmica, a da conclusão do curso de mestrado.

Sigo no ensejo de que esta pesquisa contribua com suas metodologias e sugestões de atividades para auxiliar o professor durante o processo de alfabetização e, principalmente, na formação do leitor literário em sala de aula. Sigo ainda no ensejo de que eu tenha colaborado de alguma forma para que os olhares acadêmicos recaiam sobre esses autores brasileiros ainda tão carentes de uma crítica especializada, mas de comprovadíssima qualidade literária: Mary França, Eliardo França e Leo Cunha, e incluo também Rosana Rios, além de todos os escritores da literatura infantil brasileira contemporânea citados no terceiro capítulo.

O fio narrativo traçado por esta dissertação começou a se desenrolar no início da pesquisa em torno da literatura pretensamente destinada à infância. Literatura essa, que, é importante frisar, independente de qualquer adjetivo que tentem atribuir-lhe, é acima de tudo literatura. A seguir, defendeu o emprego de livros de literatura infantil em sala de aula, levando a uma prática de letramento literário, tendo em vista, principalmente, que a competência na leitura literária é o que capacita o leitor a ler qualquer tipo de texto. Pois é o texto literário o que requer maior percepção e uso de estratégias cognitivas. Na sequência, aportou nos exemplos de letramento que demonstram o quanto o processo de aquisição de habilidades leitoras pode ser sofrível, quando deveria ser prazeroso, seja no ambiente familiar ou escolar, seja ele real ou ficcional. Tanto minha *memorabilia* quanto os livros *Infância*, de

Graciliano Ramos, e *O papel roxo da maçã*, de Marcos Bagno, foram trazidos aqui a fim de levantar uma reflexão sobre a contribuição da literatura na formação do indivíduo crítico.

O fio se estendeu um pouco mais e passou pelo universo dos contos de fadas e do maravilhoso e sua importância no início da alfabetização, quando o pequeno leitor pode ser seduzido por essas histórias de encantamento para o mundo dos livros e da leitura. Mais à frente, defendeu a utilização e leitura dos contos de fadas em sala de aula, uma vez que o maravilhoso abre universos que permitem que a criança, pela fantasia, elabore questões do cotidiano, ligadas a problemáticas pessoais e afetivas. Logo depois, apontou o quanto os tempos atuais tentam execrar os personagens ligados à magia e ao encantamento, como bruxas, dragões e até mesmo fadas, ignorando o fato, comprovado pela psicanálise, de que a criança necessita se defrontar com seus medos para crescer, e que a literatura oferece essa possibilidade em ambiente seguro.

O fio seguiu ainda pelos momentos históricos da literatura infantil brasileira, desde o “boom” dos anos 1970 e o verismo, passando pelos fundadores dessa literatura no país, apontados por muitos estudiosos como os mais expressivos deles: Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Lygia Bojunga. Este tecer seguiu apontando também o quanto é importante voltar aos clássicos, mas abrindo espaços para que outros autores também sejam lidos, como a escritora Rosana Rios, grande expoente da literatura infantojuvenil brasileira contemporânea.

Por fim, esta narrativa também expandiu o seu fio por algumas das metodologias que estão à disposição dos professores que se empenham em desenvolver a competência linguística de seus alunos. E concluiu com uma contribuição para o letramento literário na alfabetização infantil, mais especificamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Fundamental I: a análise, indicação de leituras e sugestões de atividades que comprovam ser possível caminhar prazerosamente pelo letramento literário. Para tal, foram selecionados os livros *Que perigo!*, *O rabo do gato* e *O piquenique*, de Mary e Eliardo França; e os livros *Cachinhos prateados*, *Um dia, um rio*, e *Em boca fechada não entra estrela*, de Leo Cunha; livros de grande valor literário, por sua linguagem plurissignificativa e poética que permite muitas interpretações.

Sob a égide do título desta dissertação – *Fiando histórias, tecendo vidas: a literatura infantil na formação de leitores* –, finalizo esta pesquisa com a certeza de que quando o professor recebe uma formação educacional apropriada e continuada estará capacitado a desenrolar o fio da narrativa dos livros infantis, e agir como um tecelão, fiando histórias com seus alunos em sala de aula e construindo um elo de afetividade com eles. Tecendo, a partir

das tramas do universo ficcional, a narrativa de uma vida literária plena de saberes e de alegrias, para finalmente formar leitores críticos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Luiz Antonio. Uma literatura e seu leitor. In: OLIVEIRA, Ieda. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, 2005. p.103-117.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Apresentando os Autores. In: GRIMM, Jacob e Wilhelm. *Chapeuzinho Vermelho*. Porto Alegre: Kuarup, 1993. p.30-45.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- BAGNO, Marcos. *O papel roxo da maçã*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1989.
- BALÇA, Angela. Formar leitores literários – contributos para uma perspectiva global. Disponível em: <http://www2.cm-evora.pt/fadapalavrinha/Downloads/art%20badajoz1.pdf>. Acesso em: 18.nov.2019.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2008.
- BASTOS, Dau (org.). *Ana & Ruth, 25 anos de literatura*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- BOJUNGA, Lygia. *Angélica*. Rio de Janeiro: Agir, 1998.
- CANONICA, Volnei. *Flip 2018: Vamos falar de literatura infantil?* Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2018/07/26/flip-2018-vamos-falar-de-literatura-infantil>. Acesso em 28 out.2018.
- CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. 3.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula, caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1981.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5 ed., corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Geografia dos mitos brasileiros*. Rio de Janeiro: José Olympio.1976.
- CASTRO ALVES. *Espumas flutuantes*. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.
- CERVANTES, Miguel de. *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha*. Vol.II. Belo Horizonte: Villa Rica, 1992.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: EDUSP, 1995.

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

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros. A leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2014.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.

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

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: *CEALE* (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Faculdade de Educação da UFMG), 2014. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em 6 nov.2017.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, set./dez., p.161-173, 2015. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3735/3153> Acesso em: 14 set.2018.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.

CUNHA, Leo. *Cachinhos de prata*. São Paulo: Paulinas, 2018.

CUNHA, Leo. *Em boca fechada não entra estrela*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

CUNHA, Leo. *Um dia um rio*. São Paulo: Pulo do Gato, 2019.

DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

ECO, Humberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ECO, Humberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

FRANÇA, Mary e Eliardo. *O rabo do gato*. São Paulo: Ática, 1978.

ECO, Humberto. *O piquenique*. São Paulo: Ática, 2007.

ECO, Humberto. *Que perigo!* São Paulo: Ática, 2005.

FREIRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GIROTTTO, Cyntia G. Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. *Álabe* 4, diciembre 2011. Disponível em: <http://www.ual.es/alabe>. Acesso em: 12 nov.2019.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus. 1980.
- KHÉDE, Sonia Salomão. As polêmicas sobre o gênero. In: KHÉDE, Sonia Salomão (org.). *Literatura infantojuvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p.7-15.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira. História & histórias*. São Paulo: Ática, 2006.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira. Uma nova outra história*. Rio de Janeiro: FTD, 2017.
- LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. São Paulo: Brasiliense, 1959. t. 2.
- MACHADO, Ana Maria. *História meio ao contrário*. São Paulo: Ática, 1991.
- MARCO, Marilete Terezinha de; LIMA, Elieuzza Aparecida de. Mediação do professor na formação do leitor-literário no âmbito da educação infantil. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; SILVA, Greice Ferreira da (org.). *Formação de leitores e a educação estética: arte e literatura*. Curitiba: CRV, 2019, p.51-63.
- MICHELLI, Regina. Contos fantásticos e maravilhosos. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau (org.). *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Mundo Mirim, 2012, p.26-56.
- MICHELLI, Regina. Diálogos: maravilhoso e verismo em Lygia Bojunga. *Caderno Seminal Digital*, ano 19, n. 19, v. 19, jan./jun 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/11974/9388> Acesso em: 15 jul.2019.
- MICHELLI, Regina. Nas trilhas do maravilhoso: a fada. *Terra roxa e outras terras*. v. 26, p.61-72, dez. 2013. Disponível em: http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol26/TR26e.pdf. Acesso em: 15 jul.2019.
- MICHELLI, Regina. Literatura Infantojuvenil e ensino: complexidades contemporâneas. In: BASTAZIN, Vera; CARDOSO, Elizabeth; NAVAS, Diana (org.). *Literatura e ensino: territórios em diálogo*. São Paulo: EDUC/ CAPES, 2018. p.49-68.
- MICHELLI, Regina. A Literatura infantojuvenil nas tramas do tempo. *CaSePEL Caderno do Seminário Permanente de Estudos Literários*, v. 3, p.6-16, 2007. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_casepel/casepel03.pdf Acesso em: 12 jun. 2018.

- NIELS, Karla Menezes Lopes. “O monstro dorme nas cavernas: uma (re)leitura contemporânea do lobisomem”. *Caderno Seminal Digital*, ano 22, v.1, n. 24, jan./jun. 2015). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/25438/18462>. Acesso em: 08 jun. 2018
- OLIVEIRA, Ieda de. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, 2005.
- PAULINO, G.; ROSA, C. M. (org.). *Das leituras ao letramento literário (1979-1999)*. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.
- PAULINO, G.; ROSA, C. M. (org.). Leitura literária. In: *Glossário CEALE*. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 3 maio 2019.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler, ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- RIOS, Rosana. *Medonho*. São Paulo: Jujuba, 2013.
- ROCHA, Ruth. *O reizinho mandão*. São Paulo: Global, Quinteto, 1997.
- RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1973.
- ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga. As reinações renovadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.
- SILVA, Marcia Cabral da. *Infância, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil*. Tese de doutorado. UNICAMP, 2004.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio – Revista Pedagógica*, 29 fev. 2004. Artmed Editora. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.
- SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p.29-34.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Disponível em: <https://pt.slideshare.net/geruzaduarte/a-escolarizacao-da-literatura-infantil-e-juvenil-completo>. Acesso em: 6 dez. 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de; NETO, Irando Alves Martins; GIROTTO, Cyntia G. G. Simões. Caminhos para o ensino da leitura literária na educação infantil. In: *Literatura e educação infantil, para ler, confiar e encantar*. Campinas: FAPESP, 2016. v.2, p.195-216.

TEDESCO, Maria Teresa Vilardo Abreu. Competências e habilidades para leitura na perspectiva do(s) letramento(s). In: SIMÕES, Darcília (org.). *Língua portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Factash, 2012. p.231-245.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

VOLOBUEF, Karin. Os Irmãos Grimm e as Raízes Míticas dos Contos de Fadas. In: VOLOBUEF, Karin; ALVAREZ, Roxana; WIMMER, Norma (org.). *Dimensões do fantástico, mítico e maravilhoso*. São Paulo: FCL-UNESP, 2011. p.47-61.

YUNES, Eliana. *Presença de Monteiro Lobato*. Rio de Janeiro: Divulgação e Pesquisa, 1982.

YUNES, Eliana. *Infância e infâncias brasileiras: a representação da criança na literatura*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, 1986.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2017.