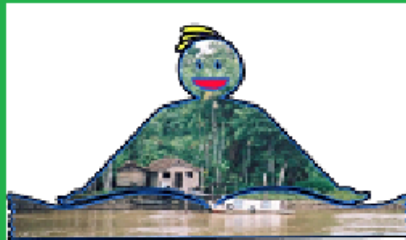




**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



**I Simpósio de Literatura
Infantojuvenil e Formação
de Leitor na Amazônia**

De 6 a 8 de novembro de 2013

(ANAIS)

Organizadores:

Nilo Carlos Pereira de Souza

André Teófilo Cordeiro

Paulo Demétrio Pomares da Silva

Jonathas Santana da Silva

Alberto Carlos Paiva de Oliveira

Jorge Tadeu Ferreira Alves

Belém-Pará

UFPA

ISSN: 2358-5811



Apoio:



**I Simpósio de Literatura
Infantojuvenil e Formação
de Leitor na Amazônia**

**De 6 a 8 de novembro de 2013
(ANAIS)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

REITOR

Prof. Dr. Carlos Edilson de Almeida Maneschy

VICE-REITOR

Prof. Dr. Horácio Schneider

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho

DIRETORA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho

DIRETORA ADJUNTA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Prof.^a Dr.^a Eliana da Silva Felipe

COORDENADOR DO GRUPO DE ESTUDOS LITERÁRIOS NA AMAZÔNIA E
FORMAÇÃO DE LEITOR - GELAFOL

Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza (UFPA)

Prof. Dr. André Teixeira Cordeiro (UFT)

Prof. Esp. Paulo Demetrio Pomares da Silva (SEMEC-Belém)

Prof. MsC. Jonathas Santana da Silva (SEDUC-PA)

Prof. MsC. Alberto Carlos Paiva de Oliveira (UFPA)

Prof. Esp. Jorge Tadeu Ferreira Alves (UFPA-Técnico Administrativo)

EQUIPE EXECUTIVA DO SIMPÓSIO

Anny Caroline; Belúcia Pereira de Souza Costa; Camila Pereira

Cira Crispim; Daniele Rodrigues do Nascimento; Diogo Raimundo Rodrigues Santos;

Douglas Oliveira; Elisângela Costa; Franciane Vieira; Hamilton Santos Nogueira;

Jéssica Pinheiro dos Santos; José Roberto; Karen Ribeiro; Márcia de Souza Pinheiro;

Maria Cristina; Pâmela Aleixo; Paulo Rafael Bezerra Cardoso; Rubens Cruz; Samilly

Batista.

COMISSÃO DE REVISÃO

Prof.^a MsC. Maria da Luz Lima Sales

Prof.^a MsC. Myrle do Socorro Monteiro Santa Brígida

Daniele Rodrigues do Nascimento

PROJETO GRÁFICO

Nilo Carlos Pereira de Souza e Daniele Rodrigues do Nascimento

Impresso na Gráfica da UFPA

ISSN: 2358-5811



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**I Simpósio de Literatura
Infantojuvenil e Formação
de Leitor na Amazônia**

**De 6 a 8 de novembro de 2013
(ANAIS)**

Gráfica da UFPA

**Belém-Pará
UFPA**

Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitor.
FAED-ICED-UFPA

Todos os direitos reservados. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

I Simpósio de Literatura Infantojuvenil e Formação de Leitor na Amazônia / Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. (I. 2013: Belém-Pará)

De 06 a 08 de novembro de 2013, Belém, Brasil. Anais... / Organizadores: SOUZA, Nilo Carlos Pereira de; CORDEIRO, André Teixeira; SILVA, Paulo Demetrio Pomares da; SILVA, Jonathas Santana da; OLIVEIRA, Alberto Carlos Paiva de; ALVES, Jorge Tadeu Ferreira. - Impresso na Gráfica da UFPA, 2014, 323 p.

ISSN: 2358-5811

1. Educação - Brasil - Simpósio. 2. Literatura Infantojuvenil na Amazônia. 3. Leitura. 4. I. Universidade Federal do Pará. II. Instituto de Ciências da Educação. III. Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitor (GELAFOL). IV. I Simpósio de Literatura Infantojuvenil e Formação de leitor na Amazônia. V. Anais.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	
Nilo Carlos Pereira de Souza	09
2. A PATA SIMPÁTICA	
Gil Veloso	15
3. LITERATURA E ESCOLA: A QUESTÃO DO VALOR NA FICÇÃO VOLTADA PARA CRIANÇAS E JOVENS	
Neide Luzia de Rezende	16
4. LITERATURA E FORMAÇÃO DA ATITUDE LEITORA EM CRIANÇAS E JOVENS: CONDIÇÃO PARA A APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA	
Suely Amaral Mello	25
5. A BIBLIOTECA E A FORMAÇÃO DO LEITOR INFANTOJUVENIL	
Dirce Waltrick do Amarante	42
6. LITERATURA INFANTOJUVENIL NO CONTEXTO PARAENSE	
Joel Cardoso	59
7. O LEITOR E O ATO DE LER	
Nilo Souza; Daniele Rodrigues do Nascimento	78
8. A LITERATURA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA E AS POLÍTICAS DE FOMENTO À LEITURA: HISTÓRIAS, DESCASOS, MILITÂNCIAS E RESISTÊNCIAS	
Paulo Demetrio Pomares da Silva	89
9. A ORALIDADE NAS OBRAS INFANTIS D. QUIXOTE DAS CRIANÇAS E HISTÓRIAS DE TIA NASTÁCIA, DE MONTEIRO LOBATO:	

**DONA BENTA E TIA NASTÁCIA, AS
CONTADEIRAS DE HISTÓRIAS**

- Maria da Luz Lima Sales 105
10. **COMUNICAÇÕES APRESENTADAS NO “I
SIMPÓSIO DE LITERATURA
INFANTOJUVENTIL NA AMAZÔNIA”** 129
11. **ADÃO E EVA: A LITERATURA SURDA COMO
REPRESENTAÇÃO DE IDENTIDADES
SURDAS E PROBLEMATIZAÇÃO DA
CONCEPÇÃO ORALISTA**
- Andréa Pereira Silveira; Andreza dos Santos Flexa 130
12. **LITERATURA INFANTIL E DOCTRINAÇÃO
EXCESSIVA: QUANDO A LEITURA DEIXA DE
SER PRAZEROSA E LIBERTÁRIA**
- Paulo Rafael Bezerra Cardoso 144
13. **LITERATURA SURDA: UMA PRODUÇÃO
LITERÁRIA PAUTADA NA EXPERIÊNCIA
VISUAL**
- Andréa Pereira Silveira; Andreza dos Santos Flexa 158
14. **A ILUSTRAÇÃO E SEU PODER LINGUÍSTICO:
LEITURA A PARTIR DA IMAGEM**
- Fernanda Luiza Lima Chaves; Franciane Melo dos
Santos; Júlio da Silva Oliveira 171
15. **A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS
COMO FERRAMENTA DE INCENTIVO À
PRODUÇÃO DE LEITORES EM BELÉM**
- Domingos Conceição; Jaime Junior da S. Mendonça 187
16. **PALHAÇOS SURDOS: LITERATURA VISUAL
ENQUANTO PRODUÇÃO CULTURAL NA
AMAZÔNIA**
- Lourdes M. C. Guedes; Raimundo C. T. Couto 205

17. PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA	
Rayza M. dos Santos; Diogo Raimundo R. Santos	215
18. DAS ENTRELINHAS, MISTÉRIOS E INTIMIDADES DE CLARICE LISPECTOR COM AS CRIANÇAS	
Myrle do Socorro Monteiro Santa Brígida	228
19. O TEMPO HISTÓRICO EM “O HOTEL QUE TINHA UM TEATRO DENTRO”	
Thays Bianca Damasceno da Silva	249
20. IMAGINAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE EM “ZEUS OU A MENINA E OS ÓCULOS”, DE MARIA LÚCIA MEDEIROS	
Alessandra Maria Miranda Pinheiro	263

APRESENTAÇÃO

Quando o Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitor (GELAFOL) foi criado em 2013, nas dependências do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA, passamos a sistematizar um estudo que vinha sendo desenvolvendo de forma independente há pelo menos 10 anos. O Grupo formado por professores da UFPA e das redes públicas de Ensino (SEDUC-PA e SEMEC-Belém), com a participação de alunos de Pedagogia e de Letras da UFPA, tomou para si a tarefa de fazer um levantamento crítico da literatura produzida na região Norte. O princípio da pesquisa se valeu do trabalho anteriormente feito pelos professores do Grupo e de outros estudiosos colaboradores que, ao longo da atividade como docente, viajando pelos inúmeros municípios paraenses, foram coletando obras dos mais diversos autores da região. A junção desse material resultou em um acervo com mais de 300 obras, distribuídas entre os vários gêneros literários.

É pertinente dizer que o número de obras coletadas para a pesquisa, não corresponde à totalidade dos livros que ainda faltam ser coletados - levando-se em conta apenas as publicações correspondentes ao período de 1980 até a atualidade. Contudo, o mais impressionante nesse levante é que, em meio a uma caudalosa produção literária, quase nenhuma dessas obras possui alguma apreensão crítica. Carente de uma fortuna crítica, essas obras permanecem no ostracismo literário, fora do campo de visão do leitor em potencial. Decorrente da falta de prestígio crítico e de visibilidade, a literatura da região Norte não circula, deixando de cumprir um papel importante, enquanto elemento de propagação cultural e de formação identitária. Um dado triste em nosso estudo foi a constatação da completa ausência dessas obras no espaço escolar. Os motivos dessa situação são muitos,

porém o difícil acesso às obras e a falta de um material crítico que dê suporte ao trabalho dos professores são as maiores causas para o desestímulo do professor do ensino básico para trabalhar com os textos de autores da região. Mas o que se perde nessa situação?

Se levarmos em consideração que o principal objetivo do trabalho com a literatura em sala de aula é a formação de leitores, com a ausência das obras de autores locais, deixamos de lado um elemento fundamental na sedução de novos leitores: a identidade cultural. Ao falar das *culturas nacionais*, Stuart Hall aponta para uma construção histórica que forma o modo particular como nos percebemos e nos identificamos com nossa realidade:

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial.¹

No mesmo sentido, podemos falar das identidades locais, das cercanias regionalistas, dos contornos espaciais marcados pela subjetividade circunscrita. A construção da imagem do que somos e do que não somos está diretamente

¹ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1992, p. 47.

ligada ao sentido que temos de nossa realidade e a quanto podemos vislumbrar para além dela. O local culturalmente assinalado produz sentidos, com os quais nos identificamos e de onde parte a ação humana. O sentido se encontra latente nas histórias contadas sobre a região, nas memórias que reúne passado e presente num imaginário coletivo.

Sem essas marcas culturais, concebemos o mundo somente a partir de uma perspectiva globalizante, despossuídos de referências contextuais para compreendermos a lógica dos discursos hegemônicos. Em outras palavras, ficamos à mercê de uma visão que padroniza, que regula e que seleciona o nosso modo de viver e de pensar. Apesar de um discurso que prega o multiculturalismo, as escolas brasileiras caminham a passos curtos, ou mantêm-se na inércia histórica, ou ainda, seguem na contramão dos movimentos que lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural. As instituições escolares bem representam tal discrepância. Os espaços escolares são oficialmente entendidos como lugares onde se “eliminam” as diferenças, onde todos os sujeitos devem de se comportar e serem “iguais”. Leia-se aqui *eliminar* e *iguais* no sentido de passar por cima de todo e qualquer traço identitário formado pelo sujeito. Um bom exemplo desse massacre cultural que ocorre nas escolas públicas da região Norte, em especial do estado do Pará, são as opções dadas de livros didáticos, ou do material fornecido pelo PNBE. Material proveniente das regiões Sul e Sudeste do país, os livros didáticos fornecidos pelo MEC pouco ou quase nada abarcam a realidade dos nossos alunos. No que diz respeito ao conteúdo literário por eles apresentados, não consta em seus itinerários um espaço mínimo para a produção local. A literatura produzida na região convive com a falta de leitores e de um estudo mais aprofundado. A circulação das obras dos autores locais se restringe ao âmbito limitado dos

amigos e familiares, quando muito, à leitura de alguns poucos especialistas e pesquisadores.

Não estamos querendo construir com isso uma relação binária, que resulte em uma posição radical que separe as culturas como entidades totalizadas e intocáveis, resguardadas na memória mítica de uma coletividade utópica. Não se trata de estabelecermos uma identidade fixa que se reafirma entre “nós” e o “outro”. Por isso, partimos não da simples diferença cultural, mas de uma noção de diversidade cultural, nos termos que esclarece Homi Bhabha:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo da *enunciação* da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de

multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade.²

Nestes termos, a diferença só é aceita ou tolerada quando ela é incorporada nas estruturas de normatização, fora delas, a diferença é considerada um desvio, algo passível de correção. É contra essa ótica binária que nasce a noção de diversidade cultural. Perspectiva que liga, sem prender, o sujeito ao seu passado histórico, a uma tradição inteligível e a uma herança constitutiva de sentido. Se fossemos escrever a história da leitura no Pará, certamente ela iria ser a imagem e semelhança da cultura do Sul e Sudeste do país, imagem que é há tempos disseminada como sendo a cultura brasileira. De fato, construir uma cultura nacional é antes constituir um discurso hegemônico para se criar padrões de educação universal, generalizando uma única interlocução.

Para uma melhor compreensão da questão, se faz necessário criar possibilidades de se escutar outras vozes, em especial, as que se encontram fora do campo dos cânones, em intenso processo intercambiante, fora das rotas convencionais. Uma perspectiva histórica que circule pela periferia do discurso oficial. Assim sendo, o GELAFOL organizou e realizou um espaço de debate para se pensar e trocar experiências sobre a produção da literatura e a formação de leitor nas escolas paraenses. O “I SIMPÓSIO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL E FORMAÇÃO DE LEITOR NA AMAZÔNIA”, realizado entre os dias 06 e 08 de novembro de 2013, contou com a participação de pesquisadores de várias universidades e outras instituições

² BHABHA, H. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 3.

educacionais. Os debates se desenvolveram através de palestras, mesas-redondas, comunicações, minicursos e oficinas, além de uma profícua programação cultural. O que o leitor ora tem em mãos é o resultado dessa troca de experiências que se fez na tentativa de construir novos rumos para a literatura e para a leitura na Amazônia paraense.

Belém, 10 de março de 2013.

Prof. Dr. Nilo Souza
Coordenador do GELAFOL

A PATA SIMPÁTICA (*Gil Veloso*)

Era mesmo muito simpática.
Esta pata.
Só sabia dizer Sim.
Sim assim. Sim assado.
Sim doce e sim salgado.
Sim simples. Sim ensopado.
Sim singelo, sim sem gelo e sim gelado.
Sim de toda a espécie e qualidade sem fim.

Caso estivesse muito cansada
movimentava a cabeça para cima e para baixo,
como quem diz um calado sim,
ou um ahãm sincopado.

Só falava não para dizer Pois não!
Eram tantos os sins
que, um dia, apelidaram-na “Miss simpatia”.

Deste modo arranjou uma porção de simpatizantes:
o pavão pediu a mão da pata em casamento e ouviu
um simplório Pois não, pavão!
O ganso conseguiu outro sim.
O pato pediu a pata da pata e ganhou um sim sorridente.
Pro símio a pata falou Caso, sim sinhô!
Para o marreco ela apenas abriu e fechou o bico num sim silábico.

Imaginem a confusão!
Teve briga feia de dar pena.
Penas arriba, penas pro chão...

Com tanto sim, sinhá pata fundou um sindicato.
Desconfiaram que a pata simpática padecia de síndrome de sim.
Tipo assim: com ela não tinha talvez, senão, pode ser, quem sabe, vou
pensar...
Nem ao menos um sequer ou patavina dissimulado.

Quando, num simpósio, lhe perguntaram Pra que tanto sim?
A pata, simpaticíssima, respondeu simplesmente:
Ah, porque Sim!

LITERATURA E ESCOLA: A QUESTÃO DO VALOR NA FICÇÃO VOLTADA PARA CRIANÇAS E JOVENS

Neide Luzia de Rezende³

USP

neirez@usp.br

Antes de mais nada, gostaria de enunciar alguns pressupostos para desenvolver o tema do valor na ficção voltada para crianças e jovens no ensino. 1) Nas últimas décadas, tem havido uma incorporação paulatina do leitor no interior da teoria literária, sobretudo quando se pensa na literatura ensinada na escola. Ou seja, o ensino de literatura, antes apenas centrado no texto, desloca-se para a *leitura literária*, com foco no leitor, portanto; 2) A escola é um espaço específico de formação, pois inevitavelmente há objetivos a serem levados em consideração, e os modos de ler são diferentes daqueles de fora da escola; entre as práticas sociais de leitura e as práticas escolares há decerto interrelações, incluindo conflitos, influências; 3) Três dimensões básicas: o texto, o leitor e o contexto (contexto: escola, professor e aluno, mas também mercado editorial voltado para a escola, currículo escolar etc.); 4) As perspectivas de formação variam ao longo da história, portanto nossas ideias de formação são históricas.

Quanto à ideia de valor parto da concepção de ética discutida por Pedro Goergen (2005), segundo o qual, antes de tudo, buscam-se “limites que preservem a vida”, uma vez que

hoje as regulações morais estão fundadas no comportamento responsável e solidário, não mais em normas provindas do princípio do dever absoluto, que suprime a

³Doutora em Educação e professora na Universidade de São Paulo.

todos os desejos individuais; ao contrário, deve levar em consideração os valores individuais e subjetivos, a qualidade de vida e a realização pessoal como “horizontes da nova ética e não a militância do dever, do sacrifício de si próprio” (GOERGEN, 2005, p.54).

Os alunos da disciplina que ministro no curso de Pedagogia da Feusp (Texto e Imagem: literatura infantil na escola) têm na questão do valor uma de suas maiores preocupações: perguntam se a literatura com que lidam na escola deve ensinar valores morais, se isso é importante e se é certo. Imagino que esta é uma dúvida entranhada não só no professor de alunos pequenos quanto de jovem em etapa escolar mais avançada. No entanto, creio que a preocupação se centra mais na criança pequena – da educação infantil e dos primeiros anos do fundamental – considerada a mais necessitada de princípios morais para a vida que tem pela frente, além de representar uma etapa da aprendizagem ainda perpassada por extensão do mundo familiar e materno. Provavelmente, nessa etapa da escolaridade, a relação professor-aluno é mais marcada pelo afeto do que nas etapas seguintes e pela consciência da responsabilidade na formação.

Nesse sentido, busca-se sobretudo por meio da arte narrativa (histórias orais e leituras de narrativas infantis) introjetar valores que são importantes para a sociedade naquele momento histórico: assim, encontramos ideais de justiça, de disciplina, de amizade, amor ao próximo, que mudam de acordo com a época – valores projetados na literatura infantil e juvenil do passado não são os mesmos que os de hoje. Ou seja, há uma ética, no sentido de valores, que regula a vida em sociedade, valores que são historicamente

móveis e com os quais a literatura interage, discute, reflete, critica, desafia, aceita, nos quais se sustenta etc.

Perspectivas de formação: educação e autoeducação; formação e transformação

A ideia recorrente de formação que perpassou os séculos desde Aristóteles está assentada numa perspectiva “externa”, de “um sujeito que deve ser educado em vista de um fim” (ROCHA, 2006, p. 267), seguindo uma concepção metafísica e que, no fundo, ainda preside à concepção de formação do aluno. Como diz Silvia Rocha (2006, p. 268), “funda-se na universalidade daquilo que se pretende transmitir (a verdade, a moral, o conhecimento)”, com ênfase na finalidade e não no processo, sendo o conteúdo transmitido com base na tradição e nos saberes acumulados. Enquanto uma segunda perspectiva de formação, segundo Silvia Rocha, seria “interna”, centrada no processo de construção do conhecimento pelo indivíduo, ainda que essa construção, pautada por transformações contínuas – tendo em vista que uma importante dimensão da construção da identidade é o encontro com a alteridade –, pois, segundo essa concepção nietzschiana, a autodescoberta “não remete a uma busca interior, mas a uma abertura em direção ao exterior” (ROCHA, 2006, p. 273).⁴

⁴Embora aparentemente opostas, essas perspectivas podem ser vislumbradas nas diferentes teorias, propostas e abordagens voltadas para a educação. Uma delas é a que fundamenta as propostas de ensino por “habilidades e competências”, provindas da psicologia cognitiva, que, buscando desenvolver potencialidades cognitivas do sujeito busca se contrapor ao chamado “conteudismo”, justamente aquele ensino que oferece os saberes já acumulados pela humanidade, selecionados e transpostos didaticamente. Outro sinal de convivência (e de conflito) se encontra, por exemplo, nas

Segundo François Dubet, citado por Sirota (2001, p. 17), os alunos se socializam mediante as diferentes formas de aprendizagem e se constituem como sujeitos na capacidade de dominar sua experiência, de se tornar os autores de sua própria educação. Nesse sentido, toda educação é uma autoeducação, ou seja, não é apenas uma inculcação, é também um trabalho sobre si mesmo.

Não há como negar que, embora conflitantes, essas perspectivas estão presentes o tempo todo. Nos currículos, nos conteúdos, nas orientações, nas propostas curriculares, estamos sempre lendo que é preciso formar o “cidadão crítico”. Ora, entre substantivo e adjetivo, já se encontra essa bipolaridade: “o cidadão” é o integrante da polis, aquele que respeita a vida em sociedade, portanto, já tem aí uma ética a ser observada; o “crítico” supõe alguém que desenvolve habilidades para uma atitude questionadora, não passiva. Modernamente, a introdução do “crítico” indicia a parte de subjetividade presente nas perspectivas curriculares.

No trabalho escolar a literatura voltada para crianças e jovens também cumpre esse papel de instrumento para educar e instrumento para si, se bem que o segundo papel paulatinamente esteja saindo de cena. Desde o século XVII, quando a infância se consolidou como uma etapa peculiar do

concepções de leitura que nas últimas décadas têm furado o bloqueio de um ensino estanque de literatura: essas novas teorias, mais visíveis com a estética da recepção dos alemães da chamada Escola de Constança, introduz o leitor como instância da literatura, portanto deslocando o foco exclusivo do texto (análise e interpretação, previamente definidas e provindas de comentadores legitimados pela cultura) para a leitura, como instância em que a literatura (e, no limite, todo texto) de fato se realiza. Exemplo mais conhecido são as tensões das últimas décadas presentes no debate sobre concepções de alfabetização, o *método fonético versus o método global*.

desenvolvimento humano, a literatura infantil tem destaque nessa função de educar e organizar a experiência do mundo: contos de fadas, contos folclóricos, adaptações de literatura adulta etc.

Os textos oferecidos ao público mirim, porque compromissados com a educação da infância, são veículos de manipulação da mesma ao fornecerem padrões de comportamento exemplares. Sua função pedagógica reside na transmissão dos valores da burguesia emergente aos pequenos leitores, visando à sua integração social pela introjeção desses mesmos valores. As histórias trazem, assim, os papéis familiares e sociais bem definidos, como a postura do homem e da mulher no seio da sociedade, a valorização do casamento, da livre iniciativa, do individualismo, etc. (AGUIAR, 1987, p. 25-6).

Os contos de fadas são os mais longevos, mas sua função pedagógica não pode ser explicada apenas assim sociologicamente, pois esses gêneros lidam mais com a fantasia, e seu caráter profundamente alegórico “encobre” uma interpretação clara e unívoca; com sua riqueza metafórica os contos de fadas se abrem para múltiplas interpretações, permitindo muitos ângulos de observação e análise. Um deles, o psicanalítico, foi apresentado com riqueza por Bruno Bettelheim. Mas uma perspectiva sociológica, por exemplo, tem sido mobilizada contemporaneamente na crítica que se faz à figura das princesinhas como modelo de comportamento

para as meninas de hoje, o que tem levado a releituras irreverentes do gênero.⁵

Cada época tem sua história. A nova literatura de valores

Como avaliou Maria Alice Faria, as histórias infantis se imbuem de novos valores com as mudanças de mentalidade, por volta da década de 1970. A consciência das discriminações (de gênero, de cor, de etnias, das diferenças físicas e mentais) têm penetrado profundamente as histórias destas últimas décadas voltadas para o público infantil – bem como tem mudado o papel da criança no meio familiar e social. A exigência de recato e obediência em relação ao adulto tem dado lugar à rebeldia, ao desafio, à autonomia⁶. Multiplicam-se também as obras intertextuais, variadas novas versões dos porquinhos, dos cabritinhos, das princesas, num diálogo do contemporâneo com as histórias tradicionais, discutindo questões atuais, ou parodiando as antigas histórias.

Há, pois, uma **atualização** dos valores de antanho nas novas histórias, de resto aparentemente muito bem avaliadas pelas atuais gerações e muito bem recebidas pelos professores, dado o sucesso editorial garantido por tiragens e edições. Um dos “clássicos” dessa virada, muito elogiado, é **A bolsa amarela**, de Lúcia Bojunga – quem há de negar que é recheado de valores contemporâneos e humanizadores?

Por outro lado, tem havido muita crítica a essa literatura que veicula valores: “No campo dos livros para

⁵ Uma delas tem tido muito sucesso no mercado dos livros infantis, de Ilan Brenman, *A princesa que soltava pum*, da Brinque Book.

⁶ De resto, esse viés já aparecia em Monteiro Lobato, com sua Emília desafiadora e irreverente. Contudo, atualmente, é o lado menos progressista de Lobato que tem vindo à tona, com as denúncias de racismo referentes à personagem Tia Nastácia.

crianças ocorre o que hoje, início do século XXI, é impensável no campo da literatura para adultos: a intromissão desenfreada e aberta de conteúdos morais nas diferentes instâncias de encontro entre os leitores e a literatura” (CARRANZA, 2006, s/p.). Até Cecília Meirelles já na década de 50 defendia a literatura sem fins pedagógicos; dizia que a boa literatura para crianças era aquela que o adulto também lia com prazer.

A reivindicação dos críticos é por uma literatura plurissignificativa, a qual deve favorecer a liberdade e a abertura à interpretação do leitor (continuo retomando Carranza), mobilizando situações alheias ao controle dos significados. Tal reivindicação tem sido, em última instância, por uma literatura sem funções, *que não serve para nada* (Op. cit., 2006) e que cada um consuma para seu próprio deleite. Será possível ser assim?

Para que serve esse bem imaterial que é a literatura? – pergunta Umberto Eco (2003). E responde: literatura serve para formar a Língua como patrimônio coletivo, criar identidade e comunidade; ela mantém em exercício a nossa língua individual... ou como já disse Antonio Candido (2004), em texto famoso, serve para humanizar. Aliás, essa referência obrigatória à humanização propiciada pela literatura é que tem sido também objeto de muita discussão, porque remete à ideia de função. Mas Eco prossegue, dizendo algo muito arguto:

aqueles desgraçados que, reunidos em bandos sem objetivos, matam jogando pedras dos viadutos ou ateando fogo a uma menina, sejam eles quem forem, afinal, não se transformaram no que são porque (...) restam excluídos do universo

do livro e dos lugares onde, através da educação e da discussão, poderiam chegar até eles os ecos de um mundo de valores que chega de e remete a livros (ECO, 2003, p. 12).

Os valores da literatura nas práticas escolares

Quando lemos literatura – nós, adultos, jovens, crianças – fora da escola, não estamos preocupados com esses valores. E esse é o grande *valor* da ficção: curtimos a história, nos identificamos com as personagens, o enredo em geral nos captura e assim vamos construindo nossos valores com a contribuição do que lemos. Digamos que esse é o nosso polo da *transformação* ou da *autoeducação*. Na escola, contudo, esses valores são trazidos à consciência. Livros são selecionados segundo “temas transversais”, segundo recorte feito pelo professor para ilustrar tal ou tal questão do interesse da disciplina ou do conteúdo e segundo outros objetivos relacionados ao trabalho escolar.

Lutamos pela gratuidade da literatura, mas na escola nada é gratuito.

Não confundir os objetivos parece ser o ponto central da questão da literatura na escola. O professor deveria ter claros esses objetivos quando instrumentaliza a literatura para esta ou aquela finalidade didática, mas não pode achar que isso basta para *criar o gosto* pela leitura ou *formar* o leitor.

Não há leitor que se forma sem a gratuidade, sem a prática social de ler por ler, de ler por prazer. Mas é raro que isso ocorra fora da educação infantil, uma vez que vigoram mais nessas etapas iniciais as práticas desinteressadas de leitura. O único modo de lidar com os valores sem que eles se tornem os únicos sentidos legítimos do texto na escola reside na competência de leitor do professor. Um certo saber sobre a

arte literária é importante para o docente, mas não significa que esse saber se constrói só pelos *estudos* literários – constrói-se sobretudo pelas leituras que faz. Ou seja, para lidar bem com a literatura na escola, o professor precisa ser ele próprio um leitor comum, ao mesmo tempo que um leitor especializado e um professor leitor.

Para evitar a literatura formativa seria preciso mudar a escola. A perspectiva de formação é de tal modo entranhada na escola que se torna impensável uma literatura só para entretenimento.

Referências

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 63.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. O direito à literatura. São Paulo: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

CARRANZA, Marcela. **La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura**. Lecturas, nº 181, mayo/2006.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FARIA, Maria Alice. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Contexto, 2004.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ROCHA, Silvia. **Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação**. In: MARTINS, A.M.M. et alli. **Nietzsche e os Gregos: Arte, Memória e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ; Brasília: CAPES, 2006. p. 267-278.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Trad. Neide Rezende. Cadernos de Pesquisa, nº 112, março/ 2001, p. 7-31.

LITERATURA E FORMAÇÃO DA ATITUDE LEITORA EM CRIANÇAS E JOVENS: CONDIÇÃO PARA A APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA

Suely Amaral Mello⁷

UNESP

suepedro@terra.com.br

Introdução

No apêndice do livro *Atividade, Consciência e Personalidade* (Leontiev, 1978), o autor chama a atenção do leitor para o fato de que o conhecimento é inquestionavelmente um fator de desenvolvimento e humanização de cada ser humano, mas, adverte: para que o conhecimento eduque, é preciso antes educar no sujeito sua atitude em relação ao conhecimento.

Trazendo essa discussão para o tema que nos interessa, essa questão se refere ao sentido que as crianças atribuem aos objetos da cultura com os quais se defrontam ao longo da infância. Esse sentido condiciona toda relação que estabelecem com esses objetos a partir de então, ou seja, a experiência anterior marcada pela maneira como a criança a viveu, experimentou ou sentiu orientará sua atitude frente a esses objetos. Essa atitude da criança constitui-se como uma resposta sua ao objeto: sua atitude depende do que o objeto significa para ela, de como ela o entende, de como o objeto a afeta e do quanto a afeta: depende da experiência emocional vivida anteriormente com o objeto. Essa atitude das crianças frente aos objetos não é algo que se ensina para elas como um produto pronto e acabado, mas elemento da consciência que se

⁷ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e professora da UNESP.

forma como um processo, ao longo das experiências vividas. Portanto, ainda que possa e deva ser formado intencionalmente na escola, o sentido que a criança atribui a um objeto “não se ensina, se educa” (Leontiev, 1978, p. 221), se constitui como produto das relações reais estabelecidas com os objetos da cultura histórica e socialmente elaborada. Nesse caso, podemos dizer que a intencionalidade do(a) professor(a) nesse aprender precisa considerar as relações reais que as crianças estabelecem com os objetos da cultura na escola e a complexidade desse processo de atribuição de sentido pelas crianças.

Vygotsky também destaca esse papel da subjetividade na produção do sentido que condiciona a apropriação da cultura – fonte do processo de humanização –, quando afirma que o fator essencial que explica a influência do meio sobre o desenvolvimento da criança e sua personalidade são as vivências, isto é, as experiências emocionais. Essas vivências determinam que tipo de influência uma situação terá sobre o desenvolvimento da criança. Por isso, não é um objeto por si ou uma situação por si mesma que determinam a influência que terão sobre o desenvolvimento futuro, mas o próprio objeto ou situação filtrados pela maneira como a criança os vivencia.

Do ponto de vista dessa discussão, é essencial – se quisermos promover a formação de uma atitude positiva em relação à leitura – refletir sobre o sentido que as crianças aprendem a atribuir à leitura nas experiências vividas na escola. Mais ainda, e especificamente ao discutir o tema proposto, é importante refletir sobre que papel pode ter a literatura no sentido que as crianças aprendem a atribuir à leitura na escola? E ainda, que papel pode ter o(a) professor(a) na constituição do sentido que as crianças aprendem a atribuir à literatura e aos processos de leitura na escola? Refletir, então,

sobre a relação da literatura com a formação de crianças e jovens leitores é o tema que pretendo desenvolver aqui.

Para refletir sobre o papel da literatura na formação de uma atitude leitora nas crianças e jovens, começamos por considerar e procurar entender, ainda que brevemente, o complexo processo de apropriação da cultura escrita, uma vez que essa compreensão do(a) professor(a) condiciona a maneira como a cultura escrita é apresentada às crianças e jovens na escola.

Vale destacar que a própria percepção pelo(a) professor(a) de que a atitude das crianças frente aos objetos condiciona sua aprendizagem pode revolucionar a forma como ele(a) pensa e propõe o ensino e como acompanha a aprendizagem.

Considerando tudo isso, entendemos que para realizar de forma adequada a atividade docente, uma das tarefas essenciais do trabalho deste é conhecer o sentido que a criança já construiu para si sobre aquilo que o(a) professor(a) se propõe a ensinar. Tomando a apropriação da leitura e da escrita – instrumentos essenciais para o sucesso da criança na escola a partir do ensino fundamental e mesmo na vida –, conhecer que sentido a criança já traz consigo de experiências vividas anteriormente com a escrita é condição essencial para as decisões de como organizar o trabalho com a leitura e escrita na escola. Da mesma forma, é essencial refletir sobre o sentido que a criança vai aprendendo a atribuir à cultura escrita a partir das situações propostas pelo(a) professor(a).

Para exemplificar, relato o caso de uma criança de 6 anos que realiza treino de escrita diariamente desde os 4 anos, para perceber o sentido que aprendeu a atribuir à escrita a partir das experiências vividas com a escrita na escola. Ao notar que a pesquisadora escreve, ela se aproxima e pergunta:

- Moça, o que você está fazendo?
- Estou escrevendo! – responde a pesquisadora.
- Por quê? – volta a perguntar a criança.
- Para eu ler depois e me lembrar do que eu vi! – responde a pesquisadora
- Quem mandou? – pergunta a criança (PAIXÃO, 2004, p. 86).

Esse diálogo denuncia a concepção de escrita que a escola, mesmo que não tivesse essa intenção, ensinou para a criança: escrevemos o que alguém manda. Ao que tudo indica, em nenhum momento a escola apresentou para essa criança a ideia de que a escrita serve para a comunicação com os outros, para expressar o que sentimos, pensamos, aprendemos, para divulgar uma ideia ou para ajudar a lembrar coisas.

É possível também conjecturar que a concepção de leitura que a criança tenha formado seja similar, uma vez que, de um modo geral, na escola, não se lê por deleite, mas porque o(a) professor(a) aponta a leitura como uma tarefa a ser cumprida em um momento determinado.

Esse sentido de cultura escrita aprendido nas situações vividas na escola marcará a relação dessa criança com a leitura e a escrita ao longo da carreira escolar e da vida. E ela nasce da concepção do que seja a linguagem escrita para os(as) docentes que apresentaram a linguagem escrita para a criança.

Por isso, interessa aqui refletir sobre o que é a linguagem escrita – ou a cultura escrita – como instrumento cultural.

A escrita como um instrumento cultural complexo

Há pelo menos duas concepções do que seja a linguagem escrita que merecem ser discutidas – uma por ser a

concepção que fundamenta de um modo geral os trabalhos com a escrita na escola, cuja base é o senso comum e outra porque se articula sobre uma base teórica. Cada uma dessas concepções orienta formas bastante distintas de trabalhar com a escrita na escola.

A primeira delas – que provavelmente fundamentou o trabalho com a escrita que enquanto crianças vivemos na escola – concebe a escrita como transcrição sonora. Ou seja, escrever é grafar um som no papel. Assim pensando, se a criança conhece a correspondência entre som e letra, aprendeu o mecanismo do escrever e só precisará treinar para automatizar esse processo e fazê-lo com rapidez. Ler, por seu lado, segue o mesmo processo. Se a criança consegue associar um som a cada letra, será capaz de ler à medida que automatize esse processo e passe a fazê-lo com um certo ritmo. Podemos dizer que o par escrita/fala ou letra/som define o movimento que o sujeito faz na leitura ou escrita do texto, segundo essa concepção.

Ora, a escrita realmente tem uma relação forte com a fala, afinal, escrevemos o que se fala. Nossa escrita representa os nomes das coisas e não as coisas diretamente. No entanto, a relação entre escrita e fala não existe isolada de uma última relação, que é a relação da fala com a realidade, ou melhor, a relação dos nomes com as coisas que eles representam. Em outras palavras, a escrita, como afirma Vygotsky (1995), é uma representação de segunda ordem, pois ela representa a fala que, por sua vez, representa o mundo real (os objetos, as ideias, os sentimentos, etc.). Vejamos, então, que ao conceber a escrita como uma transcrição sonora, ou uma representação da fala, a primeira concepção se esquece que a fala representa um objeto, expressa uma intenção de comunicação e a estes (objeto representado, intenção de comunicação) é necessário chegar ao ler. Fica claro, pois, que essa primeira concepção de escrita que

concebe a aprendizagem da linguagem escrita como domínio da correspondência entre letra e som, entre escrita e fala, não permite a leitura de fato, não permite a compreensão, não permite a interpretação. Como afirma Bakhtin (1995), ler é mais que decodificar o som por traz das letras; ler é estabelecer uma comunicação, um diálogo entre quem lê e a intenção de quem escreve. Só assim, entendemos e interpretamos o que lemos: ou seja, lemos e compreendemos o que lemos.

A segunda concepção de escrita, então, a concebe como uma representação de uma representação – a escrita representa a fala que representa a realidade. Por isso, é uma representação de segunda ordem: uma mesma linha liga a escrita com a fala e com o mundo real que está sendo representado. A fala, nesse caso, é mera intermediária de um fato, situação, sentimento real que se expressa na forma escrita. Por isso, Vygotsky (1995) apontava que a escrita é efetivamente apropriada quando ela funciona como uma representação de primeira ordem que liga o mundo real com o formato escrito, ou seja, ao ler o texto escrito, o leitor liga imediatamente o texto escrito ao mundo real comunicado pela escrita.

Assim, enquanto para a primeira concepção de ler significa oralizar, e por isso, a ênfase da aprendizagem está na expressão oral em voz alta do texto escrito, para a segunda concepção, ler é buscar compreender os fatos, as ideias, a mensagem do texto – ler é estabelecer um diálogo com a intenção do autor a partir do que está expresso no texto.

Por isso, enquanto a primeira concepção defende o ensino da escrita a partir da letra, passando para a sílaba e chegando à palavra e depois ao texto, a segunda concepção defende que se cria primeiro, na criança, uma atitude leitora por meio de uma densa convivência com os livros e a cultura escrita. Essa segunda concepção, que entende a escrita como

um instrumento cultural complexo, defende que a escrita resulta de uma longa pré-história que se anuncia essencialmente como uma história da expressão da criança e que começa no gesto, passa pela fala, pelo desenho, pelo faz de conta com papéis sociais antes de se expressar pela escrita. Por isso, a escrita deve ser inserida na vida diária das crianças como um instrumento de expressão: quando escrevemos, grafamos nosso desejo de expressão e quando lemos, buscamos o desejo de expressão do outro: mais que decodificar os sons, vale repetir, trata-se de buscar a intenção de quem se expressa no texto. Assim, as crianças são apresentadas ao texto – e não às letras e às sílabas – desde o início de seu contato com a cultura escrita.

Um outro elemento importante para o desenvolvimento dessa discussão é que a leitura e a escrita são atividades humanas e como tais têm uma estrutura. Toda atividade humana começa por uma necessidade que identifica num objeto seu motivo para a atividade. Transpondo essa estrutura para a atividade de leitura, por exemplo, é preciso criar nas crianças uma necessidade que se satisfaça com a leitura de livros, com a escuta de uma história, com o manuseio de livros e a interpretação de suas imagens, de seu texto. Precisamos criar nas crianças, por meio da convivência com a cultura escrita, um hábito de uso do texto escrito, mesmo antes que ela saiba ler e escrever. Em outras palavras, a cultura escrita precisa ser apresentada e inserida na vida das crianças pequenas de modo que se torne uma necessidade e se faça um instrumento de expressão. Quando as crianças pequenas se aproximam de um adulto e dizem “Escreve pra mim!” ou “Lê pra mim!”, elas estão indicando que a escrita começa a fazer parte de suas necessidades e essa atitude resulta da convivência com a leitura e a escrita.

Trata-se, pois, como primeiro passo nesse processo de formação de leitores – e produtores de texto – de ensinar para a criança não a ler e a escrever, mas ensinar o ato de ler (ARENA, 2010).

Como isso pode se dar? Como podemos ensinar às crianças o ato de ler?

Como demonstrou Vygotsky (1988), antes de ser individual, interna, intrapsíquica, uma função foi antes coletiva, externa, interpsíquica. Nesse sentido, ensinamos o ato de ler, quando disponibilizamos ou fazemos uso da cultura escrita sob a forma de diferentes gêneros discursivos na escola infantil: receita do bolo que a turma faz junto, carta das crianças para os pais ou dos pais para as crianças, leitura de histórias, leitura de jornal, revista de ciências, livros de geografia, biologia, etc., que possam ser usados como livros de consulta sobre temas que interessam diariamente às crianças. Criamos nas crianças desde pequenas a necessidade de ler e de escrever quando escrevemos com as crianças – e em seguida lemos relatos em que o(a) professor(a) é o(a) escriba – sobre as experiências vividas pela turma na escola, quando escrevemos e lemos bilhetes que serão enviados aos familiares, quando escrevemos e lemos histórias criadas pela turma... enfim, quando se usa a escrita em sua função social, isto é, com as finalidades para as quais a escrita existe socialmente. Enfatizar esse uso social é importante frente ao fato de que, em geral, na escola, se escreve e se lê apenas para aprender a ler e a escrever, para cumprir tarefas escolares que, apenas com o objetivo de cumprir a tarefa, não fazem sentido para a criança. Ou o que é ainda pior, tem um sentido alienado de cultura escrita: escreve-se na escola o que o(a) professor(a) manda, escreve-se porque o(a) professor(a) manda. Assim, na escola, escrever e ler passam a ser verbos intransitivos... escreve-se ou lê-se.

Do ponto de vista da compreensão da escrita como um instrumento cultural complexo, recupera-se a transitividade desses verbos: escreve-se produzindo algo (uma carta, uma receita de comida, um bilhete, uma história, um relato, isto é, escreve-se produzindo algum gênero discursivo) para alguém ler; e, da mesma forma, se lê, não para demonstrar que se sabe ler, mas para buscar a intenção de comunicação do autor, para se descobrir algo.

Consideradas essas duas concepções de escrita, podemos refletir sobre o importante papel que a literatura tem, desde o berçário, na escola da infância e de ensino fundamental e médio para formar – e muitas vezes recuperar – alunos leitores e produtores de texto.

A objetivação por meio da escrita exige o domínio do processo de leitura. Por isso, espalhar livros pela escola desde a escola infantil – não apenas na biblioteca da escola como um espaço privilegiado de leitura, mas garantir que cada espaço da escola, cada sala tenha seu canto de leitura, seu canto com diversos tipos de texto. Importante que esses livros estejam acessíveis o tempo todo às crianças que aprenderão a manipulá-los a partir da própria relação que percebe por parte dos adultos. Daí a importância, nesse processo de formação de leitores, de professores(as) leitores(as).

Como canta Caetano Veloso, “os livros são objetos transcendentais, mas podemos amá-los com o amor tátil”. Essa é a forma do primeiro contato dos bebês com os livros... objetos tácteis, bonitos, atraentes, resistentes ao movimento ainda não treinado e autocontrolado das crianças pequenininhas (RIZZOLI, 2010). Em cantos agradáveis, macios, com um(a) professor(a) que mostra, aponta objetos, nomeia coisas conhecidas, disponibiliza o livro nas mãos das crianças. Mais tarde, lerá para as crianças que já acompanham uma história. As próprias crianças começarão a simular a

leitura para si e para os outros, demonstrando que aprendem sobre o ato de ler. Ainda mais tarde, na escola de ensino fundamental, será a vez da leitura silenciosa como é o estudo ou a leitura por deleite ou prazer. Esse longo processo cria, ao mesmo tempo, uma atitude leitora – resultado do aprendizado do ato de ler – e a necessidade de ler, isto é, a necessidade de aprender a ler. Essa necessidade prepara o trabalho sistemático de leitura e escrita a ter lugar no ensino fundamental que deve continuar a respeitar a função social da escrita, a transitividade do verbo ler e escrever, ou seja, ler e escrever sempre com função social. Para isso, como já discutimos, basta a leitura ter uma função dentro das atividades que as crianças realizam na escola: ler, por exemplo, para compartilhar com os colegas um texto livre que escreveu em casa, nas férias, no final de semana ou no dia a dia. Deste ponto de vista, ler para expressar uma intenção de comunicação; ler para buscar ou ampliar uma informação; ler para preparar uma apresentação de teatro, de jornal; ler para conhecer um autor; ler por prazer.

Assim procedendo, promovemos a inserção da criança na cultura escrita de forma que a leitura faça sentido para a criança. Dessa maneira, a leitura será provocada por uma necessidade interna da criança, como uma atividade vital imprescindível. Com isso, criamos as condições adequadas para que a criança, como afirmava Vygotsky (1995), aprenda naturalmente (isto é, sem esforço) a ler e a escrever, da mesma forma como elas aprendem naturalmente a falar numa comunidade que fala. Essas condições adequadas são dadas por uma comunidade leitora, uma comunidade que lê e escreve e faz isso diariamente, na escola. Essa aprendizagem natural da leitura e da escrita exige, pois, uma influência adequada do meio circundante. E esse papel intencional de inserir as crianças no mundo da cultura escrita deve ser parte

do planejamento do(a) professor(a) e da concretização diária deste plano. Isso significará superar os métodos de ensino da linguagem escrita vigentes hoje que, em geral, começam e param no treino da leitura e escrita.

Por outro lado, ter a compreensão do que se lê como um motivo impulsionador da leitura não é uma atitude natural na criança, pois, a necessidade de ler e de escrever não nasce com a criança. Essa necessidade precisa ser formada na criança por meio das situações que vive. As experiências vividas pelas crianças devem provocar nelas motivos para ler que sejam adequados à finalidade social própria da leitura. Isso acontece quando a criança ouve ou realiza uma leitura motivada pela compreensão do que lê. Nessa situação, a criança forma para si um sentido coincidente com o fim da leitura. Aprende a atitude de ler para compreender o que se lê e todas as vezes em que se defrontar com situações de leitura, procurará compreender o que lê ou ouve de alguém que lê. Aprende o ato de ler.

Isso é diferente do que se observa, de um modo geral, em situações de leitura no ensino fundamental cujo objetivo é a pronúncia clara e correta das palavras e a entonação adequada das orações. Nesse caso, o objetivo da leitura não é compreender o texto lido; a compreensão é, em geral, anunciada pelo(a) professor(a) num segundo momento, complementar à leitura, isto é, à oralização feita por alunos(as). Para os alunos, nesse caso, ler é apenas descobrir os sons representados pela escrita, o que leva a criança ou jovem leitor a atribuir à leitura um sentido que é estranho a ela, o significado social da leitura se perde e isso será um complicador nos processos em que precisar ler para entender um texto, pois a atitude de ler para compreender um texto não foi formada nela. Nessa condição, quando precisar ler um texto, a criança - ou o jovem - buscará no texto letras e

palavras e não ideias e informações. Isso deve explicar a declaração de tantos estudantes de que não gostam de ler.

No entanto, há situações em que a leitura se estrutura como uma atividade por meio da qual as crianças e jovens, a julgar por seu envolvimento na própria leitura, ouvem ou leem o texto motivadas pela compreensão do que se lê. Vejamos como isso pode se dar para que o aprendiz forme uma atitude de leitura que o motive a compreender o que lê ou o que leem para ele.

A literatura infantil e a formação de um sentido para a leitura

Ao refletir sobre a formação de um sentido para a leitura e a escrita que seja adequado a seu significado social – ou seja, adequado à função que a cultura escrita tem em nossa sociedade –, podemos prever três situações distintas em relação às crianças e aos alunos: uma em que a criança pequena inicia seu contato com a cultura escrita na escola; outra, em que a criança chega à escola tendo já formado para si um sentido para a escrita alheio à sua função social; outra ainda em que a criança ou o jovem tem uma concepção de escrita coerente com sua função social.

No último caso, o sujeito já foi inserido de modo adequado na cultura escrita e já terá formado a necessidade de ler. Nos outros dois casos, a literatura infantil pode contribuir fortemente para formar nas crianças e jovens uma atitude leitora.

Como formar essa atitude leitora? Quando a leitura se torna uma atividade para as crianças e jovens?

Já vimos acima que as condições adequadas a essa formação envolvem a presença de livros e sua utilização por adultos, crianças e jovens não para cumprir um dever da escola mas para responder uma vontade de saber ou um

prazer de ler. A presença e a atitude leitora do(a) professor(a) é condição essencial desse processo. Por isso, a leitura deve ser intencionalmente proposta e orientada pelo(a) professor(a) na escola como vivência prazerosa, de resposta a curiosidades e desejo de saber. Portanto, é o uso da leitura sob a forma de atividade que deflagra a formação da atitude leitora na criança e no jovem. E isso acontece quando conhecer o assunto do texto, conhecer a intenção de comunicação do autor, conhecer as ideias expostas no texto constituem os motivos que impulsionam o sujeito a ler. Ao viver na escola da infância e no ensino fundamental situações de leitura em que a compreensão do que se lê é condição para conhecer um assunto que se quer saber ou para descobrir o fim de uma história, por exemplo, a leitura se torna uma atividade. Quando a criança ou o jovem são inseridos na cultura escrita, tomando parte em atividades em que a leitura é feita para que conheçam mais sobre um tema de interesse, quando ouvem histórias lidas de modo a criar o prazer de ouvir histórias, quando ouvem o(a) professor(a) que lê ou quando eles próprios leem a resposta a uma carta enviada pelo grupo de crianças ou quando ouvem ou leem poemas engraçados, que expressam sentimentos vividos por eles, forma-se uma atitude positiva nesses novos leitores em relação à leitura e à cultura escrita. Por essas situações concretas de vida em que a leitura é tomada como instrumento de ampliação do que se sabe, como compartilhamento de experiências, ideias e sentimentos, ou como retomada de experiências vividas, a compreensão torna-se um motivo impulsionador dos atos de leitura. Com isso, cria-se na criança e no jovem uma atitude em relação à leitura que favorece sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Ler histórias pelo prazer de ouvi-las, imaginar cenários e personagens, acompanhar as aventuras dos heróis ao fugir de bruxas, ao enganar madrastas más, encontrar príncipes,

acordar princesas, vencer dragões, esperar e torcer pelo final feliz, tudo isso cria na criança e no jovem que ouve histórias uma atitude leitora. Em leituras posteriores – e sabemos que repetir a leitura de histórias é solicitação constante das crianças pequenas –, se pode acompanhar a leitura com a representação dos movimentos das personagens, produção dos sons sugeridos pela ação, produção de personagens sob a forma de fantoches e tantas outras formas de expressão que, planejadas **com** a participação das crianças e jovens para promover sua atividade, motivam a compreensão do texto lido, criam no sujeito leitor a atitude de buscar a compreensão do que ele ouve ou lê.

Para aquelas crianças ou jovens que já encontramos com uma atitude desinteressada em relação à leitura – que vale lembrar, é formada pelas experiências anteriores de leitura ou pela ausência delas –, a literatura infantil também tem uma contribuição fundamental na formação de motivos de leitura que sejam coerentes com sua função social. Como lembra Leontiev (1988), em determinadas circunstâncias, o sujeito pode, por exemplo, iniciar uma experiência de leitura motivado pelo tempo livre que terá como prêmio de seu bom comportamento durante a leitura. No entanto, durante a leitura, pode criar-se nele um novo motivo: conhecer o assunto da história. Nesse caso, a criança ou jovem inicia a leitura com um motivo alheio à leitura (ter um tempo livre) e termina a leitura com um motivo adequado à sua função social (interessado na informação ou na história que o texto narra). Isso é possível quando ocorre uma mudança no motivo que inicialmente impulsionava a criança ou o jovem a agir: o motivo que anteriormente o impulsionava a ouvir a história (ter direito ao tempo livre) passa a ser menos interessante do que o resultado da leitura (conhecer a história) proposto pela atividade. Nesse caso, a criança e o jovem formam para si um

novo motivo: conhecer o assunto da leitura. Seu motivo não é mais alheio à leitura e sua atitude em relação à leitura busca agora uma relação de diálogo com o que lê. Podemos dizer que, nessa condição, o sujeito passa a ser afetado positivamente pela leitura. Isso acontece quando aquilo que se propõe provoca na criança ou no jovem o interesse pelo conhecimento do assunto da leitura e, com isso, promove a constituição da atividade de leitura.

Para isso, contribui o envolvimento desses novos leitores na seleção ou escolha do material a ser lido, sua participação na escolha de novos livros a serem adquiridos pela escola, a escuta dos temas que os motivam à discussão, ao debate, à investigação. Tratar esse novo leitor como sujeito abre portas para seu envolvimento com a leitura.

Ao mesmo tempo, não cabe subestimar sua capacidade de formação de um prazer estético e a formação de sua sensibilidade para as formas mais elaboradas da literatura. Ao contrário disso, dar a conhecer o que de melhor se tem produzido para crianças e jovens. Como afirma Vygotsky (2010), o desenvolvimento na infância do ser humano ocorre em condições de interação muito especiais com a cultura – relações nas quais a forma ideal, a forma final e mais elaborada, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, “não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas ela realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil.” (Vygotsky, 2010, p. 692). Desse ponto de vista, não devemos sonegar aos novos leitores as produções mais elaboradas da literatura sob pretexto de que novos leitores não conseguem compreender textos mais elaborados. Em nome desse preconceito contra crianças e jovens iniciantes na leitura, apresenta-se muitas vezes material simplificado e pobre, incapaz de criar nos

novos leitores o prazer de ler. Crianças pequenas e jovens merecem ter acesso ao que há de melhor produzido na literatura infantil e infantojuvenil.

Poderíamos discutir a importância da literatura infantil na formação da imaginação, da ampliação do vocabulário, na formação do pensamento, no desenvolvimento da expressão oral e das diferentes linguagens. São muitas as possibilidades abertas pela literatura ao processo de humanização na infância e adolescência, mas, a formação de uma atitude leitora nas pessoas talvez seja a mais importante ao sucesso da criança e do jovem na escola – ainda que seja possivelmente a menos discutida. Essa atitude pode fazer a diferença na apropriação da cultura escrita, o que não é pouca coisa na sociedade letrada em que vivemos.

Pouco a pouco, vamos percebendo a complexidade e a dimensão verdadeira que tem o processo de ensinar nossas crianças na escola da infância e no ensino fundamental. Longe de nos assustar, essa compreensão deve ser para nós um desafio!

Referências

ARENA, D. B. **O ensino da ação de ler e suas contradições.** Ensino Em-Revista. Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1995.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4.ed. Tradução de Maria

da Penha Villa-Lobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 59-83.

PAIXÃO, K.de M. G. **A educação infantil e as práticas escolarizadas de educação**. Dissertação de mestrado. Assis, Unesp, 2004.

RIZZOLI, M. C. De Leitura com letras e sem letras na educação infantil do Norte da Itália. In: GOULART, A. L e MELLO, S. A. (orgs) **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2010.

VYGOTSKY, L. S. (2010). **Quarta aula: A questão do meio na pedologia**. Psicologia USP, 21(4), p. 681-702.

VIGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar**. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 4. ed. Tradução de Maria da Penha Villa-Lobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

A BIBLIOTECA E A FORMAÇÃO DO LEITOR INFANTOJUVENIL

Dirce Waltrick do Amarante⁸

UFSC

dwa@matrix.com.br

Em *Infância*, livro autobiográfico, o escritor alagoano Graciliano Ramos narra o seu primeiro contato com a literatura. Segundo o escritor, durante a infância um livro abominável o perseguiu pelas mais diferentes escolas pelas quais passou. O livro que o atormentava era **O Barão de Macaúbas**, um daqueles volumes convencionais que hoje chamaríamos de *pedagogicamente corretos* e que Graciliano descreve assim:

Um grosso volume escuro, cartonagem severa. Nas folhas delgadas, as letras fervilhavam, e as ilustrações avultavam num papel brilhante como rasto de lesma ou catarro. Principiei a leitura de má vontade. E logo emperrei na história de um menino vadio que, dirigindo-se à escola, se retardava a conversar com os passarinhos e recebia deles opiniões sisudas e bons conselhos.

– Passarinho, queres tu brincar comigo?

Forma de perguntar esquisita, pensei. E o animalejo, atarefado na construção do ninho, exprimia-se de maneira ainda mais confusa. Ave sabida e imodesta, que se confessava trabalhadora em excesso e

⁸ Doutora e professora da Universidade Federal de Santa Catarina.

orientava o pequeno vagabundo no caminho do dever.

Em seguida vinham outros irracionais, igualmente bem intencionados e bem falantes (RAMOS, 2000, p. 117).

A sua aventura entre os “sábios irracionais” não terminava aí, o menino voltava a perguntar para o passarinho: “–Queres tu brincar comigo? O passarinho, no galho, respondia com um preceito moral” (Op. cit., 2000, p. 118).

Embora a experiência narrada pelo escritor alagoano tenha se passado no início do século XX e em cidades do interior de Alagoas e Pernambuco, diria que ela não está muito distante da experiência de muitas outras crianças de hoje. Leitores brasileiros de publicações contemporâneas também estão imersos na convencionalidade dos textos “politicamente corretos”.

Na literatura infantojuvenil atual os nossos “animalejos” talvez não sejam mais tão sisudos, no entanto, eles ainda continuam dando conselhos e servindo de modelos ideais como os “desagradáveis” passarinhos de Graciliano Ramos.

Isso ocorre porque a literatura infantojuvenil de agora não rompeu inteiramente com a ideia iluminista de que ela deve fornecer ao jovem leitor modelos de bom comportamento social.

Apesar do quadro acima ser desalentador, reconheço que escritores lutaram no passado e continuam lutando hoje contra o conceito moralizante de literatura infantojuvenil, por considerá-lo incompatível com o livre exercício da criação artística. No século XIX, por exemplo, o escritor inglês Lewis Carroll se rebelou contra a literatura *politicamente correta* que as escolas vitorianas, rigidamente conservadoras, impunham às

crianças. No seu livro **Alice no País das Maravilhas**, a instituição escolar é representada pela assustadora personagem Duquesa, que procura descobrir a moral de tudo, deixando a pobre Alice completamente desconcertada. Cito um fragmento do diálogo entre as duas:

A essa altura, esquecerera por completo a Duquesa, e teve um ligeiro sobressalto ao ouvir-lhe a voz junto ao ouvido.

“Você está pensando em alguma coisa, minha cara, e isso a faz esquecer de falar. Neste instante não posso lhe dizer qual é a moral disso, mas vou me lembrar daqui a pouquinho”.

“Talvez não tenha nenhuma”, Alice atreveu-se a observar.

“Ora, vamos, criança!” disse a Duquesa. “Tudo tem uma moral, é questão de saber encontrá-la.” E enquanto falava se achegou mais a Alice.

Alice não gostou muito de ficar tão perto dela: primeiro, porque a Duquesa era *muito* feia; e segundo porque tinha a altura certa para apoiar o queixo sobre o seu ombro e era um queixo desconfortavelmente pontudo. No entanto, como não queria ser indelicada, suportou aquilo o melhor que pôde.

“O jogo está bem melhor agora”, disse, para alimentar um pouco a conversa.

“É mesmo”, concordou a Duquesa, “e a moral disso é... “Oh, é o amor, é o amor que faz o mundo girar”.

“Alguém disse”, Alice murmurou, “que ele gira quando cada um trata do que é da sua conta”.

“Ah, bem! O significado é quase o mesmo”, disse a Duquesa, fincando o queixinho pontudo no ombro de Alice enquanto acrescentava: “a moral *disto* é... ‘Cuide do sentido, que os sons cuidarão de si.’”

“Como gosta de achar moral nas coisas!” Alice pensou consigo mesma. (CARROL, 2009, p. 104-5)

E a conversa entre as duas prossegue até ser interrompida, abruptamente, no exato momento em que a Duquesa pronunciava a sua palavra favorita “moral”.

Certa vez o escritor argentino Jorge Luís Borges declarou sabiamente que não existe literatura amoral, mas leitores que certamente o são. Por isso não deveríamos nos preocupar com desvendar tão obsessivamente as lições que um texto literário encerra.

Muitas vezes os pedagogos e pais agem como a Duquesa tentando achar moral explícita e definitiva em tudo que dão para as crianças lerem. É um exercício estéril, pois seca na fonte a ambiguidade literária que é capaz de gerar múltiplos sentidos a cada leitura.

Segundo o escritor Clive Staples Lewis, autor de **Crônicas de Nárnia**, ao discutir o valor dos símbolos, afirma que é preciso deixar que

as imagens lhes contem qual é a moral delas, pois sua moral intrínseca nasce naturalmente das raízes espirituais que você conseguiu lançar no decurso de sua vida. Por outro lado, se elas não lhe

mostrarem moral nenhuma, não queira inventá-la. A moral inventada será um lugar-comum, ou mesmo uma falsidade, colhida a esmo da superfície da sua consciência [...]. A única moral que vale alguma coisa é a que brota inevitavelmente de toda a estrutura do caráter do autor. (LEWIS, 2005, p. 750)

Mas por que será que os adultos tão frequentemente são levados a pensar que as crianças só se interessariam por uma literatura edificante? Ou, dito de outra forma, por que eles estão convencidos de que o jovem leitor absorverá passivamente e sem questionamentos os conselhos registrados nos livros mais convencionais e esteticamente irrisórios? Aqui talvez pudéssemos recordar uma dura opinião da sempre lúcida Cecília Meirelles. Segundo ela, os adultos já não estão mais familiarizados com a infância, pois seria esta um reino “que o homem começa a desconhecer desde que o começa a abandonar” (MEIRELLES, 1984, p. 30).

Num ensaio intitulado “Livros infantis antigos e esquecidos”, de 1924, o pensador alemão Walter Benjamin, ao falar das fábulas, afirma que

podemos duvidar de que os jovens leitores a apreciem por sua moral ou a utilizem para formar sua inteligência, como uma certa sabedoria que tudo ignora sobre a infância [...]. As crianças se divertem muito mais com os animais que falam e agem como os homens do que com os textos mais ricos de ideias (BENJAMIN, 1994, p. 238).

Diria, para completar ou esclarecer melhor a citação, que animais certamente falam, mas não precisam agir o tempo todo como professores e sábios sisudos que, afastados da vida comum, já se esqueceram da dimensão lúdica que reinventa livremente o mundo.

Segundo Benjamin, “a literatura especificamente destinada aos jovens começou com um grande fiasco. Podemos acrescentar que em muitos casos ela permaneceu um fiasco” (Op. cit., 1994).

O crítico norte-americano contemporâneo Harold Bloom parece concordar, quase um século mais tarde, com a afirmação de Walter Benjamin. Na opinião de Bloom, “a maior parte do que se oferece nas livrarias como literatura para criança seria um cardápio inadequado para qualquer leitor de qualquer idade em qualquer época” (BLOOM, 2003, p. 13).

Há que se concordar portanto com conclusão de Cecília Meireles, que tão bem soube falar da e para a criança, quando afirma que:

em lugar de classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso [...] da criança, que afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela [essa literatura] satisfaz ou não (Op. cit., 1984, p. 30).

Cecília Meireles adverte que “pode acontecer que a criança, entre um livro escrito especialmente para ela e outro que não o foi, venha a preferir o segundo.”(Op. cit., 1984). Graciliano Ramos lembra que foi aos nove anos, praticamente analfabeto, como ele mesmo dizia, que aprendeu

a ler (a ler literatura) com o tabelião Jerônimo Batista. Este felizmente lhe deu liberdade para escolher os livros que ele quisesse ler, sem se preocupar com a faixa etária a que estavam destinados. O que Graciliano buscava nesses livros “não era os compêndios escolares, insossos, mas aventura, justiça, amor, vinganças e até coisas desconhecidas.” (Op. cit., 2000, p. 211).

O escritor conta o seguinte:

em poucos meses li a biblioteca de Jerônimo Barreto. Mudei hábitos e linguagem [...] A única pessoa real e próxima era Jerônimo Barreto, que me fornecia a provisão de sonhos, me falava na poeira de Ajácio, no trono de S. Luís, em Robespierre, em Marat.” (Op. cit., 2000, p. 216).

Mas então não existiria, na biblioteca ideal para crianças, um livro específico para elas? Segundo Cecília Meirelles,

pode-se chegar a determinar como seria um livro adequado às crianças. Seria um grande alívio obter-se tão sábia receita. Mas poderia acontecer que o leitor se desinteressasse por esse livro sob medida, trocando-os por outros, tidos por menos recomendáveis (Op. cit., 1984, p. 31).

Essa, aliás, foi a experiência relatada por Graciliano Ramos, que, entre o *pedagogicamente correto* **Barão de Macaúbas** e outros livros *desaconselháveis* para a sua idade, lidos na biblioteca do tabelião, preferiu os últimos.

Contudo, as receitas para se capturar o leitor mirim são muitas e proliferam no mundo editorial. Sobretudo, existem mil artifícios e mil ocasiões para se chamar a atenção desse leitor: “são as capas coloridas, são os títulos empolgantes, são as abundantes gravuras...” (Op. cit., 1984, p. 31), opina Cecília Meireles. Mas há sempre o

livro desprezioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... (Op. cit., 1984, p. 31).

Esse sim é o verdadeiro livro infantil. Ou, pelo menos, a tal conclusão nos induzem as considerações de Cecília Meireles. Acredito, porém, que o livro infantojuvenil se reinventa continuamente, e todas as receitas são postas em xeque pelos autores mais criativos.

A literatura fácil, alegre, festiva e ilustrada nem sempre é a preferida da criança. Walter Benjamin lembra a propósito que

a criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebiam como tais. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas [...]. (Op. cit., 1994, p. 236, 237)

O adulto parece até se esquecer de que grande parte dos livros que constitui a biblioteca infantil não foi de fato

escrita para as crianças. Esse é o caso dos contos de fadas. Os contos populares recolhidos pelos Irmãos Grimm não tinham, por exemplo, o objetivo de atingir especificamente o público mirim. Os Irmãos Grimm inicialmente os coletaram com o intuito de estudar a língua e a cultura alemãs. Esses contos, no entanto, caíram no gosto dos pequenos leitores e acabaram se tornando clássicos da literatura infantil.

Como não citar aqui Fernando Pessoa, para quem nenhum livro para crianças deve ser escrito para crianças. No entanto, ao longo dos anos, as histórias dos Irmãos Grimm, entre tantas outras, foram deturpadas e facilitadas. Tirou-se delas o aspecto muitas vezes assombroso e grotesco que possuíam. Lembro, por exemplo, que na versão dos Grimm as irmãs de Cinderela têm os pés cortados para que o príncipe consiga reaver o sapatinho de cristal que elas haviam calçado à força.

As histórias do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen, embora escritas para as crianças, também não são tão festivas ou idílicas, pois não relatam um mundo ideal e alienado. Andersen via a infância como um período de tristeza interminável, próprio de sua “natureza trágica”, como certa vez afirmou Otto Maria Carpeaux. Para Andersen, “a felicidade da infância só existe na memória transfigurada dos adultos.” (CARPEAUX, 1999, p. 602). Seus contos de fadas resumem esse sentimento. Em “A pequena vendedora de fósforos”, a pobre garotinha morre de fome e frio e não tem por isso mesmo um final feliz. Já a pequena sereia, conforme se sabe, não acaba com seu príncipe encantado, mas é punida e transformada em espuma do mar.

O escritor irlandês Oscar Wilde deixou também alguns contos clássicos para crianças, como “O príncipe feliz”, “O rouxinol e a Rosa” e “O aniversário da Infanta”, cujo enredo, devotado às diferenças humanas, é bem atual, mas a forma

como ele é tratado assusta muitos pais e professores, que preferem que as crianças tenham contato com a questão de forma alegre e/ou velada. Isso já me parece hipocrisia, não moralismo convencional. Não é isso que Wilde busca, seus contos mexem intimamente com os nossos sentimentos. “O aniversário da Infanta” narra, por exemplo, a história de um anãozinho apaixonado pela infanta da Espanha. O anão, que não tinha consciência de seu corpo, pois nunca vira a própria imagem, acreditava ingenuamente que o seu amor era correspondido. Certo dia, porém, ele se viu refletido num espelho de uma das salas do Palácio. Eis um fragmento do mencionado conto:

De pé, à sombra do umbral da porta, na extremidade do aposento, o anãozinho viu uma pequena figura observá-lo. Seu coração estremeceu, um grito de alegria irrompeu de seus lábios, e ele caminhou em direção à luz do sol. Ao fazê-lo, o vulto também se moveu, e ele o viu claramente. [...] Era um monstro, o monstro mais grotesco que ele jamais vira [...]. Ele franziu a testa, e o monstro também o fez. Riu, e a figura riu com ele, colocando as mãos na cintura, exatamente como ele estava fazendo. [...] Ao perceber a verdade, lançou grande grito de desespero e caiu soluçando no chão. Então ele era deformado e corcunda, grotesco e desagradável à vista. Ele próprio era o monstro, e era dele que as crianças estiveram a rir, e a infanta, que ele julgava que o amava – também ela estivera a zombar de sua fealdade, divertindo-se com seus membros deformados [...]. Por que razão seu pai não o matara, em vez de

vendê-lo, para sua vergonha? [...] Rastejou, como coisa ferida, para a sombra, e ali ficou deitado, a gemer. (WILDE, 1998, p. 127-8)

Logo depois a Infanta entrou na sala e ordenou que o “monstrinho” dançasse para ela. Um dos criados, ao ver o anãozinho deitado no chão imóvel, pôs a mão no seu coração e descobriu que ele não batia mais. A Infanta fica, então, contrariada, pois queria se divertir, e determina: “ – No futuro, façam com que aqueles que vierem brincar comigo não tenham coração.” (Op. cit., 1998, p. 129).

Não vemos com frequência as histórias de Wilde nas prateleiras das bibliotecas infantis. A literatura infantojuvenil, pelo menos aquela que é mais consumida nas escolas, se recusar esses textos tão impactantes do ponto de vista literário, poderá correr o risco de se ver um dia reduzida a um apanhado de clichês sancionados por interesses alheios.

Talvez se possa aventar a seguinte hipótese, para encerrar essa discussão, ou melhor, para levá-la avante. Via de regra, os livros para as crianças parecem oferecer algum tipo de “segredo” ao leitor, mas não exatamente um enigma que incite a imaginação dos pequenos. Segundo o pensador italiano Mario Perniola, o enigma da palavra literária obtém a sua força justamente da tensão interrogativa que suscita, ou seja:

diferentemente do segredo que se dissolve na sua comunicação, o enigma tem a capacidade de se explicar simultaneamente sobre inúmeros registros de sentido, todos igualmente válidos, e abre um espaço suspensivo intermediário que não é

destinado a ser preenchido (PERNIOLA, 2009, p. 30-1).

O enigma é múltiplo e, por isso mesmo, trabalhoso. Na escola, por exemplo, é melhor que todos cheguem a uma só conclusão e que o segredo seja descoberto ou reconhecido, ainda que ilusoriamente, como tal.

Na opinião do estudioso argentino Alberto Manguel, uma sociedade que valoriza a velocidade e o lucro aposta em

respostas intuitivas em vez da reflexão crítica detalhada, a satisfação de conclusões automáticas ao alcance da mão em vez do prazer da concentração e da tensão entre várias possibilidades que não exigem um fim conclusivo. Se o lucro é a meta, a criatividade deve sofrer (MARGUEL, 2009, p. 25).

Quando à faixa etária dos livros infantojuvenis, essa é imposta segundo um critério que considera ou a idade do leitor ou o ano escolar em que ele está matriculado, mas ambos os critérios não levam em conta os hábitos reais dos leitores, hábitos que não obedecem necessariamente a um cronograma, nem etário nem escolar. Clive Staples Lewis lembra que

a classificação rígida dos livros segundo faixas etárias, tão cara a nossos editores, tem uma relação muito vaga com os hábitos dos leitores reais. Aqueles que são censurados quando velhos por lerem livros de criança também eram censurados quando crianças por lerem livros escritos para mais velhos. Nenhum leitor que se

preze avança obedientemente de acordo com um cronograma (Op. cit., 2005, p. 746).

Discutindo essa mesma questão, o crítico norte-americano Harold Bloom afirma abster-se

de sugerir qualquer história ou poema em especial para uma ou outra idade, porque prefiro considerar o livro um campo aberto onde o leitor passeará e descobrirá, por si mesmo, o que lhe pareça mais apropriado (Op. cit., 2003, p. 13).

Já no ensaio “Contra a literatura infantil”, o escritor argentino César Aira opina que aquilo que a

subliteratura faz não é inventar seu leitor, operação definidora da literatura genuína, mas dá-lo por inventado e concluído, com traços determinados pela suspeitosa raça dos psicopedagogos: de 3 a 5 anos, de 5 a 8 anos, de 8 a 12 anos [...]; seus interesses se dão por sabidos, suas reações estão calculadas. Fica obstruída de entrada a grande liberdade criativa da literatura, que é em primeiro lugar a liberdade de criar o leitor e fazê-lo criança e adulto ao mesmo tempo, homem e mulher, um e muitos.⁹

Marcelo Coelho, autor de livros infantojuvenis e colunista da *Folha de S. Paulo*, nos recorda que

⁹*Babelia*, suplemento de **El País**, 22 dez. 2001.

faz parte da experiência de todo leitor topar com livros ‘abaixo’ ou ‘acima’ do seu nível de compreensão. Ler coisas ‘adequadas’ e ‘inadequadas’ alternativamente não deixa de ser uma forma de exercitar a leitura crítica. Retornar, anos depois, a um livro que se julgou difícil, e surpreender-se com o fato de ter ficado fácil, é uma vivência intelectual de grande importância.¹⁰

Curiosamente, o livro “fácil” parece ser um dos fetiches da biblioteca para crianças, mesmo que não se possa defini-lo muito bem segundo critérios estéticos exigentes. No entanto, opina Haroldo Bloom que ter nas mãos um livro considerado “difícil”, não é propriamente um problema, pois “é quando nos ampliamos, pelo exercício de uma capacidade não utilizada antes, que alcançamos um melhor conhecimento de nosso próprio potencial.” (Op. cit., 2003, p. 13). Portanto, restringir leituras segundo os anos do ensino escolar é quase sempre privar a criança dessa importante vivência intelectual.

Em maio de 2008, o jornal inglês *The Guardian* trouxe à tona a discussão entre autores e editores ingleses sobre a “recomendação” de faixa etária impressa nas capas de livros para pequenos leitores. A respeito dos livros catalogados por idade, importantes escritores de livros “para crianças”, consultados pelo jornal, opinaram ser essa classificação “desastrosa”, “tola”, “ridícula”, pois um leitor resistente à literatura irá relutar em ler um livro que considera abaixo da sua faixa etária e não se encorajará a ler um livro acima de sua

¹⁰ COELHO, Marcelo. “Leitura com idade certa”, 2008. Disponível em: <http://marcelocoelho.folha.blog.uol.com.br>

faixa etária. Já um leitor habituado à literatura não se preocupará com a faixa etária de seu livro.

Reticentes à opinião dos autores, os editores ingleses são favoráveis à catalogação dos livros por faixa etária, uma vez que esse procedimento, como eles afirmam, facilita a compra do livro pelos adultos. Não poderia deixar de concordar aqui com Marcelo Coelho, que, a respeito disso, afirmou o seguinte:

a não ser que os adultos sejam muito brancos para imaginar que tipo de livro devem dar para as crianças, prefiro que as editoras não assumam essa responsabilidade de forma explícita. E, se os pais forem brancos, um livro errado não é o pior que pode acontecer a seus filhos.¹¹

Apesar de a escolha dos livros para crianças ser feita pelos adultos em todas as épocas, já lembrava Cecília Meireles, no século passado, que a literatura infantil deveria ter um conceito *a posteriori*, não *a priori*, ou seja, deveria incluir aquilo que as crianças leem com agrado. Segundo essa concepção, a suposta “adequação” à faixa etária não importa muito.

A produção de discursos e práticas não só sobre as crianças, mas para as crianças legitima o lugar de quem se julga no direito de falar no lugar daquele que não teria voz, do infante, do *infans* – etimologicamente, o que não fala.

Antes de finalizar, me permitam fazer uma pergunta singela, mas necessária neste momento. Por que damos às crianças algo que não nos interessa? Será que apostamos no mau gosto infantil? O próprio adjetivo infantojuvenil parece

¹¹ Ibidem.

ser visto como pejorativo, “infantojuvenil” significaria “transitório”, “efêmero”, “menor”.

Acrescentar o adjetivo infantojuvenil a uma obra é, parece-me, uma tentativa de afastá-la da leitura praticada comumente por adultos. Muitas vezes, no entanto, vale a pena voltarmos a ler, aos 40 ou 50, um livro que lemos aos 5 anos. Diria que nos afastamos da obra infantil de Monteiro Lobato pelo simples fato de ser obra unanimemente considerada infantil e, com isso, desconhecemos o prazer de reler, com um olhar adulto, histórias saborosas que fazem críticas ferozes ao governo brasileiro, críticas que vejo como atualíssimas ainda hoje, bastaria citar a esse propósito o livro *Caçadas de Pedrinho* ou *O poço do Visconde*.

Como não associar a criação do ficcional “Departamento de Caça ao Rinoceronte”, de *Caçadas de Pedrinho*, à criação de tantos ministérios e departamentos inúteis no Brasil, mas que empregam, como se lê no livro de Lobato, “Um importante chefe geral de serviço, que ganhava três contos por mês e mais doze auxiliares com um conto e seiscentos cada um, afora grande número de datilógrafas e ‘encostados’” (LOBATO, 1994, p. 33).

Estou convencida de que incentivar as crianças a ler, deixando-as livres para escolherem seus livros, sem impor sempre o horizonte estreito da faixa etária, é a melhor maneira de se criar um novo leitor e de formar uma biblioteca infantil.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLOOM, Harold. **Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes de todas as idades**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

- CARPEAUX, Otto Maria. **Ensaio reunidos: 1942-1970**. Vol. I. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.
- CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá**. Rio de Janeiro: Zahar; 2009.
- COELHO, Marcelo. "Leitura com idade certa", 2008. Disponível em <http://marcelocoelho.folha.blog.uol.com.br>
- LEWIS, Clive Staples. **As crônicas de Nárnia**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- LOBATO, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- MANGUEL, Alberto. **À mesa com o Chapeleiro Maluco**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- PERNIOLA, Mario. **Enigmas**. Chapecó: Argos, 2009.
- RAMOS, Graciliano. **Infância**. São Paulo: Record, 2000.
- WILDE, Oscar. **Contos e novelas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

LITERATURA INFANTOJUVENIL NO CONTEXTO PARAENSE

Joel Cardoso¹²

UFPA

joelcardosos@uol.com.br

*Para Bene Martins,
com carinho, admiração e respeito.*

Considerações preliminares

JOGO DA VERDADE
A verdade é um labirinto.
Se digo a verdade inteira,
se digo tudo o que penso,
se digo com todas as letras,
com todos os pingos nos is,
seria um deus-nos-acuda,
entraria um sudoeste
pela janela da sala.
Então eu digo
a verdade possível,
e o resto guardo
a sete chaves
no meu cofre de silêncios.
(Roseana Murray)

Ah, Roseana Murray, poeta dos mistérios d'alma,
senhora da palavra encantada. Então, a quem interessa a

¹² Pós-Doutor em Artes e Doutor em Letras: Literatura Brasileira e Intersemiótica. Mestre em Letras: Teoria da Literatura. Graduado em Letras Modernas, Pedagogia e Direito (OAB: 60295-MG). Especialista em Linguística Aplicada. Professor da UFPA.

verdade? A que, na realidade, se refere essa verdade? Interessa-nos a ficção, pois é só através dela, da ficção, que a verdade, ganhando alguma plausibilidade, se torna possível. Por isso lemos. Por isso gostamos de histórias. De ouvir e de contar histórias. E – é claro! – de ler histórias. Ler está entre as atividades mais presentes na vida contemporânea. Houve, nos primórdios, um tempo, tempos da oralidade, em que tínhamos outras alternativas para a vida, para os relacionamentos, para o crescimento humano. De uma forma geral, hoje, não é possível, sem a leitura, conceber rumos para o desenvolvimento do homem. É por meio das mais variadas modalidades de leituras, dos mais variados tipos de textos que temos acesso aos bens culturais acumulados ao longo da trajetória humana. Através da leitura, adquirirmos embasamentos para compreender, explicar e apreender o mundo ao nosso redor, atribuindo a ele, primeiramente, sentidos; depois, novos e necessários significados. O hábito da leitura faz com que leiamos e nos comuniquemos melhor. Ler, ao ampliar a nossa visão do mundo, redefine parâmetros comportamentais, nos inserindo em novos e instigantes contextos.

No entanto, ao contrário do que de imediato possa aparentar, a aquisição da leitura é um processo lento que ocorre gradativamente, por vezes, de forma penosa. Mais do que mera decodificação de letras, símbolos e palavra, ler não é uma atividade fácil. Implica apreensão e elaboração de sentidos para o texto sobre o qual nos debruçamos. As atividades envolvendo a leitura deveriam se iniciar nos primeiros anos de vida da criança. De início, os livros com imagens, depois, gradativamente, com os textos.

Leitura é atividade para a vida inteira. Lemos, ao longo de nossa trajetória, de forma diferenciada as mais diversas modalidades de textos. Cada uma delas exige um novo

procedimento, um novo olhar, uma pré-disposição específica. Tornamo-nos, também, ante o chamado dos textos, leitores diferenciados. A leitura de um texto informativo, ou de um texto teórico, ou científico ocorre de forma muito diferente da leitura, por exemplo, de um texto artístico. Cada modalidade textual requer, a priori, do leitor um procedimento específico. Na fase inicial, a leitura deveria ser facilitada, ser conduzida amorosamente pela presença de um mediador, que, preferencialmente, poderia ser alguém próximo da criança, ou, no caso da escola, o professor, leitor presumivelmente mais experiente.

Leitura nos anos iniciais e contextualização

(...) Quantos homens, desde o
início do mundo,
partiram, assim como eu,
uma bússola e um desejo,
o coração em sobressalto.
Quem, ancorado no cais,
esperará por mim?
(Roseana Murray - "Palavras
Antigas")

Como a poetiza Roseana Murray, partimos nós, também, em incontáveis viagens pela vida afora. Viagens reais, viagens imaginárias. Viagens através dos livros, dos textos, dos contextos. Leituras que nos chegam de forma prazerosa, mas, por vezes, portando o seu quinhão de sofrimentos, de dissabores, de dificuldades. Precisamos, sim, viajar. Mas que essa viagem, já que inevitável, pelo menos se dê povoada de sonhos, alimentada de desejos, abastecida de prazer. Que aprendamos com as drummondianas pedras do caminho. Que as pedras, metafórica e simbolicamente, se convertam, na trajetória, em algo mais que pedras. Leituras da

nossa realidade, que, necessariamente, não precisam estar dissociadas do percurso do sonho, da magia.

Então, uma outra, mas não menos significativa, preocupação da contemporaneidade está vinculada às múltiplas metodologias de trabalho que disponibilizamos aos educandos em nossas escolas. Em outros termos, tais preocupações se vinculam ao ensino e à aprendizagem. Uma aprendizagem só ocorre de forma significativa e crítica quando o sujeito se sente inserido ao seu mundo, à sua cultura, sem que, no entanto, essa inserção se constitua uma prisão, um condicionamento. Precisamos estar na cultura, entendendo-a, sentindo-se integrado, interferindo nela, mas, ao mesmo tempo, como sujeitos atuantes e reflexivos, tendo a possibilidade de estar fora dela, de forma crítica. Um ensino significativo deve vir centrado na interação efetiva entre professor e aluno, enfatizando, sobretudo, o intercâmbio de perguntas e respostas, um intercâmbio em que as perguntas sejam tão significativas (ou mais) que as próprias respostas encontradas para as possíveis questões propostas.

Vencendo as estratégias textuais - uma vez que cada texto tem sua constituição própria - compreender é apreender significados na sua totalidade. Apreender significados de um objeto, de um acontecimento, de algo. Sem medo de flertar com o sonho, é ter, na apreensão, a capacidade de estabelecer relações coerentes com todo o universo ao redor, com o mundo anterior, com a realidade presente, e, possivelmente, estabelecendo uma projeção para o futuro. Embora pareça paradoxal, sonho e realidade representam dimensões (não tão distintas assim) de um mesmo contexto. Ao se constituírem, os significados, em permanente estado de atualização, se articulam estabelecendo conexões ou teias, que se viabilizam tanto individual como socialmente.

Da literatura infantojuvenil

Escrever é ficar nu. É mostrar-se todo aos outros. É deixar que façam sobre você todo tipo de leitura, a partir dos valores de quem lê, história de vida, crenças, fantasias e projeções. Escrever é entrar em alvo desconhecido. A flecha toca o alvo que o leitor conduz no seu real, imaginário ou no terra-a-terra da sua ótica. Quando criticamos, elogiamos, brincamos, elucidamos, emitimos opinião sobre pessoa, coisa ou lugar, é claro que nos expomos. O ato de escrever é uma eterna exposição, se é julgado sem direito à defesa, criticado até sem dó ou piedade, pois o leitor é um desconhecido. Dizem que escrever é um ato de coragem. Prefiro dizer que é medo. Medo de silenciar quanto a fatos, pessoas e atos. É medo de ser cúmplice do silêncio, indiferença, calúnia, violência, enganadores, líderes de araque e do descalabro. (João Soares Neto)

Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, 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 a sua possível/impossível realização (Nelly Novaes Coelho).

O que denominamos como literatura infantojuvenil? O que existe é uma literatura que, pensada originalmente para esse público, acaba por se perder entre rótulos, denominações, jargões acadêmicos. Escrever para crianças e jovens requer um

cuidado especial. Apostando na inteligência do leitor, na sua capacidade de apreensão e compreensão, há que se procurar ser infinitamente melhor, tanto no estilo, quanto na escolha dos temas, quando à harmonização melódica da linguagem. Quem escreve confia, se expõe, se desnuda, se recria. Mentalmente no limite da verdade. Escrever é lançar-se para o outro. Um outro esperado, desejado, mas que desconhecemos, que não sabemos de que forma vai nos receber, por isso, temido. Trata-se do outro que vai conferir autenticidade a nós (ou não!). Escrever é fazer um texto que se transforma em outros muitos textos no processo da recepção. Não importa a intencionalidade autoral. O texto, uma vez lançado ao mundo, ganha autonomia, desvincula-se do seu criador. Traça seus próprios caminhos. Se recontextualiza de acordo com os contextos em que se lança. Quem escreve tem que ter ciência dessa aventura. Sim. Porque é uma aventura, quase como um salto no escuro.

Muitos autores que hoje são rotulados como paradigmas de leitura para o público infantojuvenil, apenas, a seu tempo, criaram. Criaram sem direcionamentos específicos. Os rótulos vieram depois. Benéficos ou maléficos, tais rótulos se cristalizaram no sal dos tempos. Claro que, ao criar, criamos também hipoteticamente, um receptor ideal. Os teóricos da chamada Estética da Recepção debateram sobre isso exaustivamente. No início do século passado, a poeta Cecília Meireles, já se preocupava com a questão dos rótulos:

Em lugar de se classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso – não estou dizendo à crítica – da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente

interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela a satisfaz ou não.¹³

Qual o lugar, por exemplo, de um Mário Quintana, na literatura nacional? E de um Paulo Leminski? E as produções de Lya Luft, ou, ainda, a fase irreverente de Hilda Hillst, no contexto da nossa Literatura? E, se pensarmos internacionalmente, qual o lugar ocupado por Oscar Wilde, escritor fundamental que nos coloca frente a frente com as nossas angústias, nossos medos, nossa finitude? Quem nunca transitou pelo mundo real e ao mesmo tempo fantasmagórico de Edgar Allan Poe? Quem, numa aventura imaginária, nunca fugiu em busca de tesouros por ilhas distantes, ou nunca se questionou quanto à nossa dualidade, que oscila permanentemente entre o bem e o mal, como propõe Stevenson? Quem nunca aportou num mundo distante em que um príncipezinho nos dá, em sua lógica ingênua, lições de vida como previu Antoine de Saint Exupéry? Quem nunca percorreu os caminhos labirínticos e angustiados dos personagens de Franz Kafka? Como classificar o cavaleiro da triste figura, misto de utopia e realidade, em *Dom Quixote de La Mancha*, obra fundamental de Cervantes? E como fiam *Os três mosqueteiros*, de Alexandre Dumas? E *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe? E outras, e outras, e outras muitas obras? Nesse sentido, incontáveis outros exemplos poderiam, com certeza, ser arrolados. Nos autores citados, a sociedade se mostra ora como realidade, espelho, projeção, denúncia, retrato; ora como possibilidade, imaginação, evasão, fuga à realidade.

Literatura infantojuvenil na Amazônia

¹³ MEIRELES, Cecília. 1984, p. 30.

O gênero 'literatura infantil' tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado a crianças, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? Vêm-me à lembrança as miniaturas de árvores, com que se diverte o sadismo botânico dos japoneses: não são organismos naturais e plenos; são anões vegetais. A redução do homem que a literatura infantil implica dá produtos semelhantes. Há uma tristeza cômica no espetáculo desses cavalheiros amáveis e dessas senhoras não menos gentis, que, em visita a amigos, se detêm a conversar com as crianças de colo, estas inocentes e sérias, dizendo-lhes toda sorte de frases em linguagem infantil, que vem a ser a mesma linguagem de gente grande, apenas deformada no final das palavras e

educadora na pronúncia... Essas pessoas fazem oralmente, e sem o saber, literatura infantil (Carlos Drummond de Andrade - 1964).

Os gêneros a que denominamos Literatura infantil, ou infantojuvenil precisam ser repensados. Escrevemos para atender necessidades vitais. Seres da palavra, somos histórias entre histórias. Transitamos intertextual e intercontextualmente. Dos nossos textos para outros textos, dos nossos contextos para outros múltiplos contextos, em diálogo permanente, textos e contextos nos definem, nos impulsionam, nos transformam, nos influenciam, enfim, nos constituem. A Amazônia é um celeiro de histórias, de estórias, de casos, de causos. Mitológica, lendária, caudalosa, imensa, a Amazônia é desconhecida. É mistério até para o seu próprio povo, imagine pelos demais! Muitas são as Amazônias!... Muitas, portanto, são, nesse contexto, as narrativas. Muitos, os povos que aqui habitam. Muitos os leitores da casa, muitos os curiosos que se debruçam sobre esse repertório híbrido e denso. Aqui, o imaginário, alimentando-se da tradição, mas sem prender-se a ela, tem um imenso império. Aqui, tudo ganha feições próprias que, ao se configurar, ao mesmo tempo, se desconfiguram. Só a arte, só a ficção, só a literatura podem dar conta desse repertório real e imaginário, místico e mítico, em que se fundem presente, passado e futuro.

Existem alguns nomes que se preocuparam em escrever para o público infantil e juvenil. O objetivo do artigo, evidentemente, não é esgotar o assunto, mas, em despertando interesse, servir como ponto de partida. Entre os que primeiro escreveram prioritariamente para a infância e a juventude, está José Arthur Bogéa (1941-2007). Figura respeitada, sempre provocando polêmica, Bogéa foi professor universitário,

ensaísta, um erudito, mas, antes de tudo, um estudioso da nossa gente, da nossa cultura, do nosso romance. É dele, entre outros, *O curupira* (Editora FTD, 2002), livro que retoma a história da figura mítica, aqui, um misto de diabo e índio, amigo e defensor da natureza e um inimigo dos caçadores.

Heliana Barriga

Brinca enquanto souberes!
Tudo o que é bom e belo
Se desaparede...
A vida compra e vende
A perdição,
Alheado e feliz,
Brinca no mundo da imaginação,
Que nenhum outro mundo contradiz!
Brinca instintivamente
Como um bicho!
Fura os olhos do tempo,
E à volta do seu pasmo alvar
De cabra-cega tonta,
A saltar e a correr,
Desafronta
O adulto que hás de ser!
(Miguel Torga - poeta português,
1937/2001)

Imprimindo a sua marca pessoal, transportando as inquietações de seu tempo, exprimindo a sociedade em suas contradições, colocando a criança em primeiríssimo plano, sempre inquieta, inovadora, sempre na ativa, mais que escritora e compositora, Heliana Barriga, natural de Castanhal, cidade do nordeste paraense, é, antes de tudo, uma performer. Formada em Agronomia, abandonou, ou melhor, aliou a profissão anterior à arte da palavra, dos *shows*, das

apresentações. Heliana são muitas: musicista, compositora, dramaturga, poeta, atriz. Apostando na inteligência e na criatividade da criança, ela nunca para de experimentar, de inventar, de ousar, de interagir com o seu público. Faz da ludicidade a sua maneira de ser e estar com o seu público. “A arte é atrevida, é vida ter arte, é ter arte vida. E a criança é uma possibilidade linda de reunir natureza, arte, consciência. E quem não descobriu esse caminho, está se perdendo, dançando”, afirmou a autora em entrevista concedida a Alethea Bernardo, da Agência Unama. São muitos os trabalhos da autora, entre eles, destacamos **O livro da Bruxa; Trava, trova língua; Letícia coça coça, Acredite quem quiser, Claria; Parque de diversão das palavras; Mala sem fundo; O livro do palhaço, A perereca sapeca; A abelha abelhuda, Minha historinha, A Anta Antônio**, etc. Pela ludicidade, por seu caráter inovador, o trabalho da artista, cada vez mais, recebe reconhecimento tanto de público quanto na academia.

Alfredo Garcia-Bragança

O que eu canto
é
o escuro
de mim
que acende
(Alfredo Garcia-Bragança)

Escrever é, de certa forma, iluminar-se interiormente, para, no território fértil da imaginação, através da escrita, exorcizar dos sótãos empoeirados da alma os fantasmas que criam e recriam a realidade. Com quase 30 anos de estrada, Alfredo Garcia, autor bragantino que incorporou no nome a cidade de origem, é jornalista, professor universitário, radialista, mestre em Letras (Estudos Literários, pela UFPA) e

tem mais de duas dezenas de títulos publicados. A obra de Alfredo Garcia, sobretudo nas narrativas curtas, ganha uma densidade especialíssima. Pela ludicidade que imprime à linguagem, pela leveza do estilo, pela apreensão artística do cotidiano, não é sem razão que o autor, ao se aventurar para as narrativas infantojuvenis, encontrou terreno fértil para criação e, certamente, um público ideal. Senhor da linguagem, tem estilo. Estilo que já se delineou e é reconhecido. Escreveu, entre outras, as seguintes obras: **O livro de Eros, Memórias do quintal** (2012); **Epifanias** (de 2009, em coautoria com H. G. Neto, obra que tive o prazer de prefaciar); **Aqueles meninos que fomos**; **Gitos** (poesia e prosa); **Impossível chão**; **O homem pelo avesso** (livro relançado, em 2ª edição em 2013). Especialmente dedicadas para o público infantil escreveu as seguintes obras: **O menino que buscava azuis** (de 1990); **Clarinha e o Pé-de-Vento** (1992); **O livrinho das perguntas** (1994); **Quando um não quer, dois não brigam** (1994); **Meninos & meninas** (1994); **O que é, o que é? Adivinhe se puder!** (1996); **Quem viu o meu Soninho?** (2001); **Chove chuva - 12 poemas molhados e uma canção ensolarada** (2005); **Bebel, o bebê** (2012).

Carlos Correia Santos

Fala palavra
Abcdiz,
Beabáconta
Faz sem ou com
tá?
Mas faz!
Faz de conta
(Carlos Correia Santos)

“Todo poeta é um vidente da infância”, afirma João de Jesus Paes Loureiro, ao prefaciar o livro *Poeticário*, de Carlos Correia Santos. Sempre, em nós, adultos, perdura o menino, com suas travessuras, com suas curiosidades, com suas ânsias de viver, de descobrir. O fragmento do poema que inicia esta sessão é um convite à imaginação, ao mundo do faz de conta, dialoga com outros textos, outros contextos. Lembrei-me do poema de Leminski:

O que quer dizer diz.
Não fica fazendo
o que, um dia, eu sempre fiz.
Não fica só querendo, querendo,
coisa que eu nunca quis.
O que quer dizer, diz.
Só se dizendo num outro
o que, um dia, se disse,
um dia, vai ser feliz.

Formado em Direito e reconhecido nacional e internacionalmente, Carlos Correia Santos, um dos mais atuantes, criativos e conhecidos escritores da nova safra artístico-cultural do Pará é, além de escritor, contista, romancista, dramaturgo, poeta, músico e letrista. Entre outras muitas obras, merecem menção **O baile dos versos** (Rio de Janeiro: Litteris Editora, 1999, poesia); **Nu Nery** (Belém: IAP, 2004, teatro); **Poeticário** (Belém: Ed. do autor, 2005, poesia); **Ópera profano** (Manaus: Muiraquitã, 2007, teatro); **Batista** (Belém: IAP, 2008, teatro); **Acorde Margarida; Perfídia Quase Perfeita** (montada em São Paulo pela Cia. Fé Cênica), **O Assassinato de Machado de Assis** (apresentada em Belém e algumas cidades do interior do Estado com imenso sucesso) e de premiados romances como **Senhora de Todos os Passos** (vencedor do Premio IAP) e **Velas na Tapera** (que conquistou,

em 2009, o Prêmio Dalcídio Jurandir e foi lançado em Lisboa). O artista lançou recentemente uma obra que ele denomina de livro-jogo, intitulada **A aventura da encantada que chorava letras** (Editora Giostri, São Paulo).

Entre as diversas modalidades de expressão de Carlos Correia Santos, uma merece destaque: a sua produção teatral. Com o teatro, o autor atinge todos os públicos, mas é inegável o fascínio que exerce sobre o público jovem. A razão? A leveza com que aborda os temas mais diversos. Os temas podem ser universais, densos, pesados (e são!), mas as estratégias com que o autor os leva ao público os torna fascinantes, leves, prazerosos, gostosos.

Rodrigo Maroja Barata

(,)
colocou vírgula antes do ex
deixou a histerofonia narrar esse
amor mal pontuado
&
sintática
mente por
períodos longos invertidos eruditos
reticentes etecétera...
adormeceu em maus lençóis.
(Rodrigo Maroja Barata)

Brincar com as palavras. Criá-las. Tirá-las do seu lugar comum. Estabelecer novas perspectivas semânticas e sintáticas. Colocá-las a serviço da forma, da ideia, da musicalidade, da intencionalidade. Estas são algumas premissas que regem a produção artística de Rodrigo Maroja Barata. Formado em Letras e tendo Mestrado em Artes, trabalha com imagens e conceituações do homoerotismo nestas plagas paraenses. É docente, transitando na área das

linguagens, principalmente as relacionadas ao ensino de língua e literatura. Com o humor à flor da pele, senhor do imprevisto, da irreverência, de múltiplas ousadias, de transgressões inesperadas, é autor de **Dermes e vícios** (2004, ilustrações de Renato Pantoja); **O=VxT** (ilustrações de Sylva Lassance); **A coisa tem nome?**(ilustrações de João Augusto Rodrigues); **Anatomia maluca** (ilustrações de João Augusto Rodrigues, versão digital). Nas produções de Rodrigo Barata as ilustrações são fundamentais. Provocando o leitor, inserindo-o no contexto discursivo, palavra e imagem estabelecem um jogo lúdico que, por vezes, se faz indissociável.

Antes de Finalizar

temos todos duas vidas:
a verdadeira, que é a que
sonhamos na infância,
e que continuamos sonhando,
adultos num substrato de névoa;
a falsa, que é a que vivemos
em convivência com outros,
que é a prática, a útil,
aquela em que acabam por
nos meter num caixão.
na outra não há caixões, nem mortes,
há só ilustrações de infância:
grandes livros coloridos,
para ver mas não ler;
grandes páginas de cores para
recordar mais tarde.
(Álvaro de Campos)

Durante muito tempo a educação infantil era apenas responsabilidade das famílias, famílias que, por sua vez, se

inserir em grupos sociais. Dessa inserção, como não poderia deixar de ser, era inevitável a absorção de conhecimentos, preceitos, modos de vida comunitária de que faziam parte. Com o advento da industrialização, esse quadro muda radicalmente. A escola passa a assumir um papel importantíssimo na educação e, por conseguinte, na formação das crianças. Porém, não é novidade que a escola ainda reproduz os modelos sociais. Há, recentemente, um esforço conjunto para que repensemos as práticas educacionais no sentido de que a escola conquiste autonomia e, ao alcançá-la, que essa autonomia tenha um reflexo positivo no quadro social. Educamos para a cidadania. Para que o indivíduo seja capaz de, reflexivamente, interagir com o meio em que atua. A leitura é, nesse contexto, um instrumento primordial para a conquista da potencialidade cidadã. A escola se constitui como a principal instituição responsável pela promoção da leitura, pelo contato com os livros, pela instituição do prazer no ato de ler. Sem a descoberta desse prazer, o indivíduo jamais vai se tornar um leitor. O que aprendemos na infância, levamos para a vida adulta. A leitura só se viabiliza no contato com o conhecimento prévio de que o leitor dispõe, com suas leituras anteriores, com aquilo que esse leitor aprendeu no seu mundo, com aquilo que foi capaz de apreender e transformar em experiência para a sua vida.

Mais que meros docentes, como educadores, precisamos, urgentemente, tirar a leitura dessa rota sem destino a que foi relegada. Precisamos torná-la significativa, prazerosa, essencial. É essa a função primordial da escola, principalmente em todos os níveis do Ensino Fundamental.

Considerações finais: “do lugar onde estou já fui embora”

Tanto a criança à qual se destina a literatura infantil é uma construção, quanto

o jovem ao qual se destina a literatura juvenil é outra construção, igualmente social. E, como construção social resultante, tanto o infantil de uma quanto o juvenil de outra são conceitos móveis: o que é literatura infantil, para um determinado contexto, pode ser juvenil para outro e vice-versa, infinitamente... (Marisa Lajolo)¹⁴

Tanto ainda por dizer! O verso que acompanha estas considerações que se querem finais, é de Manoel de Barros, no seu **Livro sobre o nada**. Falar sobre literatura na Amazônia é enveredar por trilha que se sabe aberta e sem fim. Muitos são os nomes, muitos são os livros que poderiam fazer parte do elenco de sugestões para um trabalho prazeroso com o público jovem. Então, uma dica a mais: **Apanhadores de histórias: contadores de sonhos** (em dois volumes, de 2012, da Tempo Editora, em Belém), de Andréa Cozzi e Sonia Santos é apenas uma das muitas e sedutoras criações que, retomando o imaginário popular, estão disponíveis no mercado.

Como deixar de fora, por exemplo, entre tantos outros, Antônio Juracy Siqueira, com seus versos filosóficos e saborosamente populares, cuja obra nos toca profundamente? Mas, por outro lado, como falar de Juracy Siqueira na brevidade de um artigo? O autor se desvencilhou dos ranços acadêmicos e, dando expressão à espontaneidade, é, na sua simplicidade, marca de talento. Que não se leia em simplicidade ausência de profundidade. O autor, com maestria, transita pelos mais variados temas.

Viver é fazer escolhas. Escolher é sempre deixar algo de fora, é optar por algo em detrimento de alguma outra coisa ou de alguém. Todo recorte, portanto, é castrador, é delimitador.

¹⁴LAJOLO, M. 1988, p.34.

Toda seleção, via de regra, vem mediatizada pela nossa subjetividade pessoal. Corremos, neste como em outros trabalhos, o risco de olvidar nomes fundamentais. E temos consciência disso. Do pioneirismo de José Arthur Bogéa, perpassando pelos singelos narrares de Alfredo Garcia-Bragança; e nos extasiando com a *Mala sem fundo*, de Heliana Barriga; perambulando pelos palcos sempre iluminados e outras trilhas abertas por Carlos Correia Santos, senhor de múltiplos instrumentos e enveredando; por fim, pela criatividade irreverente dos discursos sempre ousadamente poéticos de Rodrigo Maroja Barata, fizemos, neste artigo, um passeio por alguns poucos nomes referenciais do nosso panorama artístico-literário atual, considerando tais nomes como possibilidades relevantes e criativas para a abordagem da literatura direcionada aos jovens no diversificado panorama amazônico.

Com a literatura, o nosso olhar se enriquece; a abrangência do olhar ganha novas dimensões. Vemos o já visto como se o víssemos pela primeira vez. A realidade, vista cotidianamente, se reveste de outros e novos significados. A literatura nos ensina a ver, a olhar, a descobrir, a avaliar, a reavaliar, a refletir. A palavra nos descortina mundos. Através dela, descobrimos novas pessoas, e, principalmente, de forma especular, nos descobrimos também. A leitura, de imediato, propõe diálogos. Diálogos com os outros, mas, também, diálogos interiores, com a nossa maneira de ser, de estar, de ver, de atuar no mundo. Jorge Luís Borges, escritor argentino do século XX, dizia ser grato à vida não pelos livros que escreveu, mas pelos livros que teve oportunidade de ler. “Sempre imaginei que o paraíso fosse uma espécie de livraria”, afirmava. E dizia mais: que o escritor deveria “escrever para a alegria do leitor”. É esse gosto pela leitura que devemos despertar em nossos alunos. Leitura em todos os

seus matizes, em todas as formas e transmutações que vem sofrendo na contemporaneidade. Leitura como uma forma de felicidade, de prazer, de autoconhecimento. Transitar pelos procedimentos lúdicos que caracterizam a literatura infantojuvenil é, como leitor, como docente, entregar-se à ousadia, ao desprendimento da aventura interdisciplinar, intercontextual e, concomitantemente, ter a lucidez necessária para que esse trânsito se viabilize com segurança, mas, sobretudo, com prazer.

Referências

ARAUJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

COLEHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, Marisa. **A formação do professor e a literatura infanto-juvenil**. Série Ideias n. 5. São Paulo: FDE, 1988.

MEIRELES, Cecília. **Problemas de literatura infantil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MOREIRA, M A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

SOARES NETO, João. **Ficar nu**. Disponível em: http://cartamaior.uol.com.br/templares/materiaMostrar.cfn?materia_dc=13903. Acesso em 20.22.2013.

TORGA, Miguel. **A criação do Mundo**. Lisboa: Círculo de Leitores, s/d.

O LEITOR E O ATO DE LER

Niló Souza¹⁵

UFPA

nilocarlos@ufpa.br

Daniele Rodrigues do Nascimento¹⁶

UFPA

danironasci@gmail.com

Já sabemos que ler não é algo natural. Na verdade, a fala também não é. Não existe nenhum órgão específico para o ser humano falar. A fala é o resultado de um esforço que reúne vários órgãos do corpo humano – órgãos que compõem o aparelho respiratório, o aparelho digestivo e o aparelho auditivo. Em outras palavras, falamos porque adaptamos partes de nosso corpo que naturalmente tinham por finalidade outras funções. Tais adaptações podem ser entendidas como um processo de reordenação que exige esforço físico e mental para se manter.

A fala, enquanto sistema articulado de comunicação, vem sendo desenvolvida pelo homem há mais ou menos 50 mil anos. Durante esse tempo o corpo humano sofreu inúmeras modificações para dar conta das novas funções que a oralidade exigia. Neste período, herdamos de nossos ancestrais capacidades sensório-motoras que garantem a articulação dos sons da fala e, por conseguinte, a capacidade de nos comunicar. Esse processo evolutivo também provocou mudanças significativas no cérebro do homem. Regiões do

¹⁵ Doutor em Teoria Literária, professor da UFPA e coordenador do GELAFOL.

¹⁶ Graduanda de Letras pela UFPA e aluna-pesquisadora do GELAFOL.

cérebro antes acionadas para exercer determinadas funções, passaram a trabalhar com outro propósito. Um conjunto de regiões localizado no hemisfério esquerdo do cérebro, mais especificamente, aquelas responsáveis pela captação dos sons, passaram a sofrer alterações que capacitaram o homem para o reconhecimento das distinções das sequências fônicas.¹⁷ Não é atoa que boa parte das disfunções que prejudicam a produção da linguagem está diretamente relacionada a lesões nessas zonas cerebrais. Todas essas questões vêm se constituindo, ao longo de todo século XX, o campo de investigação da *Neurolinguística* e da *Neurociência da Linguagem*, ciências que buscam estudar a relação entre o cérebro e a linguagem.¹⁸ Fruto do avanço tecnológico, essas ciências reúnem pesquisadores de várias áreas do conhecimento: biólogos,

¹⁷ O lobo temporal superior esquerdo do cérebro, zona responsável pela compreensão da linguagem, já vinha sendo estudado por pesquisadores desde os fins do século XX, como é o caso do neurologista polonês Carl Wernicke (1848-1905). Os estudos de Wernicke observou que alguns de seus pacientes apresentavam disfunções não consideradas em estudos anteriores, tais como os do francês Pierre Paul Broca (1824-1880). Os pacientes de Wernicke não conseguiam compreender o que lhes diziam, mas mantinham a capacidade de falar. Ao examinar o cérebro de alguns pacientes *post-mortem*, foi constatado que eles haviam sofrido lesões exatamente no lobo temporal superior esquerdo.

¹⁸¹⁸¹⁸ Para melhor compreensão da Neurolinguística, deve-se considerar os trabalhos de David Caplan (CAPLAN, D. **Neurolinguistics and linguistic aphasiology:** an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1990). De acordo com Caplan, os estudos que investigavam a relação do cérebro com a linguagem passaram a ser considerados a partir da segunda metade do século XIX. Os casos de pacientes com lesões cerebrais começaram a ser investigados, fato esse que gerou inúmeras publicações.

fonaaudiólogos, neurologistas, linguistas, etc., formando assim uma frente multidisciplinar.¹⁹

Para os neurolinguistas, os efeitos da oralidade em nosso cérebro são entendidos como uma espécie de reciclagem das regiões responsáveis para tal função. O mesmo se pode falar das transformações ocorridas no momento em que a sociedade deixa de ser a-gráfica. Com o advento da escrita e, conseqüentemente, da leitura, o ser humano passou a fazer outras reciclagens no cérebro para se adaptar às novas funções. No entanto, diferentemente da fala, as reciclagens provocadas pela escrita só ocorrem a mais ou menos 5.400 anos, um tempo muito reduzido para promover mudanças significativas em nosso cérebro. Em outras palavras, os atos de

¹⁹ Atualmente podemos dizer que os estudos sobre o cérebro ganharam maior abrangência com a imagem de ressonância magnética funcional, a tomografia por emissão de positrões, a eletroencefalografia e o magneto-encefalografia, o que oportunizou a observação da eletrofisiologia e hemodinâmica encefálica (DEHAENE, 2007). A aproximação com a biologia se intensificou nos anos 80 e ganhou força com o monitoramento do cérebro por equipamentos e técnicas ainda mais eficazes. Os estudos sobre o cérebro ganharam maior precisão e foi possível acompanhar as alterações na atividade cognitiva da linguagem. Trabalhos como os de Kutas (1980) e Friederici (1991; 1992) comprovam isso. Para os linguistas gerativistas, essa interface possibilitou conhecer melhor as atividades do cérebro no momento em que falamos ou processamos mensagens – a arquitetura cerebral passou a ser desvendada. A posição de Noam Chomsky fica bem clara em seu estudo intitulado *Syntactic Structures* (CHOMSKY, 1957). Ele foi um dos primeiros a chamar a atenção para o papel relevante do mapeamento dos fenômenos neurológicos para o entendimento da faculdade de linguagem. O principal argumento de Chomsky é afirmar que o ser humano, diante de um conjunto finito de dados, é capaz de construir um número infinito de sentenças.

ler e de escrever decorrem de um esforço individual bem maior do que o de falar. A leitura é um processo que exige modificações cerebrais que retiram o homem de uma cômoda posição de passividade – ler é, acima de qualquer coisa, um estado ativo.

A compreensão do processo de leitura implica em entender os mecanismos cognitivos que dão capacidade de ler do sujeito. Para José Morais (1996), a psicologia cognitiva ajuda a explicar a estruturação e a organização dessa capacidade. Sem esse conhecimento, o processo que envolve o ato de ler não pode ser desencadeado. Qualquer educador que se propõe trabalhar com a formação de leitor tem de compreender as causas motivadoras, as mudanças e as consequências neurológicas quando se ler. Em **A arte de ler**, Morais explica como o processo evolutivo que nos capacitou para a leitura encontra-se em desenvolvimento. Neste caso, a psicologia cognitiva explica que os mecanismos que sustentam a leitura e a sua aprendizagem não são para nós, de início, simples, ao contrário, são complexo, ativo e seletivo. Para um sujeito que se inicia na leitura, em uma primeira fase, se faz necessário passar por um procedimento de decifração. Para se construir um sentido a partir de um texto escrito, o leitor precisa desenvolver alguns mecanismos que vai da decodificação das letras e das palavras, passa pela estruturação sintática, até alcançar as relações semânticas e pragmáticas. Cada momento desse processo é uma adaptação que o cérebro tem de fazer. Para um sujeito chegar a um grau de inteligibilidade de um texto escrito, que ultrapasse o mero processo de decodificação, inúmeros rearranjos são provocados para constituir os vários níveis de desenvolvimento cognitivo. Mas como se dá esse processo mental, o que se sabe desse sistema funcional complexo?

Por muito tempo, pensou-se que o hemisfério esquerdo (HE) do cérebro era inteiramente responsável pelos processos linguísticos. Atualmente, as pesquisas identificaram áreas do hemisfério direito (HD) que se mostram essenciais para a interpretação da linguagem. O HD opera significativamente no processo mental da linguagem, em especial no aspecto discursivo. No entendimento de textos escritos, essa zona se faz primordial. Muitas áreas no cérebro são ativadas para transformar os símbolos gráficos captados pelo globo ocular em signos linguísticos. A construção de sentido na leitura só é possível graças à capacidade de determinadas áreas neurais processarem várias funções ao mesmo tempo (JOANETTE & GOULET, 1990). Segundo os estudos de Newman (2004) e Waldie (2004), a compreensão de frases e a acessibilidade aos componentes lexicais só são possíveis a partir de um trabalho conjunto entre os dois hemisférios.

Passar o olhar pelo texto escrito pressupõe uma identificação cognitiva dos grafemas, que se constituem em sílabas e depois em palavras. O reconhecimento dos signos linguísticos se dá na conjugação da decodificação dos significantes e dos significados e sua relação com o objeto. A combinação sintática decorre da construção de um sistema ordinário de combinações e de ajustes que tornam possíveis uma estrutura inteligível. A construção do sentido só é possível mediante a inserção do leitor em um contexto. O ato mecânico do olhar segue com a finalidade de alcançar uma compreensão, um entendimento sem o qual de nada valerá. Porém, esse mesmo ato só é capaz de alcançar seu objetivo quando munido de instrumentalizações previamente apreendidas pelo sujeito - instrumentalizações que exigem não menos sacrifício e dedicação. Todos esses fatores explicam porque é tão difícil o sujeito inserir-se no mundo da leitura. As muitas adaptações se tornam ainda mais maçantes quando

todo o processo de instrumentalização acaba tendo seu fim em si mesmo. Isso acontece quando se alfabetiza pela alfabetização, ou quando o letramento se dá de forma descontextualizada (o que em si já é uma contradição). No fundo, o processo de alfabetização e de letramento são fases necessárias para se chegar à leitura, entendida aqui como uma ação ativa de construção de sentido mediante a um contexto que implica em sensações afetivas significativas ao sujeito leitor. (É preciso deixar claro que entendemos que, assim como Tfouni (2010) consideram o letramento algo para além da alfabetização, o ato de ler é algo que está para além do letramento: tem adjacências afetivas irreduzíveis).

Ler, portanto, é uma atividade complexa, na qual devemos dispor de uma articulação cognitiva que inclui uma perspectiva pragmático-semântica. As características do ser humano que lhe propiciam desenvolver a capacidades de ler, em princípio, ganha contornos de uma ação agudamente penosa, já que revela ser um processo em que o cérebro se reinventa. Neste caso, se faz relevante dizer que todo e qualquer discurso positivo sobre a leitura (“ler é viajar”, “ler é prazer”, “o gosto pela leitura”) só é verossímil àqueles que já passaram pelas fases de adaptações cerebrais necessárias para dispor o sujeito de forma ativa diante do texto escrito. Isso tudo nos leva a uma questão irreduzível: como superar os vários sacrifícios para se instrumentalizar e se adaptar ao ato de ler, adquirindo assim o gosto pela leitura?

Imaginemos um mundo sem escrita, onde a oralidade é a via pela qual todas as relações humanas se concretizam. Esse é o mundo de uma criança que ainda não foi alfabetizada, nem letrada e, conseqüentemente, não é uma leitora de textos escritos. Para essa criança, o mundo das letras não possui nenhuma importância, os livros são objetos inúteis e a leitura,

um ato sem sentido. Onde poderemos encontrar os laços entre o mundo da oralidade e o da escrita?

Se retomarmos as estruturas das sociedades ágrafas, veremos que todo e qualquer acúmulo de conhecimento decorria da experiência empírica repassada oralmente de geração a geração. Esse modo de garantir e conservar o saber dará origem a um sistema social em que a narrativa será o meio mais eficaz de difusão. Isso porque o ato de narrar, como entende Walter Benjamin, é, antes, “a faculdade de intercambiar experiências” (BEJAMIN, 1987, p. 198). Primeiramente o verso – forma ideal para ajudar na memorização –, posteriormente a prosa; tanto um quanto a outra, marca a construção coletiva de tempo. Na concepção de Paul Zumthor (2010), o texto oral pressupõe uma coincidência temporal entre a comunicação e a recepção, o que resulta na performance. Neste sentido, narrar uma história significa abrir um espaço comum entre o passado e o presente, assegurando ao ouvinte o envolvimento emotivo com o narrado. Zumthor revela que mais do que uma necessidade das culturas orais, o texto oral ganha características de construtor do próprio sujeito:

Com efeito, a função de uma poesia oral se manifesta em relação ao “horizonte de expectativa” dos ouvintes: quem de qualquer julgamento racional, o texto responde a uma questão feita em mim. Às vezes, ele a explicita, mitificando-a, ou então a afasta, ou a ironiza; esta correlação permanece sempre como ponto de ancoragem em nossa afetividade profunda e nossos fantasmas, em nossas ideologias, nas pequenas lembranças diárias, ou até em nosso amor pelo jogo ou atração pelas

facilidades de uma moda (ZUNTHOR, 2010, p. 67).

Decerto, ao contarmos histórias para os mais jovens, apresentamos a eles um mundo a parte que mexe com os sentidos e provocam sensações íntimas dos ouvintes. É a partir dessas sensações que nos identificamos com o passado e compreendemos melhor nossa realidade. O momento de contar história é um momento especial que gera um espaço especial e a performance do narrador. O saber contar história é tão importante quanto a própria história. Na voz de um bom contador uma narrativa simples pode ganhar relevância e excelência - o contrário também é verdadeiro. É nesse movimento coletivo do imaginário que construímos nossa memória e nossa identidade, pois as narrativas concretizam as experiências abstratas do cotidiano. Para Pierre Nora (1993), o processo que constitui a memória é alimentado por essa concretização:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe; a história, uma representação do passado. Porque é efetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas

as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva plural e individualista. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga a continuidades temporais, às revoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (NORA, 1993, p.09).

A longa, mas necessário, citação, nos leva a pensar na contação de histórias, na leitura em voz alta, na declamação lírica, no comentário apaixonado de uma obra literária como sendo os primeiros e fundamentais momentos para a conquista dos novos leitores. Se bem identificado com as narrativas, o vínculo com o livro feito pelo ouvinte passa a ser quase natural. Daí à leitura espontânea, não demora muito. O certo é que o leitor em potencial é antes um ouvinte atento e curioso com uma boa narrativa. Em outras palavras, a formação de novos leitores é fruto do contato com leitores apaixonados que, ao logo do tempo, mergulharam em um vasto repertório de narrativas, que desenvolveram uma forma particular de contar história, que se tornaram performáticos ao lerem em voz alta.

O que buscamos apresentar parece ser algo óbvio, mas o que podemos perceber nas práticas diárias das escolas brasileiras demonstra que essa compreensão está longe de ser real. O lugar da leitura em nossa sociedade vem se restringindo ao instrumentalismo. Reconduzir a leitura para um contexto prazeroso, parece ser o grande desafio de qualquer pessoa preocupada com os índices cada vez mais baixos de leitura em todo país. Ao que tudo indica, tocar essa experiência sensorial e afetiva no ato de narrar é o primeiro passo para se chegar à formação do gosto pela leitura. É preciso haver essa motivação para impulsionar e o sujeito a enfrentar os percalços da instrumentalização, somente dessa forma é possível atingir o caráter multidimensional do texto escrito.

Referências

BENJAMIN, W. "O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov", In: **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet – São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAPLAN, D. **Neurolinguistics and linguistic aphasiology: an introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

CHOMSKY, N. (1994). **On Linguistics and Politics Interview by Günther Grewendorf**. *Protosociology*, vol. 6, p. 293-303.

FRIEDERICI, A. D.; FRAZIER, L. (1991). **On deriving the properties of agrammatic comprehension**. *Brain Lang* 40, 51
Linguistics Department, University of Massachusetts, Amherst 01003.

FRIEDERICI, A. D.; WESSELS, J. M.; EMMOREY, K.; BELLUGI, U. (1992). **Sensitivity to inflectional morphology in aphasia: a real-time processing perspective**. *Brain Lang* 43, 747
Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin, Germany.

KUTAS, M. and DONCHIN, E. (1980). **Preparation to respond as manifested by movement-related brain potentials**. Brain Research, 202: 95-115.

NEWMAN, S. D.; JUST, M. A.; MASON, R. “Compreendendo o texto com o lado direito do cérebro – o que os estudos de neuroimagem funcional têm a dizer”. In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. (Eds.). **Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. In: **Revista Projeto História**. São Paulo: Departamento de História de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP, no.10, 1993, pp. 07-28.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Pochat, Maria Almeida – Belo Horizonte: EdUFMG, 2010.

A LITERATURA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA E AS POLÍTICAS DE FOMENTO À LEITURA: HISTÓRIAS, DESCASOS, MILITÂNCIAS E RESISTÊNCIAS

Paulo Demetrio Pomares da Silva²⁰

pddematrios@yahoo.com.br

Palavras iniciais

Há tempos se discute em âmbito local a necessidade de se trabalhar a leitura de autores amazônicos na Educação Básica, principalmente nos espaços acadêmicos locais. Faz tempo que vários especialistas das áreas de educação reivindicam a facilitação do acesso aos textos literários que expressem a cultura amazônica. Na verdade, um anseio que busca por referências ao nosso local cultural amazônico, aquilo que comunica o nosso jeito peculiar de perceber, de olhar, de sentir o mundo, ou seja, nossa identidade cultural.

Não se trata de substituir ou excluir notáveis (e por que não dizer canônicos?) poetas, romancistas, cronistas, contistas brasileiros e estrangeiros que se fazem presentes com suas obras em livros didáticos e paradidáticos distribuídos às escolas públicas de norte a sul do país. O que se busca de forma legítima são respostas para as seguintes indagações: qual o lugar da produção literária amazônica na vida de crianças, jovens, adultos e idosos que vivem nesta e em outras regiões do Brasil? Com que frequência autores amazônicos

²⁰ Graduado em Letras, Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (FACINTER-PR), pesquisador do Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitor (GELAFOL) da UFPA, professor formador do Programa Escola da Terra (UFPA) professor da SEDUC-PA e da SEMEC-Belém, integrante do grupo de contadores de histórias da Ayvu Rapyta.

aparecem em publicações didáticas e paradidáticas de circulação nacional financiadas pelo MEC?

Para refletir sobre essas questões, realizou-se a presente pesquisa que teve como motivação inicial os encontros de formação do Grupo de Estudos Literários Amazônicos e Formação de Leitores (GELAFOL), o qual desenvolve o projeto de pesquisa “Literatura Contemporânea na Amazônia: estudos e registros para formação de leitor”, coordenado pelo professor Dr. Nilo Sousa, da UFPA. O estudo se concentrou em torno de uma análise do livro didático **Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática**(2011), usado nos trabalhos de letramento e alfabetização pelo Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA) da Secretaria Municipal de Belém (SEMEC). O estudo foi subsidiado por entrevistas feitas com professores membros da coordenação do MOVA-Belém, sobre as quais foi possível levantar relevantes informações a respeito dos processos que envolvem a escolha e distribuição do livro didático. Para melhor compreender a situação em que se encontra o ensino nas escolas, no que diz respeito à produção literária local, buscaram-se livros da coleção **Literatura em minha casa**, distribuída pelo Governo Federal. Através de visitas às bibliotecas de três escolas públicas²¹ da região metropolitana de Belém, selecionaram-se 100 livros da referida coleção para análise. Foram 40 coletâneas contendo textos de diversos autores e 60 publicações individuais, uma coleção que abarca a maioria dos gêneros literários. Tanto na obra didática quanto nos livros paradidáticos, verificou-se o quantitativo dos textos de escritores da Amazônia paraense presentes no material destinado às escolas públicas do Pará.

²¹ As escolas visitadas foram: E. E. F. M. Ruth dos Santos Almeida, E. E. M. Juscelino Kubitscheck, E. M. E. I. F. Florestan Fernandes.

O Estado do Pará e sua educação: o que muda?

Muito se fala do quanto o Estado do Pará se localiza em uma das regiões mais ricas do país, em virtude de suas reservas naturais. Contudo, o histórico modelo de desenvolvimento imposto à região não permite que ela se desenvolva e ofereça às pessoas que nela vivem melhores condições de vida. Pesquisas e mais pesquisas sobre o IDH são realizadas e o Pará continua a apresentar dados estatísticos lastimáveis quanto a questões pertinentes ao saneamento, habitação, segurança, saúde, entre outras demandas sociais. Um dos mais importantes e respeitados jornalistas brasileiro, Lúcio Flavio Pinto, há anos usa sua “agenda amazônica” para nos falar a respeito do brutal paradoxo entre as riquezas exploradas do Pará e a pobreza que assola sua população. Segundo Pinto:

O Pará é o segundo Estado mais pobre do Brasil. Só perde para o Amazonas, que, entretanto, pela mensuração dos índices quantitativos, o supera. (...) o modelo econômico que gera os desequilíbrios, as distorções e os desastres sociais e ambientais na Amazônia foi criado ou avalizado pelo governo federal. (...) São tantas as boas intenções, mas o resultado é um só (...) o povo fica cada vez mais pobre (PINTO, 2009, p. 2).

Como se pode notar, nas palavras do jornalista, a qualidade de vida das pessoas desfavorecidas parece piorar a cada ano e tanto o governo federal, quanto o estadual parecem contribuir para a manutenção desse estado de calamidade ao fomentar políticas públicas que não condizem com a realidade da região. Podemos perceber o resultado dessas políticas

inoperantes no campo da educação, em particular no que tange à valorização da cultura local. A cantilena apresentada pelos observatórios sociais, institutos nacionais e internacionais de pesquisa continua essencialmente a mesma de anos: baixíssimos índices de rendimento escolar, altos índices de evasão e repetência, baixo aproveitamento em leitura e escrita no ensino fundamental e médio.²²

Não foi à toa que as recentes manifestações de rua ocorridas no país colocaram a educação como um dos temas em destaque nas pautas. Há uma exigência, por parte dos movimentos, pedindo respostas concretas às velhas demandas sociais. Diante do quadro exposto, tornam-se urgente as ações que apresentem alternativas para mudar tal realidade.

A formação de leitores na Amazônia paraense: breves considerações teórico-reflexivas

O desinteresse e o distanciamento dos estudantes paraenses em relação aos livros e à leitura aparecem tanto em antigos quanto em recentes estudos sobre educação e aprendizagem leitora. Um bom exemplo disso pode ser a pesquisa feita pelo Instituto Pró-Livro e pelo IBOPE, que publicaram em 2011 um panorama amplo da leitura no país.²³

²²Recentemente, o Programa das Nações Unidas para Educação (Penud) tornou público o “Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013”, apresentando os dados do Índice do Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Os itens avaliados incluem a educação, o aumento de renda e a expectativa de vida. Segundo matéria publicada no jornal *Diário do Pará* de 04 agosto de 2013, caderno A-12, na última avaliação do Penud, o estado paraense estava em 19º lugar. Atualmente, ocupa o 24º lugar no ranking entre as 27 unidades federadas.

²³**Retrato da Leitura no Brasil.** Pró-Livro, IBOPE, novembro de 2011.

Há de se notar, no entanto, o registro de experiências criativas nas escolas em favor do ato de ler. Quase todas confirmam uma recorrência que encontramos nos discursos dos especialistas: o trabalho com o texto literário, em especial as obras que melhor carregam os elementos identitários dos alunos. Para Delory-Momberger:

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora, experimenta a história de sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

O trabalho com a literatura pode ganhar uma dimensão mais familiar aos alunos quando desenvolvido com bons textos que expressem elementos identitários da cultura local, podendo com isso facilitar substancialmente a conquista de novos leitores.

Experiências pedagógicas exitosas evidenciam que tais elementos têm a capacidade de alinhar sentimentos mais subjetivos, de despertar o olhar para o lugar que se pode ocupar na vida social e cultural, além de ajudar pessoas a se posicionarem diante das coisas e do mundo. Há de se considerar que tal atitude diz respeito a sentimentos de pertencimento a uma cultura, isto é, tem a ver com os processos permanentes de construção de identidade cultural, como bem nos ensina Stuart Hall:

A identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos

inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada (HALL, 2003, p. 37).

Nestes termos, o autor faz entender que a cultura não possui uma estrutura fechada, estável, estática, fixa. Ao contrário, está constantemente modificando-se, movendo-se e multiplicando-se.

Quando se é provocado a refletir sobre a existência ou não de uma produção literária com uma cor local, os pesquisadores Vanda Pantoja e Raymundo Heraldo Maués trazem importante contribuição ao esclarecerem que: “sempre que se fala da Amazônia dois elementos centrais são mencionados: natureza e homem. (...) Os traços naturais podem ser percebidos tanto na literatura de ficção quanto na chamada literatura científica”.²⁴

Os avanços nos estudos linguísticos demonstram que a linguagem, seja na sua elaboração artística, seja em sua condição científica, se constrói ao longo do tempo, através da interação e da relação estabelecida pelo indivíduo com o meio social em que está inserido. A relação do homem com sua linguagem, portanto, é um reconhecimento de si para si.

Neste contexto, quando se pensa na responsabilidade das instituições ligadas ao ensino e à pesquisa, se torna fácil perceber que, no caso da região Amazônica, pouco tem sido

²⁴ MAUÉS, Raymundo Heraldo; PANTOJA, Vanda. “Cultura e natureza: sobre representações e identidades na Amazônia brasileira”. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal11/Geografiasocioeconomica/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/15.pdf>. Acessado em 02 de set de 2013.

feito no cumprimento de promover, de valorizar e de incentivar a leitura da literatura local como forma de (res)significarem e fortalecerem as identidades regionais. Qualquer observador atento à cena local notará o vazio existente no processo de formação de leitor quando falamos de literatura de expressão amazônica nas escolas públicas da região, em especial, no estado do Pará.

Ao que se pode perceber, esse vazio se tornou ainda mais amplo com a incoerente decisão da Universidade Federal do Pará de adotar o Exame Nacional do Ensino Médio como único processo seletivo para ingressar à universidade. O que reduz mais a possibilidade de se ter a presença de obras de autores locais sob o foco de trabalhos escolares. Há quem duvide que o referido ato institucional seja um desestímulo aos estudantes em conhecerem um pouco da história e da literatura desse “país que se chama Pará”? Na verdade, ações como essas prestam um desserviço ao trabalho de estudiosos, educadores, escritores e grupos culturais que se empenham em fazer com que o Norte e as demais regiões do país possam ouvir as vozes literárias da Amazônia paraense.

Livro didático e paradidático X Literatura amazônica: Reflexões, dados e evidências.

As políticas de acesso ao livro e à leitura no Brasil, como aponta uma infinidade de estudos e pesquisas, ainda estão muito aquém do que se deseja para a construção de um país de leitores.²⁵ Tem-se ainda um longo percurso até que se conquiste a plena democracia social e cultural. Poder-se-iam apresentar inúmeros equívocos e lacunas deixadas pelo poder

²⁵ Consultar dados sobre leitura no Brasil produzidos pelas seguintes instituições: Câmara Brasileira do Livro – CBL, 2003; Fundação Biblioteca Nacional, RJ, 2006; UNESCO/OCDE, 2004.

público, em todas as suas esferas quanto à promoção do livro e do gosto pela leitura. Contudo, além de não ser o foco principal do trabalho, o espaço destinado a esta exposição possui limites. Assim, priorizou-se apresentar algumas situações que envolvem o livro didático e os projetos de incentivo à leitura promovidos pelo Ministério da Educação.

No tocante ao livro didático, é prudente admitir que o referido material pode ser encontrado em grande quantidade em milhares de escolas brasileiras. Vemos comumente pelas ruas e escolas crianças e jovens carregando nas mãos ou em mochilas livros didáticos das mais variadas áreas do conhecimento. É fato que o poder público federal faz altos investimentos na compra de livros didáticos e paradidáticos. Segundo jornalista Jason Prado, “O Ministério da Educação é o maior comprador de livros do país” (PRADO, 2007, p. 10). Prado diz ainda que os empresários do setor editorial faturam anualmente algo em torno de três bilhões de dólares. Por outro lado, esse exorbitante lucro contrasta com os baixos índices de leitura no país. Além disso, muitos estudantes da educação básica têm o livro didático como o único material de leitura que possuem, já que existe uma enorme carência de bibliotecas escolares com acervo de literatura diversificada. A esse respeito, Prado nos informa que

das 240 mil escolas públicas brasileiras, apenas 20 mil são contempladas pelo PNBE – Programa Nacional de Biblioteca Escolar, e possuem um acervo mínimo de qualidade (com mais de mil títulos). As demais não sabem o que é livro de literatura na rotina escolar (PRADO, 2007, p. 10).

Nota-se, nos estudos do jornalista, a necessidade urgente de uma distribuição mais abrangente e eficaz de obras de literatura dos mais variados gêneros, de tal modo que a leitura literária possa efetivamente fazer parte da vida escolar dos educandos brasileiros.

Agora, quando se volta o olhar para questões que envolvem a presença da literatura amazônica nos livros didáticos e nos paradidáticos distribuídos pelo MEC, nota-se o quanto são contraditórios os discursos oficiais a respeito da diversidade e das peculiaridades de cada região. Ao analisar uma das obras distribuídas a estudantes de escolas públicas do Pará, constatou-se a total ausência de textos de autores da Amazônia paraense. Em **Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática** (2011), da autora Eloisa Bombonatti, dos 24 textos literários trabalhados, nenhum tem como autoria escritores do norte do país.²⁶

Segundo informações prestadas pela Coordenação Pedagógica do Movimento de Alfabetização de Jovens Adultos de Belém (MOVA-Belém) da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), o referido livro didático atende cerca de 3.400 estudantes.²⁷

Quanto à seleção do livro didático, o gestor local do MOVA-Belém esclareceu, por meio de entrevista, que a escolha é feita pelos coordenadores de equipes de professores alfabetizadores. O procedimento obedece à seguinte normativa: as editoras encaminham os livros para a Diretoria

²⁶ No livro didático de Bombonatti, temos 23 textos de autores oriundos de estados de outras regiões brasileiras (10-RJ, 6-SP, 3-MG, 1-GO, 2-PE, 1-MT) e um texto de autor estrangeiro.

²⁷ As informações apresentadas pelo coordenador do MOVA-Belém, professor Miguel Picanço, foram colidas em entrevista concedida em maio de 2013.

de Educação da SEMEC, em seguida, o material didático é analisado por um grupo formado por 34 coordenadores e o referido grupo opta pelo livro que melhor atende às necessidades da modalidade de ensino. Quando indagado sobre os critérios de avaliação elencados pelo grupo, o gestor fez referência aos cuidados para que não houvesse seleção de propostas didáticas infantilizadas. Sua fala não revelou preocupação com questões que envolvam a importância da presença de textos de autores locais no material de estudo.

Na busca pelo material paradidático, analisamos os livros da coleção “Literatura em Minha Casa”, distribuídos nas escolas públicas de todo o país pelo Ministério da Educação, fazendo parte de um projeto do governo federal para fomentar a leitura de obras literária entre os alunos. Foram analisados 100 livros dessa coleção, sendo 40 de coletâneas de textos de diversas autorias e 60 livros de autoria individual. Nas coletâneas tivemos um total de 310 autores, sendo que apenas dois são paraenses, ou seja, menos de 1% dos textos literários são de autores locais. Se juntarmos todos os autores da região Norte, o número sobe para cinco, o que não chega a representar nem 2% do total de autores.²⁸ É interessante ressaltar a repetição de alguns nomes de certos autores de outras regiões do País. São os casos de Léo Cunha, Ruth Rocha e Ana Maria Machado, entre outros, que aparecem em mais de uma coletânea. A organização e apresentação das obras também foram feitas por escritores e críticos literários oriundos da região Sudeste.

Nas obras individuais da mesma coleção, a situação é ainda mais lamentável, pois, das 60 obras analisadas, não

²⁸ Os autores da região Norte inseridos nas coletâneas são: Milton Hatoum, Thiago de Mello, Yaguarê Yamã, todos amazonenses, e Inglês de Sousa e Daniel Munduruku, do Pará.

encontramos um único autor representante do estado do Pará, tampouco de qualquer outra unidade federativa da região Norte. Além disso, pesa também o fato de que as 14 traduções/adaptações de obras estrangeiras são de autoria de tradutores do Sudeste do país.

Os Movimentos culturais e suas quixotescas batalhas pela valorização da literatura regional

Quem oportunidade tiver de conhecer um pouco da cena cultural da capital paraense certamente irá se deparar com diversos projetos e ações que incluem saraus, encontros com escritores, varais poéticos, rodas de leitura e contação de histórias, desenvolvidos por artistas amantes da palavra literária. Tais ações que, quase sempre, ocorrerem por conta e risco de seus idealizadores, isto é, sem apoio governamental, tornou-se um caminho para enfrentar a invisibilidade imposta pela ineficiência das políticas públicas voltadas para o segmento artístico literário.

É possível ver, não só em Belém como em todo o Estado, surgirem iniciativas individuais e/ou coletivas de enfrentamento às dificuldades que envolvem desde a feitura até a circulação de livros, encampadas por escritores. E não são poucos os artistas e autores que surgem ampliando o cenário cultural, trabalhos como o de Antônio Juraci Siqueira, poeta de muitas trovas e corações. Não é difícil cruzarmos com ele pelas praças de Belém, uma figura carismática, usando um chapéu de boto e distribuindo seus textos poéticos. Juraci é paraense da ilha de Marajó, poeta, oficineiro de literatura, performista, contador de histórias, professor de Filosofia e Técnico do Sistema Estadual de Bibliotecas (SIEBE) da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC). Em mais de trinta anos de atuação, editou de forma alternativa mais de oitenta títulos de obras, entre folhetos de cordel, livros de

contos, de poesia, de crônicas e de histórias humorísticas. Pertence a várias organizações lítero-culturais e participa ativamente de Feiras Literárias e Salões de Livros. Dedicou grande parte de sua vida a projetos voltados à valorização da leitura. Juraci é um autêntico e ativo fomentador da literatura no estado.

Outra ativista da literatura no Pará é a escritora Heliana Barriga, a teimosia em forma de poesia. Formada em agronomia pela então Faculdade de Ciências Agrárias (FECAP), mestra em genética e melhoramento de plantas, Heliana acordou um dia com um surto poético: largou o plano de saúde e uma estável carreira no serviço público federal para dedicar-se exclusivamente à literatura. E lá se foram mais de trinta anos de amor a poesia que nos renderam algo em torno de 40 obras com destaque para livros de poemas, peças teatrais e produções fonográficas. Incansável em sua militância pela formação de jovens leitores, não costuma dispensar convites para rodas de conversa ou de leitura em escolas, bibliotecas, bosques e praças. A sinceridade da relação de Heliana com as palavras e o cuidado com que ela as oferece especialmente às crianças e jovens, fez da autora uma referência para muitos educadores e educadoras que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Hoje, não é possível falar em produção Literária infantojuvenil na Amazônia paraense sem reverenciar o trabalho dessa inventiva escritora.

Entre os muitos movimentos coletivos, é importante destacar o empenho do Instituto Cultural Extremo Norte, um lugar para compartilhar palavras. Há cerca de dez anos um grupo de escritores, movido pela necessidade de compartilhar sua produção e pelo sonho possível de construir um país de leitores, criou uma associação transformada mais tarde em Instituto. A entidade vem, ao longo desse tempo, realizando projetos e ações diversas voltadas para o fomento à leitura e

valorização do escritor paraense. Os saraus organizados semanalmente oportunizam o encontro entre apreciadores da palavra literária, autores experimentados e escritores iniciantes. A entidade também utiliza as redes sociais para divulgar eventos que incluem lançamentos de livros, relatos de experiência, apresentações lítero-musicais, entre outros. Sem dúvida, a Organização tem uma atuação significativa na promoção da literatura local.

Outro coletivo que vem atuando na busca de novos leitores é o grupo de contadores de histórias Ayvu Rapyta. O grupo cultural formado por educadores e profissionais da área da saúde, já efetuam há cinco anos um trabalho em toda região metropolitana de Belém. Os contadores e contadoras de histórias emprestam a emoção, o corpo e a voz para acordar versos e narrativas pescadas tanto da tradição oral quanto da produção escrita dos quatro cantos do mundo e, de forma muito especial, da região Amazônica.

Não por acaso, a expressão Ayvu Rapyta, que dá nome ao grupo, é de origem indígena e significa som, ser, palavra habitada. Sabedores da responsabilidade que guardam no nome, há um cuidado, por parte dos integrantes, em manter em seu repertório poemas e narrativas que habitam o imaginário amazônico. Para tanto, o grupo se alimenta continuamente dos mitos e lendas nativas da região e das narrativas (re)criadas por escritores da terra. O trabalho desenvolvido pelo grupo tem percorrido praças, hospitais, bibliotecas, quintais, centros comunitários, Ongs e escolas. A ideia é usar a contação de histórias também como ferramenta de sensibilização para a leitura literária, dando ênfase à produção oral e à escrita local. Das muitas ações realizadas voluntariamente pelos contadores e contadoras de histórias do grupo, destacam-se as rodas de conversa, as oficinas de leitura

e as rodas de histórias compartilhadas por amantes da literatura.

Considerações finais:

São muitos os desafios para a construção de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural do País.

No tocante à circulação da Literatura produzida no Pará em âmbito Nacional, sabe-se que há quase uma inexistência. Notou-se que o pouco dessa produção que chega às escolas deve-se, em boa medida, às iniciativas individuais de muitos educadores e educadoras compromissados com uma educação que respeite a pluralidade cultural. Raras são as efetivas políticas públicas de incentivo à produção e circulação de Literatura local. O Ministério da Educação, gestor responsável em promover uma educação que respeite as peculiaridades de cada região, deixa de cumprir seu papel quando parece não orientar as editoras no sentido de preparar seus livros didáticos considerando as muitas faces da literatura brasileira.

Projetos de incentivo à leitura financiados pelo MEC, por sua vez, a exemplo do “Literatura em minha casa” também não se apresentaram como alternativa para que a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica seja (re)conhecida nacionalmente, conforme constatou-se nesta exposição. Seguindo na contramão do que se deseja, os paradidáticos, obedecendo à mesma lógica de exclusão dos livros didáticos, pouco ou nada trazem de autores locais.

Um fato que chamou a atenção durante a produção deste trabalho, e que muito reforça a necessidade de permanentes debates em torno da divulgação e valorização de textos de autores locais, diz respeito à presença de escritores nortistas em um dos mais importantes eventos literários do

mundo, ocorrido na Alemanha. O evento intencionava homenagear a Literatura Brasileira, mostrando escritores de gêneros e estéticas diversas. Ocorre que, apesar de os organizadores do Projeto no Brasil (convidado de honra da Feira do Livro de Frankfurt 2013) afirmarem o desejo de mostrar a variedade de linguagens e de regiões do País, a caravana formada por 70 autores, contou com tão somente 2 representantes de toda a Região Norte: Age de Carvalho e Daniel Mundurucu. Os demais representantes brasileiros na referida feira são oriundos, em sua maioria, da Região Sudeste.

E mais: os resultados parciais da pesquisa, que deverão ser apresentados em outro momento, insinuam que os poucos autores da Região Norte, que chegam a ter um reconhecimento ou uma projeção Nacional, são aqueles que se deslocaram e estabeleceram residência na chamada região centro-sul do Brasil ou até mesmo em outros países. Um bom e oportuno exemplo são os representantes da Amazônia na referida Feira de Livro alemã: Daniel Mundurucu, residente ilustre da região sudeste e Age de Carvalho, morador da cidade de Viena, na Áustria.

Assim, torna-se imprescindível pontuar que cabe ao Governo Federal, intervir no sentido de diluir essas desigualdades regionais já que ele, o governo, é, segundo Jason Prado, o maior comprador de livros do País. Isto lhe permitiria e lhe permite recomendar às editoras beneficiadas com os recursos públicos que garantam em suas publicações didáticas e/ou paradidáticas a maior presença de textos literários amazônicos, sem que seus autores precisem, necessariamente, sair de seus locais de origem.

Finalmente, nunca é demais ressaltar que já passa da hora de se verem políticas públicas que oportunizem as vozes literárias do Norte a ressoarem em todo o País, fazendo da

expressão democracia cultural uma realidade e não letra morta, sepultada pela inoperância e falta de vontade de maus gestores.

Referências

BOMBONATTI, Eloisa. **Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática** (vol. único) São Paulo: Ed. Escala Educacional, 2011. (ciclo de uso de 2011 a 2013).

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008, p. 56.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro 8. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MELLO, Luiza. **Verba para educação é desviada no Pará**. Diário do Pará. Belém 04 de agosto, 2013.

PINTO, Lúcio Flavio. **Pará para Baixo**. Jornal Pessoal, Belém 2ª quinzena Junho. 2009.

PRADO, Jason; DINIZ, Júlio (Org.). **Vivências de Leitura**. Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007.

MAUÉS, Raymundo Heraldo; PANTOJA, Vanda. " Cultura e natureza: sobre representações e identidades na Amazônia brasileira". Disponível em:

<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal11/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/15.pdf>.

Acessado em 02.09.2013.

A ORALIDADE NAS OBRAS INFANTIS *D. QUIXOTE DAS CRIANÇAS E HISTÓRIAS DE TIA NASTÁCIA*, DE MONTEIRO LOBATO: DONA BENTA E TIA NASTÁCIA, AS CONTADEIRAS DE HISTÓRIAS

Maria da Luz Lima Sales²⁹
IFPA
maria.luz@ifpa.edu.br

Introdução

O fascínio que envolve narrativas tanto orais quanto escritas advém do desejo que temos de aventuras e fantasias, e parece não se esgotar na infância, segue-nos pela vida afora, acompanhando-nos até a fase adulta. É um importante aprendizado do qual nos fala Farias (2006), uma vez que as histórias não só educam, mas também ampliam o saber, instigam reflexões, suscitam sentimentos que estão adormecidos, provocam o ludismo, alimentam a alma, comunicam valores (Farias, 2006).

Walter Benjamin, Tzvetan Todorov, A. J. Greimas, no estudo das narrativas orais, tão antigas e ao mesmo tempo atuais e o desbravador desse tema, Vladimir Propp, delinea as bases da análise da narrativa através de suas unidades mínimas, as funções – elementos invariáveis – num estudo

²⁹Mestre em Ciências da Educação pela UEVORA (Portugal) em Literatura Tradicional. Atua nos cursos Técnicos e de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, Campus Belém. Bolsista da CAPES no PIBID LETRAS IFPA e como pesquisadora do GELAFOL.

pioneiro do gênero, em 1928, sobre o conto maravilhoso, **Morfologia do Conto**.

Consolidada como ciência da narrativa – ficcional e não-ficcional – pelo Formalismo Russo e por Roland Barthes, a narratologia atém-se ao estudo criterioso das histórias que encantam o homem desde que ele habita a Terra, pois é aí que as narrativas começaram a existir, a maravilhar o homem em qualquer lugar no qual habite.

Constatando que havia poucas publicações científicas acerca do assunto, Propp resolveu estudá-lo minuciosamente, e chegou à conclusão de que o conto maravilhoso possui uma única estrutura narrativa, modificando-se apenas os pontos periféricos, não essenciais ao conteúdo e à mensagem, pelo fato de serem circunstanciais.

O presente artigo traz uma leitura de duas obras da Literatura Brasileira Infantil que apresentam personagens interessantes e díspares: **D. Quixote das Crianças e Histórias de Tia Nastácia**, de Monteiro Lobato, e enfatiza a importância da ação das contadeiras de histórias Dona Benta e Tia Nastácia, respectivamente, sua arte de seduzir e entreter os ouvidos de crianças e de adultos. Outros livros lobatianos expõem semelhante aspecto relativo às personagens contadeiras de histórias, mas vamos-nos limitar somente a essas duas obras, haja vista o acervo de Monteiro Lobato ser vasto e complexo em demasia.

Trazer essas narrativas à tona, fazer delas objeto de estudo, retirar as contadeiras de histórias dos livros de Monteiro Lobato e falar da sua necessidade hoje para o século XXI – tão necessitado de fantasia genuína e pura –, eis o motivo e o sentido deste trabalho, bem como fazer uma comparação das duas personagens: Dona Benta, a avó e proprietária do Sítio do Pica Pau Amarelo, letrada, com memória e ciência prodigiosas, e Tia Nastácia, a empregada

“que fazia de tudo”, a “boa negra” que conta suas histórias do mesmo jeito que ouvidas de sua mãe Tiaga, que, ao contrário da patroa, é a imagem da simplicidade brasileira, o retrato do povo humilde e crédulo, supersticioso, místico e bonachão.

Muito diferentes uma da outra são essas personagens, tão distantes e tão próximas; uma, representando a sabedoria, a experiência, a ciência herdada dos livros, a cultura letrada; e a outra, a simbolizar o que existe de mais genuíno e exótico, a cultura trazida do negro, do índio e do branco em contos cheios de simplicidade e magia. As crianças ouvem avidamente as histórias da “tia” e da avó, com o mesmo interesse, a diferença é que sempre, ao final das histórias de Tia Nastácia, elas criticam o que há de ingênuo, de incoerente e do que se perdeu e se adulterou com o passar dos séculos, de boca em boca, a ponto de deixar as histórias “sem pé nem cabeça”, segundo expressão da ex-boneca Emília – é ela quem raramente aceita as histórias do modo como são contadas por Nastácia, fato que não ocorre com a contadeira Dona Benta.

Essa característica de Emília – boneca nascida das boas mãos de Nastácia –, seu posicionamento refratário, irreverente, crítico e divertido, acaba por estimular no leitor sua capacidade de julgamento e criticidade em relação às crenças, superstições ou ao saber imposto, ensinando-o a opinar, a não aceitar passivamente as regras vigentes. A obra **Histórias de Tia Nastácia** é uma história que conta histórias e ainda as comenta criticamente, num trabalho prodigioso de metalinguagem no qual se vão tecendo, enrolando e desenrolando os fios de cada narrativa, uma na outra encadeada indefinidamente, até quando houver ouvidos para ouvirem.

Dividimos este trabalho em três partes. Primeiro, trataremos da Literatura Oral; em seguida, iremos falar brevemente da Oralidade na Literatura Infantil de Monteiro

Lobato e, numa terceira e última parte, trataremos dos aspectos relativos à oralidade das contadeiras de histórias na obra infantil do autor, objeto de estudo.

A Literatura Oral ou Tradicional

Fedro, fabulista latino do século I da Era Cristã, Charles Perrault e La Fontaine (no século XVII) inspiraram-se nas histórias contadas pelo povo, ou copiavam tais narrativas simplesmente como as ouviam literalmente. Trabalharam com esse universo de sabedoria, rico e original, em suas coletâneas, retiradas da tradição popular, contos fabulosos que encantaram e encantam gostos e idades diferentes e, ao mesmo tempo, ensinam, pois é necessário que a narrativa traga sua dose de sabedoria, como reforçou Benjamin (1994).

Mais tarde, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, no século XIX, da mesma forma, tiveram o cuidado de registrar em livros as narrativas orais de sua terra, a fim de valorizar a cultura alemã, seu folclore, sua gente, nada mais genuíno e autêntico do que o falar simples do povo.

As narrativas orais apresentam-se, principalmente, como fábulas, mitos, lendas e contos de fadas. A primeira espécie narrativa a surgir teria sido a fábula. Encontrada nos primeiros tempos da poesia grega, teria vindo do Oriente. A mais remota coleção de apólogos que se conhece é o **Pantschatantra**, origem da maior e mais rica parte dos contos, fábulas que circularam e ainda circulam pelo mundo (CARDOSO, 1991), assim como **As mil e uma noites**, advindas de **Calila e Dimna**, o qual, segundo Coelho, é o outro nome do mesmo **Pantschatantra**. Mais tarde, a fábula foi reinventada no Ocidente pelo grego Esopo (COELHO, 1982). Entretanto, ela resiste até os dias de hoje, mantém suas características essenciais, apresenta conteúdo moralizante e é protagonizada

por animais a ponto de fazer com que o ouvinte possa se identificar e refletir sobre as ações humanas.

A origem do mito perdeu-se no tempo e seus temas estão ligados a seres sobrenaturais, à genealogia dos deuses, à origem e criação do mundo e dos seres que nele habitam, dando-lhes uma explicação a questões que afligem o homem desde tempos imemoriais. O mito, para Câmara Cascudo (1984), vive milenarmente, mas ainda é atual, mimetizado em outras narrativas míticas, confundido em crenças, disfarçado em medos cuja origem provém de tempos remotos. Os mitos brasileiros têm origem europeia, africana e indígena, espalhando temores em crianças e adultos, principalmente no interior do Brasil, em histórias do Lobisomem ao do Boitatá, com variedades de versões regionais para cada mito (SILVA, 1983).

A lenda estaria ligada à Tradição e consiste na narração de sucessos em que o maravilhoso e a fantasia excedem a história e os fatos reais (COELHO, 1982). É um tipo de narrativa em que um fato se amplia e se modifica na imaginação popular a ponto de, como o passar do tempo, a veracidade se perder (MOISÉS, 1978).

Os contos de fadas teriam surgido entre os povos bárbaros que, juntamente com suas novelas de cavalaria, criaram a figura da fada, esse ser *maravilhoso*, proveniente da fantasia do homem que precisava de escape para suportar as agruras das guerras contra inimigos reais e fictícios. Assim, o conto popular surgiu no momento em que seres humanos descobriram que era possível colocar a voz a serviço da imaginação, inventando situações, personagens, espaços, sonhos, em narrativas que percorressem o mundo (MACHADO, 1994) a fim de afastar seus próprios medos mais recônditos.

Bruno Bettelheim, em **A psicanálise dos contos de fadas**, cita o poeta Schiller: “Há maior significado profundo nos contos de fadas que me contaram na infância do que na verdade que a vida ensina” (BETTELHEIM, 1980, p. 14), como a legitimar o sentido profundo dessas narrativas na vida das crianças, no ensinamento e na verdade neles presentes.

O costume de contar histórias é muito antigo, tendo nascido com o homem, pois ele tem necessidade de contar e de ouvir histórias, seja para se entreter ou para saciar essa profunda sede que o homem tem de conhecimento (MEIRELES, 1984) e manter-se informado sobre os casos ocorridos de fato ou que aconteceram na imaginação dos contadores.

Mesmo antes de haver livros, o homem nutria-se da literatura oral, a fim de usufruir dessa sabedoria milenar que as narrativas proporcionaram e que é ainda atual, continua a nos encantar hoje, seja no livro, no cinema, no teatro ou em outras formas de lazer. Com a invenção da imprensa, o ofício de narrador não foi esquecido, porque o homem tem necessidade de ouvir, contar histórias de si mesmo ou dos outros e quando ainda não existiam bibliotecas infantis, não se percebia tanto a falta delas, pois o relacionamento familiar era mais intenso e caloroso (Op. cit., 1984), tempos que precisariam voltar.

Não obstante todos os apetrechos tecnológicos, o homem, o jovem, a criança têm necessidade de “fugir” de seu mundo real e, por vezes insípido, para habitar outros horizontes feitos de magia, de viagens insólitas, exóticas, simplesmente diferentes da vida prosaica. O velho hábito de ouvir as histórias dos mais velhos e com elas alimentar a nossa imaginação, nossos sonhos e desejos mais íntimos – às vezes nem admitidos – é uma das necessidades de todo ser humano.

A Oralidade na Literatura Infantil de Monteiro Lobato

Diferentemente do que aconteceu na Europa, no Brasil não houve, inicialmente, um aproveitamento do material folclórico da tradição popular na literatura. Ao contrário, lançou-se mão do acervo europeu. Essa situação de dependência começou a se reverter apenas em pleno século XX, no Modernismo, com **Macunaíma**, de Mário de Andrade e **Martim Cererê**, de Cassiano Ricardo (LAJOLO & ZILBERMAN, 1984).

Monteiro Lobato – como Mário e Cassiano – rompeu o ciclo dependente dos modelos literários europeus, utilizando-se sobremaneira de aspectos do folclore (ZILBERMAN, 1982), pois o criador da boneca Emília soube como ninguém valorizar a nossa brasilidade, aliando a ela personagens de nossa cultura, bem como de outras nações, juntamente com a mitologia grega que trouxe para suas histórias, além do mais, há uma preocupação em utilizar em suas obras para o público infantil uma linguagem genuinamente brasileira.

Nas **Aventuras de Hans Staden** – de 1927 –, Dona Benta conta a seus netos a aventura do viajante alemão aprisionado por índios devoradores de carne humana. Assim, ela assume a figura de uma contadeira, só que nessa obra, a prática da leitura oral é incentivada por Lobato que, em seu prefácio, orienta as mães e avós a lerem para seus filhos e netos. A figura do contador de histórias é assídua no livro endereçado ao público infantil de Monteiro Lobato, o qual representa a leitura oral como um *ritual* das atividades exercidas por seus personagens (ZORZATO, 2009).

Também em **Peter Pan**, publicado em 1930, é D. Benta quem narra as histórias sobre o menino que não queria crescer, livro que encomendou e pôde ler no original, em inglês. Nesse processo de oralização das histórias contidas na obra, a avó poliglota precisará explicar alguns vocábulos difíceis de

traduzir para o português, adaptar alguns episódios e usar estratagemas para, assim, despertar o interesse da criança. Ela cumpre a função à moda dos antigos contadores: o legado da sabedoria a aqueles mais jovens, de maneira análoga aos griôs, figuras providas de vasto conhecimento, daí o respeito que adquirem junto ao público em geral (VIEIRA, 2009).

Lobato, assim como outro autor de Literatura Infantil: Graciliano Ramos incorpora a oralidade sem “infantilidade” em seus livros, na fala de personagens e do narrador, e para representar tal oralidade não apenas registrou as narrativas em uma linguagem coloquial brasileira, mas manteve o deleite de contar e ouvi-las, a permuta de ideias nelas contida, além da espontaneidade dos serões *em família*. Em **Reinações de Narizinho** (1931), Dona Benta, como em **D. Quixote das crianças**, ao narrar o texto, altera a linguagem no desenvolvimento das ações para facilitar o entendimento das crianças, quebrando as barreiras que elas têm em relação ao tipo de linguagem antiquíssima empregada em livros a elas endereçados no início do século XX (DEBUS, 2004). Lobato, desse modo, simula o contexto originário e natural de recepção das narrativas, corroborando para introduzir no texto literário – uma conquista do Modernismo: o oral e o coloquial (ZILBERMAN & LAJOLO, 1984).

As histórias contadas pela turma do Sítio continuam encantando as crianças hodiernas, haja vista o grande número de reedições das obras de Monteiro Lobato. É possível portanto inferir, como afirma Souza, que as narrativas lobatianas são ainda bem recebidas pelo público. “Até 2006, editada pela Editora Brasiliense, sua 50ª edição [de *Fábulas*], de 1994, teve dezessete reimpressões” (SOUZA, 2009, p. 110).

Nos quarenta anos de correspondência que manteve com Godofredo Rangel, seu amigo particular, em uma de suas cartas, Lobato comenta com o amigo sobre o grande interesse

de seus filhos ao ouvirem sua esposa (Purezinha) contar-lhes histórias:

Ando com várias ideias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta. (...) Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. (LOBATO, 1959, p. 104)

Era a gênese da criação e recriação de *suas* fábulas. Lobato parece apreciar todo o gênero literatura oral, desde o conto de fadas, passando pela lenda, o mito, a fábula, gênero que soube aproveitar ao máximo, retirando desta e dos demais todas as belezas e sabedorias. Em 1921, publica, com grande aceitação do público, **Fábulas de Narizinho** e, no ano seguinte, faz uma ampliação dessa obra e saem as **Fábulas** (1922). As edições desta obra foram sucessivas e se transformaram num fenômeno de vendas assim como praticamente toda a obra infantil de Lobato.

Inspirado em La Fontaine (muitas de suas fábulas), em Esopo (“Os dois viajantes na macacolândia”, “O peru medroso”, “O corvo e o pavão” e outras mais) e em Fedro (“O julgamento da ovelha”, “O imitador de animais”), segundo Souza (Op. cit., 2009), Lobato é original mesmo ao manter em algumas das histórias o enredo e ao ampliar a narrativa sempre com um segundo texto, que é elaborado pelas próprias crianças – e adultos – que ouvem as histórias e fazem comentários espirituosos, exercitando sua capacidade de argumentação e crítica.

A simplicidade da linguagem, o ensinamento (sem o ranço pedagógico), a sabedoria universal, o humor são ingredientes que fizeram de Lobato quase uma unanimidade e talvez por causa desses elementos elencados, tão comuns desde os narradores primitivos e anônimos até os atuais, é que a literatura oral torna-se imortal.

A Oralidade das Contadeiras de Histórias

Na vasta obra infantil lobatiana, encontra-se o Sítio, palco que abriga, num processo de *antropofagia* (como a concebem os modernistas brasileiros) personagens de variadas nações, tradições, origens, desde a Antiguidade Clássica até toda uma literatura folclórica e popular que vem de países europeus, africanos, pois Lobato foi tradutor de inúmeras obras estrangeiras para adaptá-las às crianças brasileiras, aliando o antigo ao moderno como Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Alice no País das Maravilhas, Peter Pan, o Pequeno Polegar, D. Quixote e até Popeye (LAJOLO, 2000).

Dessa generosa obra infantil, escolhemos duas que trazem personagens magistrais em seu ofício de contar histórias para aqueles que habitam o Sítio: Tia Nastácia, a negra empregada de **Histórias de Tia Nastácia** e D. Benta, a adorável avó de Narizinho e Pedrinho de **D. Quixote das Crianças**.

Histórias de Tia Nastácia, livro publicado no ano de 1937, apresenta um total de 43 contos populares ou folclóricos, retirados da tradição oral. Cada capítulo corresponde a uma história, com exceção do primeiro, que é uma introdução aos contos a serem narrados a partir do segundo capítulo, no qual se iniciam propriamente os contos populares, de fadas e as fábulas. Ao todo são 36 contos, os quais, a pedido de Pedrinho,

Tia Nastácia resolve contar, histórias do folclore brasileiro que comporão o livro e farão a alegria da garotada do Sítio.

Em **D. Quixote das Crianças**, obra publicada em 1936 pela Companhia Editora Nacional, o clássico espanhol de Miguel de Cervantes amolda-se ao público infantil a fim de ser lido e entendido pela criança. Nessa obra, assim como em **Peter Pan**, Lobato apresenta as histórias que, além de serem contadas às crianças por D. Benta, também são discutidas por elas. A avó, primeiro resolve ler o grande livro aos netos e à boneca Emília. Porém, como a linguagem é muito erudita, a avó resolve contar a narrativa com suas próprias palavras (LOBATO, 1957), as aventuras do famoso cavaleiro andante e de seu fiel escudeiro.

A obra-prima de Cervantes, **Dom Quixote de La Mancha** (CERVANTES, 2010), é longa: são 126 capítulos, distribuídos em duas partes: a primeira, publicada em 1605, a segunda, apenas dez anos depois, em 1615. D. Benta, então, resume a história e omite algumas personagens, passagens e digressões, por se tratar de um livro para adultos. Lobato utiliza este estratagema para adaptá-la ao público endereçado, e o que resulta daí é um trabalho divertido e cultural na medida exata do gosto infantil, ficando apenas os episódios mais notáveis, porém mantendo-se fiéis ao original D. Quixote (PRADO, 2008).

O **D. Quixote das Crianças** foi uma longa *gestação*, haja vista as referências sobre essa obra na carta a Godofredo Rangel em 30 de maio de 1921, na qual Lobato revela que pretende encontrar a edição de Carlos Jansene depois enviá-la ao amigo (LOBATO, 1959). Ainda nessa carta, o criador de Emília demonstra interesse em, futuramente, adaptar o Dom Quixote de La Mancha para crianças. Em outra missiva mais adiante, de 10/02/1923, Lobato compara os contos com as larvas que vão brotando, como “gestando-se em nossos

misteriosos úteros subscientes” e que um dia emergem de nossas mentes exigindo que saiam (Op. cit., 1959, p. 254).

Ainda em outra carta, datada de 11/01/1925, Lobato refere-se ao resumo em italiano de D. Quixote. Ele desejava que Rangel a traduzisse à maneira de “água de pote”, isto é, em linguagem simples, porque havia o cuidado com o estilo rebuscado, sempre preocupado em abrigar o português. A preocupação com uma linguagem mais brasileira dava-se porque as obras infantis dessa época traziam uma língua muito artificial e culta, distante da criança. Finalmente, no mesmo ano, em oito de maio, nosso escritor confessa estar necessitando de um D. Quixote para as crianças, em linguagem nacional mais simples que as edições europeias. (Op. cit., 1959, p 275-6).

Ao celebrar a comemoração dos 400 anos de **D. Quixote de La Mancha** (os dois tomos publicados em 1606 e 1616), Marisa Lajolo acentua o marco do septuagésimo aniversário da adaptação brasileira de **D. Quixote das Crianças** (1936), cujas edições e reedições atestam o sucesso da obra (LAJOLO, 2010). Ela destaca que o herói manchego é uma das personagens mais frequentes na obra infantil lobatiana, aparecendo em **Memórias de Emília** (também de 1936) e **O pica-pau amarelo** (em 1939).

Vale notar também que, como observou Lajolo, uma das ideias mais importantes que o livro sugere aos leitores é a aproximação entre livros, brinquedos e travessuras. Ler essa obra prima da literatura universal não é uma imposição da escola (a escola não manda ler D. Quixote), mas nasce de nossa curiosidade e, no caso da obra infantil de Lobato, até de uma traquinagem da boneca Emília. A decisão de *contar* a história ao invés de ler é de D. Benta, pois se sente ameaçada de perder seus ouvintes, dada a linguagem incompreensível, em uma tradução antiga, do século XIX. Então inicia a narração da

história de um livro que se constitui numa tática para suplantar as dificuldades juvenis de compreender uma obra clássica (LAJOLO, 2010). Como é uma contadeira competente, D. Benta tem autoridade na arte de contar, privilegia a oralidade, porque sabe reter a atenção de sua plateia num clima propício (PRADO, 2008).

No romance cervantesco (CERVANTES, 2010), o recurso narrativo é semelhante aos de **As mil e uma noites**: o da história dentro da história. O narrador não apenas conta a história de D. Quixote e suas aventuras. Numa época em que as narrativas orais eram muito apreciadas, as personagens também contam histórias inteiras e não apenas simples episódios. Nela, o narrador vai tecendo as histórias ao longo da obra - a exemplo do “Curioso Impertinente”, que se passa em três capítulos sucessivos - dentro da própria história. Em **D. Quixote das Crianças**, o narrador também conta a história que D. Benta conta às crianças e elas, além de ouvirem, também querem viver aventuras semelhantes às do engenhoso e ingênuo fidalgo manchego.

À medida que a avó vai narrando as aventuras e desventuras, vão-se desenvolvendo as histórias dos próprios ouvintes, inspiradas nos feitos extraordinários do herói quixotesco, ou seja, a narrativa se amplia com os heróis do Sítio. E assim como Quixote *enlouqueceu* de tanto ler as histórias de cavalaria e acabou incorporando as aventuras a seu cotidiano, do mesmo modo ocorre com as personagens do Sítio - Pedrinho e Emília.

Pedrinho, envolvido pela história lida em **Os Doze Pares de França**, resolve viver também uma aventura como se fosse um guerreiro e, encarnando Roldão (um dos cavaleiros da tropa de elite do rei Carlos Magno), luta contra os mouros, imaginando que cada pé de milho é um cavaleiro inimigo. Semelhante a um D. Quixote mirim, fica transtornado pela

leitura e acaba por destruir o milharal de D. Benta (LOBATO, 1957). Ter contato com essas histórias faz com o menino sinta uma vontade incontrollável de viver os feitos de Roldão como os que acabaram de conhecer através do livro, mostrando o poder que a leitura exerce sobre o leitor.

A personagem Emília também apresenta uma crise de loucura, identificando-se com o herói: vira cavaleira andante e declara-se Dona Quixotinha, com escudeiro (Visconde) e Rocinante (Rabicó), o que obriga a avó a botá-la numa gaiola de passarinho, exatamente como o padre fez com D. Quixote, num entrelaçamento entre a história de Cervantes e a de Lobato.

À semelhança de **Peter Pan** (LOBATO, 2002), pontualmente, depois das dezoito horas, todos se reúnem ao redor da avó D. Benta à espera das histórias de D. Quixote, as quais são contadas às crianças do Sítio, só terminando às nove da noite, hora de as crianças irem dormir. Com as narrativas, a avó de Pedrinho e Narizinho inspira tanto as peraltices na boneca, que quando se aproxima o final, isto é, a hora da morte de D. Quixote, Emília se recusa a ouvir, declarando ser imortal o cavaleiro da triste figura. Ela foge por não querer ouvir sobre a morte do personagem tão amado.

Em **Histórias de Tia Nastácia**, a cozinheira do Sítio é promovida à narradora titular (ZILBERMAN& LAJOLO, 1986), a nossa humilde Sherazade conquistava um lugar cativo na lembrança das crianças que ela ajudava a criar. Os brasileirinhos acostumaram-se a ouvir o tom suave da voz macia da mãe-avó-tia Nastácia e “sabiam que o mundo resplandecente só abriria suas portas de bronze ao imperativo daquela voz mansa, dizendo o *abre-te, sésamo* irresistível: *era uma vez...*” (CASCUDO, 1984, p. 153).

Produto da necessidade de *catarse*, de nossa fome ontológica por encantamento - vez por outra, a fuga deste

mundo demasiado cartesiano e árido –, as histórias sempre foram contadas, mesmo antes dos livros, porque a arte literária antecede o alfabeto e até os que não sabem ler também têm sua literatura (MEIRELES, 1984). Tia Nastácia também possui a sua, bem como competência tanto quanto a ilustrada Dona Benta e igualmente louvável, pois não teve escola nem livros que a orientassem.

A personagem Tia Nastácia, que teria vindo de Moçambique, foi certamente inspirada na verdadeira tia Anastácia, como relatado em carta (de 1912) a Rangel. Nela, Lobato refere-se a uma empregada e babá de um de seus filhos: “[Edgard] Põe-me doido e é escandalosamente protegido pela mãe e a tia Anastácia”³⁰ (LOBATO, 1964, p. 326), a quem a criança é muito apegada e que, segundo o autor, trata-se de uma excelente mulher.

Não obstante Tia Nastácia ser equivocadamente classificada por D. Benta como “sem cultura nenhuma” e “ignorante” (LOBATO, 1968, p. 29), tem a contar, de memória, o que escutou de sua mãe Tiaga (que também escutou de sua mãe...), isto é, sua sabedoria de mundo, de casa, da cozinha, trazida da experiência, da observação, da escola da vida. E, mesmo sem ter tido educação formal, conta histórias que vai lembrando, acrescentando um ponto aqui e ali de sua vivência, como faziam os antigos rapsodos (com as devidas diferenças): levando adiante e compondo a história da imaginação da própria humanidade, com seus erros e acertos, grandezas e vilezas, mas apresentando uma competência

³⁰Há uma fotografia de tia Anastácia com Guilherme (um dos filhos de Lobato), na Internet, acessada em 28/07/2010, no endereço eletrônico:

http://1.bp.blogspot.com/_KQL4OoLzZ4/R0HnnranLDI/AAAAAAAJs/O3W56u1wu7A/s1600-h/PIC_0025.JPG

admirável para uma senhora iletrada. Aliás, Emília – criatura de Tia Nastácia –, mesmo ao criticar duramente e desgostar de algumas suas histórias consideradas obra da imaginação e ignorância popular, não deixa de ouvi-las atentamente.

Paradoxalmente, a personagem negra, no dizer de Pedrinho, em **Histórias de Tia Nastácia**, representaria o próprio povo: “Tia Nastácia é o povo. Tudo que o povo sabe e vai contando, de um para outro, ela deve saber”. O menino revela seu desejo de “espremer Tia Nastácia para tirar o leite do folclore que há nela”. As negras velhas, para ele, “são sempre muito sabidas. Mamãe conta de uma que era um verdadeiro dicionário de histórias folclóricas” (LOBATO, 1968, p. 3, 4).

Câmara Cascudo, assim como Gilberto Freyre em **Casa-Grande e Senzala** (1943), alude às negras velhas ou amas de leite, grandes contadeiras, cujas histórias vindas de Portugal aqui sofreram sensíveis mudanças (CASCUDO, 1984). A empregada do Sítio apresenta a *performance* exigida para a ação mais importante de **Histórias de Tia Nastácia**, que é contar, a qual reúne arte interpretativa, memória e criatividade que fazem dos bons contadores, mesmo modernamente, pessoas imprescindíveis (MEIRELES, 1984), principalmente no interior do Brasil, em escolas, eventos culturais, em casa, junto à família e a amigos.

No primeiro capítulo de **Histórias de Tia Nastácia**, encontramos o significado da palavra folclore dado por D. Benta: trata-se da sabedoria popular (oral ou tradicional), “os contos, as histórias, as anedotas, as superstições, as bobagens, a sabedoria popular” (LOBATO, 1968, p. 3). As superstições e bobagens às quais se refere são constantemente apontadas e criticadas em Tia Nastácia pelo fato de ela representar o povo “ignorante”, que acredita em tais fantasias.

A maioria dos contos de **Histórias de Tia Nastácia** Lobato coligiu do livro **Folclore Brasileiro - Contos Populares do Brasil**, de Sílvio Romero (1954), pesquisador do folclore brasileiro que, segundo D. Benta, ouviu as narrativas das negras velhas e as copiou, registrando-as fielmente com erros e acertos da língua oral (LOBATO, 1968). Foram cuidadosamente arroladas e contadas, com poucas diferenças, como em *O Bicho Manjaléu*. Romero apresenta a versão sergipana desse conto, no qual há diversas versões portuguesas, outras, muito populares na Itália, além das obtidas na Inglaterra e ainda aquelas colhidas pelos irmãos Grimm. O folclorista divide seu livro em três seções, de acordo com a origem dos contos: europeia, indígena e africana/mestiça.

Na obra lobatiana, a partir do momento em que Tia Nastácia acaba uma história, as crianças exigem que ela conte outra e em seguida mais outra. Após “O Jabuti e os Sapinhos” (a trigésima sexta narrativa), Tia Nastácia não se recorda mais de nenhuma outra e reclama que há trabalho atrasado em casa. Então, é D. Benta quem retoma a narração das histórias de vários países, tais como a Pérsia e a Rússia, num total de sete histórias.

As **Histórias de Tia Nastácia** apresentam variadas versões espalhadas pelo mundo afora. No Brasil, também há versões as mais estranhas possíveis, pertencentes a ciclos variados, como “A Raposinha”, do ciclo do Morto Agradecido³¹, o qual foi popularíssimo na Europa e na Ásia (ROMERO, 1954). “O Homem Pequeno” faz parte de um ciclo de histórias com elementos orientais. São memórias (que

³¹ Há várias espécies que dividem o gênero, mas os elementos típicos são a dádiva do túmulo e o agradecimento do morto. Sílvio Romero In **Contos Populares do Brasil** (1954).

resistem ao tempo e às modas) do antigo mito de Jasão e Medeia³² (Op. cit., 1954). “A Rainha que Saiu do Mar” remete ao ciclo da Noiva substituída, o qual conta a história da astuta madrasta que tortura a própria filha e a manda casar-se com o príncipe em seu lugar. A história “A Madrasta” pertence ao ciclo da Natureza Denunciante³³ e contém uma grande quantidade de versões em Portugal (Op. cit., 1954); já “A Formiga e a Neve” (muito apreciada por Emília, que lhe deu nota dez) é um conto acumulativo – comum à literatura tradicional europeia, africana e asiática – assim como “O rabo do macaco”, criticado pelas crianças do Sítio, por conta de o macaco ter trocado o próprio rabo por uma faca.

“O pinto sura” traz inúmeras versões populares como “O pinto pelado” ou “O pinto calçado” e outras. “O cágado e o teiú”, que segundo Romero (1954) é de origem africana, faz parte da coletânea dos irmãos Grimm. “O doutor Botelho” é uma versão brasileira corrompida do “Gato de Botas”, de acordo com Narizinho, contada e recontada na literatura do século XVI: “– Essa história – disse Narizinho – é uma corrupção da velha história do Gato de Botas, que li nos Contos de Fadas do tal senhor Perrault” (LOBATO, 1968, p. 99).

“A Moura Torta” era uma das histórias mais comuns contadas na Europa e consta em dezenas de antologias em diversas línguas vivas, fazendo alusão aos mouros

³² Jasão e Medeia: Jasão teria sido ajudado pela feiticeira Medeia na procura do Tosão ou Velo de Ouro (símbolo da riqueza agrária, da fecundidade e realeza), mas mesmo assim ele a rejeita, preferindo casar-se com outra princesa (BRUNEL, 2005).

³³ Em todas as literaturas orais do mundo ocorre o motivo do ciclo da Natureza Denunciante (CASCUDO, 1984), isto é, quando um elemento da natureza denuncia um crime cometido por outrem.

escravizados, com suas velhas bruxas, com apenas um olho são (ROMERO, 1954). “O pulo do gato”, que fez Pedrinho indagar à avó se os políticos espertalhões utilizam o tal pulo do gato, ao que ela lhe responde: os políticos são os “gatos da humanidade” que e dão aulas de malandragem aos gatos do mundo inteiro (LOBATO, 1968, p. 142). E “João e Maria”, uma variante brasileira do “Hansel e Gretel”, copilada pelos irmãos Grimm, com versões em quase todos os países e que recentemente transformou-se em filme, mas com um toque pós-moderno, isto é, ervado de apelos à violência e a cenas sensuais.

Ao final de cada uma das **Histórias de Tia Nastácia**, os ouvintes fazem-lhe críticas, por vezes contundentes, como é o caso de Emília, que considera o povo parvo e torce o nariz quando cada uma delas encerra, declarando que as narrativas são todas tolas. Narizinho concorda com a boneca e afirma que se tornou mais exigente após a leitura de **Peter Pan** (LOBATO, 1968).

Por outro lado, tudo o que D. Benta conta às crianças é fruído por elas numa atitude de total aceitação, porque, para elas, a avó expressa a verdade científica, mesmo que, em certo momento, Pedrinho afirme que a ciência se modifica com o passar do tempo. Dona Benta não é contestada, por ter adquirido *ethos* e *logos*, afinal ela é a velha mais sabida do mundo (LOBATO, 2002).

A crítica maior de Emília aos contos de Tia Nastácia está relacionada à incoerência da maioria delas, uma vez que foram se adulterando de um contador para outro. D. Benta dá razão à ex-boneca: as narrativas escritas mantêm-se sempre iguais, pois o escrito afixa o modo original de quem as produziu, aquele que conta, modifica aqui e ali, e enfim elas transformam-se em novas histórias (LOBATO, 1968).

Tais observações das personagens lobatianas comungam com as de Greimas (1976), uma vez que para ele toda história deve fazer sentido para o receptor, ser coerente e ter uniformidade. As personagens de Lobato questionam acerca da clareza e do nexa das narrativas. Emília reivindica o sentido delas a Tia Nastácia por não compreender o final do conto “A princesa ladrona”. E a “tia” retruca que não era para entender. Fora assim que sua mãe havia lhe contado e que ela passava para adiante como recebera (Op. cit., 1968).

Nos protestos e indagações de Emília à Tia Nastácia, ora agressivas ora coerentes e espirituosas, a boneca falante percebe que os milhões de histórias populares lhe parecem ser uma só, contadas de variados modos, uma das conclusões a que chegou Propp (1984), ao analisar os contos folclóricos russos. É o que acontece com “João e Maria”, já conhecida de Emília, mas com versão diferenciada. Ela acredita ser Andersen o autor desse famoso conto, porém D. Benta confirma o que já sabemos, isto é, Andersen não fez mais do que recolhê-la da boca dos contadores populares e modificá-la de acordo com sua arte, dando-lhe um toque pessoal (Op. cit., 1968).

Cascudo (1984) lembra que Nina Rodrigues citava o conto muito conhecido do veado e o jabuti. Ambos empreendem uma corrida cuja vencedora é a segunda, com suas sábias artimanhas, história assemelhada com a que Tia Nastácia conta, a diferença é que nessa versão, em lugar do jabuti, a personagem é o sapo. Essas pequenas mudanças ocorridas nos contos tradicionais – que não alteram sua essência – dizem respeito à “cor local”, segundo D. Benta, em detalhes imprescindíveis.

As crianças do Sítio têm uma opinião formada a respeito da violência empreendida contra os personagens malvados dos contos populares. É Narizinho quem declara

serem muito bárbaras tais histórias. D. Benta retruca acerca do costume da dura gente de outros tempos, época em que o número de analfabetos era vergonhoso. Ela complementa que tais histórias vieram de Portugal, da Idade Média, dum tempo em que havia reis, daí haverem nelas personagens nobres. (LOBATO, 1968, p. 85).

Para Tia Nastácia, as histórias fazem parte de sua natureza, vão sendo recontadas em linguagem direta, a mesma de sua mãe, boa de ouvir e de entender. Benjamin (1994) dá a receita de como deve ser a narrativa: simples e natural, sem as agudezas psicológicas que poderiam torna-la complexa, para que a história se fixe na memória do receptor, a fim de que ele assimile a sabedoria nela contida e incorpore-a à sua experiência.

Tia Nastácia imprime também sua *marca* de contadora nas histórias que narra: ela é personagem principal, uma grande narradora, uma vez que teria o que Benjamim aprezoa: “suas raízes no povo” (Op. cit., 1994), do qual ela é a própria personificação.

Considerações finais:

Tanto a boa Tia Nastácia quanto a sábia D. Benta são representantes de um mundo em extinção, principalmente nas grandes cidades. É imprescindível, sobretudo hoje, tempo em que estamos fartos de produtos da “obsolescência planejada” e tão carentes de aconchego e boa magia; as contadeiras e suas narrativas maravilhosas vêm à tona e nos mostram que ainda se pode sonhar, imaginar, mesmo não sendo um Quixote ou um Pinto Sura. Elas saem de dentro dos livros, do fundo das bibliotecas, para contar-nos as histórias adaptadas por Monteiro Lobato.

Histórias de Tia Nastácia e D. Quixote das crianças nasceram do mesmo desejo de conhecimento, da aventura que

elas podem proporcionar: Pedrinho desejava conhecer o nosso folclore e convocou Tia Nastácia para a empreitada, enquanto Emília aprontava mais uma de suas peraltices em nome de sua curiosidade em conhecer o livro pesado que estava no alto da estante da biblioteca de Dona Benta.

As pessoas narram aquilo que aprendem com as experiências vividas e trocadas, e as narrativas têm o seu lado utilitário como entretenimento, ensinamento moral ou um provérbio, ainda visto como sabedoria. Através de suas contadeiras, Lobato procura resgatar essa arte; suas personagens são altruístas na medida em que têm prazer em contar histórias que deleitam o público infantil, permanecendo horas e horas numa tarefa que não é árdua, num esforço para que essa sabedoria não se extinga e não acabe a arte de narrar.

As narrativas de Tia Nastácia e Dona Benta vêm nos ensinar - sem o ranço pedagógico das histórias emboloradas que Lobato tanto abominava - a sabedoria universal do clássico e do popular. Em ambas, fica evidente o sentido crítico de seus personagens, estimulando o leitor/ouvinte ao enfrentamento. Lobato retrata em suas personagens, enfim, o mesmo fascínio que as crianças têm pelo ato de ouvir as boas histórias.

Referências

BENJAMIN, W. O narrador. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Rouanet, 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CARDOSO, M. **Estudos de Literatura Infantil**. São Paulo: Editora do Brasil, 1991.

CASCUDO, L. da C. **Literatura Oral no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

- CERVANTES, M. de. **O engenheiro cavaleiro D. Quixote de La Mancha**. Trad. Sergio Molina, São Paulo: Ed. 34, 2010. Livros I e II.
- COELHO, N. N. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Global, pp. 82, 176, 1982.
- DEBUS, E. **Monteiro Lobato e o leitor, esse desconhecido**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2004.
- FARIAS, C. A. **Alfabetos da Alma: Histórias da tradição na escola**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- GREIMAS, A. J. (1976) Elementos para uma teoria da interpretação da narrativa mítica. In: MENDONÇA, Antônio S. L.; NEVES, Luiz F. Baeta. (Org.) **Análise Estrutural da Narrativa**: seleção de ensaios da revista "Comunicatios". 4. ed. Petrópolis: Vozes, s/d.
- LAJOLO, M. **Monteiro Lobato: Um brasileiro sob medida**. São Paulo: Moderna, 2000.
- LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira História & Histórias**. São Paulo: Ática, 1984.
- LAJOLO, M. **Monteiro Lobato e Dom Quixote: viajantes nos caminhos da leitura**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/QuixoteIEL.pdf>>. Acesso em: 29/07/2010.
- LOBATO, M. D. **Quixote das crianças**. São Paulo: Brasiliense, 1957.
- _____. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Brasiliense, 1968.
- _____. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.
- _____. **A Barca de Gleyre**. São Paulo: Brasiliense, 1964.
- _____. **A Barca de Gleyre**. São Paulo: Brasiliense, 1959.
- _____. **Peter Pan**. 37ª ed. (1995) 6ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- MACHADO, I. A. **Literatura e Redação**. São Paulo: Scipione, 1994.

- MEIRELES, C. **Problemas da Literatura Infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MIMOSO-RUIZ, D. Medeia. In: BRUNEL, Pierre (Org.) **Dicionário de Mitos Literários**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- MIOSÉS, M. **Dicionário de Termos Literários**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- PRADO, A. O. de A. Dom Quixote das crianças e de Lobato. In: LAJOLO, M. & CECCANTINI (Org.) **Monteiro Lobato, Livro a Livro: Obra Infantil**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- PROPP, V. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- ROMERO, S. **Folclore Brasileiro - Contos Populares do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.
- SILVA, J. C. de. O folclore e a literatura infantil: sugestões de atividades. In: KHÉDE, Sonia S. (Org.) **Literatura Infanto-Juvenil: Um gênero polêmico**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- SOUZA, L. N. de. Monteiro Lobato e o processo de reescritura das fábulas. In: LAJOLO, M. & CECCANTINI (Org.) **Monteiro Lobato, Livro a Livro: Obra Infantil**. São Paulo, 2009.
- VIEIRA, A. S. Peter Pan lido por Dona Benta. In: LAJOLO, M. & CECCANTINI (Org.) **Monteiro Lobato, Livro a Livro: Obra Infantil**. São Paulo, 2009.
- ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. 2. ed. São Paulo: Global Universitária, 1982.
- ZILBERMAN, R. & LAJOLO, M. **Um Brasil para Crianças**. São Paulo: Global Universitária, 1986.
- ZORZATO, Lu. B. Hans Staden à lobatiana. In: LAJOLO, M. & CECCANTINI (Org.) **Monteiro Lobato, Livro a Livro: Obra Infantil**. São Paulo, 2009.

**COMUNICAÇÕES APRESENTADAS NO
"I SIMPÓSIO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL NA
AMAZÔNIA"**

ADÃO E EVA: A LITERATURA SURDA COMO REPRESENTAÇÃO DE IDENTIDADES SURDAS E PROBLEMATIZAÇÃO DA CONCEPÇÃO ORALISTA

Andréa Pereira Silveira³⁴

andreasilveira@ufpa.br

Andreza dos Santos Flexa³⁵

andsflexa@hotmail.com

Resumo

Objetivamos contribuir para a compreensão da importância da língua de sinais como primeira língua da pessoa surda. Esta concepção está respaldada na Lei nº 10.436/02 e Decreto nº 5626/05, os quais asseguram a educação bilíngue, pautada na Língua Brasileira de Sinais como língua natural do cidadão surdo brasileiro. Neste prisma, apresentamos uma análise da obra **Adão e Eva**, de Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa, representativa de determinado momento histórico da educação de surdos no mundo, observando, sobremaneira,

³⁴ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Libras (UEPA). Licenciada Plena em Pedagogia (UEPA). Professora Assistente I da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisadora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) e do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP).

³⁵ Graduada em Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) Campus Belém. Professora/Tutora do curso de Graduação em Letras, modalidade a distância, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pós-graduanda em Educação para as Relações Etnorraciais do IFPA e Graduada do curso de Licenciatura em Letras Libras/ Língua Portuguesa como L2 da UFPA.

suas intersecções e implicações em questões relativas à identidade e cultura surda.

Palavras-chave: Literatura surda, língua de sinais, identidades surdas, história da educação de surdos, oralismo.

Introdução

O uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como língua natural da comunidade surda brasileira é assegurado legalmente pela Lei Federal nº 10.436/02, legislação essa regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626/05, que institui uma educação bilíngue para surdos considerando a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita.

Objetivamos com este artigo contribuir para a compreensão da importância da língua de sinais como primeira língua das pessoas surdas, elemento necessário à convivência do indivíduo surdo no meio social, uma vez que é através da língua de sinais que os sujeitos surdos constituem as identidades e cultura fomentadas na comunidade surda. Para tanto, apresentamos uma análise da obra **Adão e Eva**, de Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa, na qual identificamos representações de um determinado momento histórico da educação de surdos, conhecido como Oralismo, ao observarmos, sobremaneira, suas intersecções e implicações em questões relativas às identidades e cultura surdas, bem como reconhecemos nessa obra a tomada da língua de sinais como primeira língua, por meio do protagonismo evidenciado pelo uso dos sinais.

A fim de delinear o debate, ora proposto, apontaremos: a) elementos das identidades surdas, permeadas pela “experiência visual” (PERLIN, 1997-b) a importância da Literatura Surda como difusora dos traços culturais surdos,

por meio da problematização de representações oralistas e da afirmação da língua de sinais como traço cultural imprescindível à comunidade surda.

As identidades surdas

A expressão “identidade”, no latim, é proveniente de *idem* que significa “o mesmo”, referindo-se, basicamente, à “permanência do objeto, único e idêntico a si” (SODRÉ, 1999, p. 34). Essa concepção nos permite pensar a identidade como sendo uma “unidade”, isto é, uma representação de algo ou de alguém que, posto em qualquer situação, se mantém inalterado. Para Sodré:

Dizer identidade humana é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela interseção de sua história individual com a do grupo onde vive. (...) A identidade de alguém, de um “si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento de um “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente (SODRÉ, 1999, p.34).

Com essa concepção, percebe-se que a identidade, além de se apresentar como um conceito construído a partir de diversas perspectivas: psicológica, filosófica, antropológica, biológica, cultural e sociológica, está diretamente relacionada à formação de um “outro”.

Atualmente, os estudiosos da temática identitária configuraram o significado do termo como sendo um processo constitutivo, controverso e multifacetado construído por

meio das relações entre os sujeitos “ancorados em sistemas simbólicos que se afirmam no interior de lógicas comunitárias, afetivas que mobilizam os indivíduos ou uma coletividade em torno de um imaginário comum” (SCHWARCZ, 2008, p. 12).

A identidade tornou-se um motivo para reflexão na contemporaneidade porque se verificou um novo contexto sociocultural emergindo nas mais variadas instituições sociais, a partir do contato com as diversas tecnologias e culturas que surgiram (e ainda surgem) no mundo moderno.

Assim, o processo de identificação de um sujeito com outro e em situações diversas passou a ser o fator dinâmico de integração do indivíduo e, também, da mobilização de suas escolhas e sentimentos, tornando-se, assim, uma categoria indispensável à socialização, à integração do ser singular pela cultura.

A temática identitária comporta outras ramificações como o de identidade cultural que nas comunidades surdas, segundo Perlin, é a que “envolve rituais, linguagens, olhares, sinais, representações, símbolos, modelos convencionais, processos profundamente plurais e culturais” (PERLIN, 2000, p.23). Compreende-se com isso que as identidades culturais surdas são atributos que pertencem, principalmente, à cultura surda, na medida em que ela engendra uma “unidade de identificações”, imbuídas pelas experiências dos sujeitos e suas interações.

Sobre as identidades fomentadas e subjetivadas nas comunidades surdas, Skliar afirma que,

Os surdos formam uma comunidade lingüística minoritária caracterizada por compartilhar uma Língua de Sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A Língua de Sinais

constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem usos e normas de uso da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências lingüística e comunicativa – e cognitiva – por meio do uso da Língua de Sinais própria de cada comunidade de surdos (1997, p. 143).

Portanto, a aquisição da língua de sinais pelo sujeito surdo lhe garante um desenvolvimento mais apropriado a sua especificidade lingüística.

De acordo com o Decreto Federal nº 5.626, art.2º: “Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, p.1). Nessa via, percebemos que o uso da Língua Brasileira de Sinais configura-se em um traço cultural marcante, bem como a experiência visual, um elemento inerente à constituição das identidades surdas.

No campo da educação, trazemos para o debate que a perspectiva visuo-espacial dos surdos deve ser levada em consideração, a fim de garantir acessibilidade, bem como possibilitar as interações por meio da língua de sinais, como língua natural das pessoas surdas. Nesse prisma, Quadros enfatiza que:

Para além da questão da língua, portanto, o bilingüismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e

culturais. Nesse sentido, a educação dos surdos, em uma perspectiva bilíngüe, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuo-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua das crianças, a língua de sinais brasileira é a proposição da inversão, assim está reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretizam através das interações sociais (2005, p. 34).

Diante do exposto, a Língua Brasileira de Sinais e a Literatura Surda constituem-se em elementos de difusão da cultura surda, bem como da representação de identidades forjadas nas comunidades surdas. Isto posto, essa produção literária necessita ser divulgada e reconhecida não apenas no âmbito acadêmico, como em todo o processo de escolarização a fim de que oportunizemos aos surdos uma educação bilíngüe e, conforme problematiza Quadros (2005), também necessita ser “bicultural”.

A literatura surda: cultura e identidades marcadas pela experiência visual

Segundo Karnopp, Literatura Surda “é toda literatura desenvolvida por e para surdos, com o objetivo de difundir e registrar a cultura e a comunidade surda, e a língua de sinais” (KARNOPP, 2010, p. 172). Corroborando com isso, Mourão afirma que os surdos “transmitem modelos e valores históricos através de várias gerações de surdos” (MOURÃO, 2011, p.17).

Assim, “as obras de literatura surda retratam tanto histórias próprias, criadas por surdos, ou integrantes da cultura surda, como adaptações de clássicos da literatura

repensadas sob a visão da comunidade surda” (KARNOPP, 2010, p. 172).

Outrossim, Mourão trata sobre as representações elaboradas por pessoas surdas “onde se produzem significados partilhados em forma de discurso. Os significados são modificados dentro do círculo da cultura e o sujeito não cria sozinho a cultura, já que sempre há o coletivo produzindo significados” (MOURÃO, 2011, p. 6).

Nessa perspectiva, os sujeitos surdos, produtores de narrativas, contadores de histórias nas comunidades surdas, acadêmicos e pesquisadores, vão se “apropriar do mundo” e “ler” a sua realidade, representando a cultura surda através da Literatura em Língua de Sinais, pela qual esses sujeitos refletem e realizam uma “releitura” do imaginário social sob a ótica da surdez, isto é, da experiência visual.

Assim, no campo cultural, sob a forma literária, a cultura surda começa a ser representada por meio de produções em três diferentes proposições: a Literatura Traduzida; a Literatura Adaptada; e, também, a Literatura Visual. Juntas, essas vertentes formam o que atualmente se configura em Literatura Surda.

A Literatura Traduzida aparece como uma forma de possibilitar ao surdo o conhecimento da literatura tradicional escrita, ou seja, originária de obras produzidas por uma comunidade de língua oral. Nesse contexto, a literatura “clássica” é apenas traduzida para a língua de sinais, porém seus elementos literários (espaço, tempo, clímax, personagem, etc.) permanecem os mesmos.

Já a Literatura Adaptada se diferencia da primeira por se utilizar de elementos da cultura surda para compor as histórias. Geralmente, as narrativas que são adaptadas são muito conhecidas e recontadas sob à ótica da experiência visual, por isso, os traços da cultura surda são o diferencial.

Assim, aparecem as personagens surdas, contextos e espaços da comunidade surda, referências à história da educação de surdos, dentre outros elementos culturais surdos evidenciados na perspectiva da alteridade.

Considera-se como Literatura Visual toda e qualquer produção literária elaborada por surdos e para surdos, onde a visualidade se torna a principal fonte de apreensão das informações. Dessa maneira, as narrativas surdas seriam única e exclusivamente pautadas em experiência visual e, nessa via, mediadas pela Língua de Sinais.

Vale retomar que as três possibilidades, ora apresentadas, confluem para o que compreendemos como “Literatura Surda”. A partir dessas conceituações, observamos que diversas produções literárias surdas fazem referência a eventos históricos relacionados à educação de surdos e aos elementos culturais dessa comunidade linguística.

Pontuamos que, algumas vezes, as Literaturas Surdas apresentam uma proposta bilíngue com registros na escrita de sinais (*Sign Writing*), na escrita em Língua Portuguesa, bem como em DVDS com narrativas sinalizadas, dessa forma, tanto surdos quanto ouvintes poderão explorá-las e compreendê-las.

Diante disso, destacamos a proposição da Literatura Surda que nesse estudo fora identificada como “adaptada”, por tratar-se de narrativas feitas a partir de “clássicos” mediante a realização de releituras dessas histórias para surdos e ouvintes interessados na valorização da cultura surda e da língua de sinais.

Nessa linha de Literatura Surda Adaptada, a obra **Adão e Eva** (2005), do escritor surdo Fabiano Rosa e da escritora ouvinte Lodernir Karnopp, merece especial atenção por corroborar significativamente com os estudos sobre a importância da língua de sinais para o sujeito surdo, além da crítica à concepção oralista.

Adão e Eva: a experiência visual em evidência

A obra **Adão e Eva** é uma adaptação da história bíblica sobre a criação do homem, narra a origem das línguas de sinais no mundo ao evidenciar que os primeiros habitantes da terra falavam algum tipo de língua de sinais:

Adão sinalizava para o papagaio, tentando se comunicar, mas ele só cantava. Adão estava sozinho, sem alguém para conversar. Foi até a lagoa e viu seu rosto refletido na água. Feliz, começou a sinalizar para a sua imagem, que só reproduzia aquilo que ele sinalizava (KARNOPP; ROSA, 2005, pp. 9-10).

Observamos que Adão é usuário de língua de sinais. Contudo, o desconhecimento das línguas sinalizadas, pelos demais animais, habitantes do “paraíso”, fez com que o personagem construísse a seu redor um muro de silêncio e solidão.

Na história da educação de surdos, ao verificar que a surdez não era um obstáculo para o surdo adquirir o conhecimento, propostas educacionais para o ensino desses sujeitos foram implementadas, pensadas e repensadas, a fim de permitir-lhes o desenvolvimento pleno da linguagem. Isso nos permite inferir que, mesmo que a capacidade para nos comunicar seja inerente ao nascimento, como afirma Quadros (2006), é necessário refletirmos qual a melhor maneira de garantir a comunicação e desenvolvimento de uma língua.

Na obra, Deus ficou comovido com a melancolia de Adão, que andava taciturno pelo paraíso, assim, percebeu que era necessário que outras pessoas também conhecessem a língua de sinais, foi então que decidiu criar Eva: “Deus então

criou Eva. [...] Adão estava sentado, e de repente alguém lhe tocou o ombro. [...] Feliz, Adão tinha agora com quem conversar.” (KARNOPP; ROSA, 2005, p. 12-3).

Evidencia-se que o contato com a língua de sinais, a partir da interação entre Adão e Eva, possibilitou e facilitou a comunicação entre eles. É interessante destacar que, na obra em questão, Deus, também, sinaliza e é dessa forma que vai avisar ao casal de que eles não podem comer do fruto da árvore proibida. Obedientes ao criador, Adão e Eva resistiram, durante muito tempo, a comer o fruto. Porém, seus desejos foram mais fortes:

Adão e Eva comeram, e imediatamente houve uma transformação: perceberam que estavam nus. Preocupados e envergonhados, usaram as mãos para se esconder. Foi então que, impedidos de usarem as mãos, foram obrigados a usar a fala! (KARNOPP; ROSA, 2005, p.20-22)

Note-se que o castigo para os desobedientes do paraíso foi a “oralização”, método que abolia o uso da língua de sinais e os forçava à utilização de técnicas e metodologias repetitivas para “incluir-los” entre os ouvintes. Assim, constatamos na obra uma confluência com o Congresso de Milão, realizado em 1880, no qual foi decidido pelos ouvintes que o método mais eficaz para a educação dos surdos era o Oralismo.

Skliar (1997) problematiza que o congresso em questão não contou com a participação, tão pouco levou em consideração a opinião dos surdos, ou seja, a opinião dos interessados. Nesse evento, “um grupo não muito numeroso de educadores impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais, e decretou, sem fundamentação científica

alguma, que a primeira deveria construir o único objetivo do ensino” (p. 77).

Assim, a decisão, ou melhor dizendo, a imposição mediatizada pelo Congresso de Milão não representava um desejo da comunidade surda, pois esses sujeitos não foram representados nessa decisão, fato que ocasionou na tomada da oralização como um castigo, uma imposição.

O oralismo: uma concepção clínico-terapêutica

A investida na terapia de fala com vistas a garantir a oralização da pessoa surda em detrimento da aquisição da língua de sinais subsidia o Oralismo (QUADROS, 1997). Esta prática não coaduna com os anseios das pessoas surdas. Nessa via, Skliar (1997) aponta o Oralismo como um modelo clínico-terapêutico, também chamado de clínico-patológico, atrelado à aquisição da fala. Assim destaca que,

O modelo clínico-terapêutico impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva. A partir desta visão, a surdez afetaria de um modo direto a competência lingüística das crianças, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Desta ideia se deriva, além disso, a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham as crianças surdas da língua oral (SKLIAR, 1997, p. 79).

Desse modo, constituem-se os argumentos pautados na aquisição da oralização como fonte para o melhor desenvolvimento da pessoa surda, que nesta concepção é designada como *deficiente auditivo* (QUADROS, 1997). Isto corrobora com a perspectiva do *ouvintismo* que se configura em:

um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 2005, p. 15).

As práticas de imposição da oralização e de tentativa de “recuperação do deficiente auditivo”, compreendendo a surdez como um defeito, uma imperfeição a ser restaurada pela oralização, legitima o investimento na terapia de fala e da leitura orofacial como proposições pertinentes ao processo de escolarização dos sujeitos surdos, aos quais foi negada a aprendizagem da língua de sinais no âmbito escolar para que essa não atrapalhasse a aquisição da fala oral: “o oralismo vem, desde o século XVIII, privilegiando a fala e a escrita como únicos meios legítimos de comunicação” (SILVA, 2008, p.10).

Vale registrar que a aprendizagem da língua de sinais é a melhor proposta quando se trata do desenvolvimento da competência comunicativa do sujeito surdo.

Considerações Finais

A Literatura Surda delinea-se como um dos instrumentos para a difusão e consolidação cultural das produções realizadas na e pela comunidade surda. Desse modo, essas narrativas compostas por obras traduzidas, adaptadas e emergentes da literatura visual, possibilitam, por meio da representação de elementos culturais surdos, o protagonismo da cultura e identidade surda, identidade essa imbuída pela experiência visual.

Nesse contexto, a obra “Adão e Eva” (KARNOPP; ROSA, 2005) evidencia as identidades surdas pautadas no uso da Língua de Sinais e a oralização, por sua vez, é representada como prática advinda do castigo divino. Desse modo, essa análise possibilitou-nos vislumbrar que a Literatura Surda propicia a representação de identidades surdas marcadas pela aquisição da Língua de Sinais como língua natural, bem como dispõe a possibilidade de problematizar questões que refletem a opressão vivida pelos sujeitos surdos, tal como foi a imposição sofrida no advento do Oralismo.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.**

Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/DecretoD/5626.htm>. Acesso em: 27 dez. 2005.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>> Acesso em: 07 jan. 2008.

KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. **Adão e Eva.** Canoas: Ed. Ulbra, 2005.

_____. **Produções culturais de surdos:** análise da literatura surda. Cadernos de Educação: Pelotas. p. 155 - 174, maio/agosto, 2010.

PERLIN, Gladis T. T. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividades**. São Paulo: Lovise, 2000. cap. 2, p. 23 -28.

QUADROS, Ronice Muller. O “BI” em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Apresentação. In: BENEDICT, Anderson. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 12.

SILVA, Ângela Carranho da Silva. **Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SKLIAR, Carlos. “Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos” In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 3. ed. Porto alegre: Mediação, 1997. p.75-110.

_____. “Os estudos surdos em educação: Problematizando a normalidade”. In: SKLIAR, Carlos (Org.).**Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-32.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: Identidade, Povo e Mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LITERATURA INFANTIL E DOUTRINAÇÃO EXCESSIVA: QUANDO A LEITURA DEIXA DE SER PRAZEROSA E LIBERTÁRIA

Paulo Rafael Bezerra Cardoso³⁶
rafael.cardoso88@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como meta discutir acerca das limitações na leitura e na imaginação que sofrem os novos leitores por conta do caráter doutrinário de algumas obras destinadas ao público infantojuvenil. Em virtude desse caráter, a leitura perde muito de seu traço libertário e pode muitas vezes se configurar em textos enfadonhos, servindo apenas de ferramenta de dominação sobre as crianças.

Palavras-chave: Literatura infantil, leitores autônomos, pensamento crítico-reflexivo.

Introdução

A literatura infantil é um gênero textual que ganha importância cada vez maior dentro do contexto da aquisição do gosto pela leitura. É imperativo que as crianças tenham um contato precoce e constante com a leitura literária desde a mais

36 Graduado em Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa pelo IFPA Campus Belém. Graduando em Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Inglesa pela UFPA. Pesquisador ligado em regime voluntário ao Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitores da Universidade Federal do Pará. Editor executivo, revisor e colunista do Projeto PIBEX IFPA 2013 Jornal Institucional Literário e colunista do blog Letras in.verso e re.verso, projetos que trabalham com a difusão do hábito de leitura literária para diferentes públicos.

tenra idade, pois assim, além da literatura promover a interação com o código materno de forma mais prazerosa e eficaz (por ser contextualizada), auxilia na formação de um senso estético e da sensibilidade do novo leitor.

A literatura, com sua forma de tocar o leitor por meio das palavras, é um excelente meio para se discutir os conflitos e as experiências vivenciadas pelo ser humano. Todavia, há o consenso de que nem tudo é adequado para todas as faixas etárias, já que o ser humano passa, no decorrer de sua vida, por uma série de ciclos evolutivos no tocante a sua cognição.

Esse fator impossível de ser ignorado torna a literatura infantil um gênero imprescindível. A linguagem nos textos infantis, por ser mais acessível às crianças, é capaz de tocá-las por fazer parte desse universo infantil. Todo o poder de influência que a literatura infantil exerce nos pequeninos também pode contribuir para um processo de aprendizagem bem sucedido.

A arte é um fazer que não está preso à realidade concreta. Pela imaginação, vai-se mais longe, rompem-se barreiras, o mundo torna-se infinito. A imaginação auxilia por meio do conhecimento intuitivo o sujeito leitor a confrontar experiências de leitura com experiências de vida. Porém, toda obra artística é produzida em determinado contexto, fator preponderante do ponto de vista de sua recepção, por mostrar que por trás da poesia não há inocência, mas sim modos de ver a realidade, valores sociais, morais, ideológicos e políticos.

A literatura infantil com sua linguagem altamente imagética não poderia ser excluída disso. Há um ser, geralmente adulto, o qual escreve para uma criança-pertencente a esta ou aquela classe social - que receberá o texto desta ou daquela maneira, produzindo em si uma postura leitora deste ou daquele modo. É importante estudar então o que os produtos da literatura destinada a esse público

entendem como “universo infantil” e de que modo eles se comunicam com essa criança a qual construíram em sua concepção de mundo.

Tal artigo se propõe a mostrar como a ideia de criança tida por muitos escritores ainda é um pensamento que rebaixa esse “pequeno ser” ao status de tábula rasa: a criança deve ser orientada em um mundo onde ela pode se perder se o adulto não der a devida orientação. A literatura infantil, como voz pedagógica dentro do fazer literário, corre o grande risco de ser vista como uma grande vilã propagadora de ordens e conselhos quando não expande a sua visão do universo infantil. E, ao se deparar com um gênero textual o qual apenas sabe dar-lhe ordens, o leitor não vê na leitura um exercício prazeroso e dela se afasta procurando meios de mais fácil digestão, tendo a ilusão de que tais mídias não estão, também, a enviar suas mensagens ao leitor. Porém, tal envio de mensagens se dá de forma mais simplificada e leve, não exigindo todo o processo mental envolvido no ato de leitura.

O trabalho que aqui se faz não visa esgotar todas as possibilidades de investigação do tema. Apenas se começa, neste momento, a produção de um longo trabalho intelectual que tem como meta maior, citando termo de Michel Foucault, fazer uma espécie de arqueologia do processo de criação de literatura infantil em nosso país e avaliar o tipo de leitor que está a ser formado por esse processo.

Para tanto, o trabalho organiza-se em mais quatro tópicos além da presente introdução: o primeiro fazendo um breve histórico da literatura infantil, relacionando-o com o surgimento da classe burguesa e seus valores sociais e estéticos; outro falando da doutrinação dentro das obras literárias feitas para a criança; um falando da importância de se incentivar a autonomia dentro do contexto da aquisição da

leitura literária; e o tópico final dedicado às considerações finais tidas até o momento.

Breve histórico da literatura infantil

O surgimento da literatura infantil está diretamente ligado ao nascimento e crescimento da sociedade capitalista. Na Idade Média, a família como a conhecemos hoje em dia não existia. Por ser uma era de trabalho mais físico, a criança logo que atingia uma certa maturidade em tamanho e força era parte integrante dos trabalhos os quais visavam ao sustento de uma casa.

Com o surgimento da sociedade capitalista após uma série de intrincados processos históricos, nasce a burguesia. Tal classe social é a detentora dos poderes econômicos dentro do novo modelo econômico. Na Grécia antiga, os homens livres dispunham de todo o tempo do mundo para manterem-se entretidos com a filosofia e suas discussões profundas, enquanto os escravos por impostos e de guerra faziam o trabalho pesado; agora o homem burguês com seu espírito de seriedade usufruía dos benefícios de uma nova estrutura social, com importantes avanços tecnológicos, como a imprensa.

A imprensa possibilita mudanças de hábitos de leitura: “se antes a leitura era oralizada e coletiva, atualmente ela é escrita e individualizada. Livros são produzidos em massa e a cultura letrada entra em voga” (LAJOLO e ZIBERMAN, 2007). Era comum até o século XIX a figura do burguês fã de literatura clássica o qual se vê imerso em dilemas morais concernentes a sua classe social.

Ao mesmo tempo em que surge a burguesia e o valor de uma cultura letrada, temos o surgimento da infância enquanto faixa etária com particularidades psíquicas e fisiológicas próprias. Ainda despreparado para o universo

complexo do mundo adulto, o pequeno ser deve ser preparado para isso por meio de uma educação rigorosa. A família é o pilar educacional maior centrado na figura do pai, enquanto sustentáculo familiar, e a mãe, guardião do lar. Ambos protegendo o ser privilegiado por todo esse contexto: a criança. (Op. cit., 2007, p. 17).

A educação infantil torna-se ponto fulcral. Pais bem sucedidos são aqueles que além de terem prosperidade, criam filhos exemplares. Para tanto, devem manter os filhos na escola, local onde aprenderão a ler e, por meio da leitura de livros próprios para a criança, aprenderão os valores da sociedade burguesa e toda a sua forma de ver o mundo. Nasce a pedagogia enquanto ciência responsável pela educação dos pequenos e a literatura infantil enquanto gênero textual responsável pela formação ao mesmo tempo moral e intelectual dos futuros cidadãos.

Há algo dito por Sartre em seu **O Que é a Literatura** que, apesar do tom mordaz, cai bem para explicar o processo de formação de hábito de leitura oriundo desse ciclo pedagogia/literatura infantil/formação moral. Tal afirmação volta-se para os escritores que, utilizando a vida burguesa, buscam criar um público cativo de suas histórias.

Não escrevem a respeito da ideologia: adotam-na implicitamente; trata-se, para eles, do que chamamos há pouco de contexto ou conjunto de pressuposições comuns ao autor e aos leitores, necessárias para tornar inteligível a estes o que escreve aquele. Pertencem em geral à burguesia; são subvencionados pela nobreza; como consomem sem produzir e como a nobreza também não produz mas vive do trabalho

alheio, são parasitários de uma classe parasita (SARTRE, 2004, p. 71).

Utilizando do princípio dialógico citado por Sartre no livro supracitado, aplicando-o ao contexto da literatura infantil, pode-se dizer que a criança burguesa era ensinada a ver o mundo de modo estreito, utilizando apenas fatos vividos por sua classe. Não havia uma formação global em sua leitura. Literatura é troca de visões, de valores. Quando se lê verdades de uma determinada classe vendidas como sendo a verdade em si, fecha-se a visão leitora e crítica do leitor. Começa-se então a perceber os riscos que a leitura excessivamente doutrinária traz para o pequeno ser com a limitação de sua visão de mundo.

Todavia, o excesso de doutrinação acaba também por tirar o prazer da leitura, tornando-o algo profundamente ligado ao marasmo de atividades repetitivas realizadas em sala de aula com o intuito de cumprir programas escolares os quais não possuem sentido concreto nenhum para os novos leitores em diversas situações, por não verem os temas das atividades ligados ao seu cotidiano. Não à toa, mesmo com o crescimento do mercado editorial em nosso país, a leitura segue sendo um sério problema para as escolas e para a sociedade civil. Tal assertiva é confirmada pela sentença proferida por Guimarães, transcrita abaixo.

[...] o mercado de livros didáticos e paradidáticos aumenta bastante, mas não é, necessariamente, a solução para os problemas da cultura brasileira, a aquisição do hábito da leitura nem sempre está ligada a programas pré-estabelecidos. É necessário que o assunto seja tratado de forma a se atingir o desejo de ler pelo

prazer que a leitura possa proporcionar, mais do que pela necessidade de ler para adquirir um conhecimento. A leitura deve ser um estímulo, um alargamento de horizontes e possibilidades e, sobretudo, deve ser prazerosa (2007, p. 38).

Percebe-se que se fez um recorte temporal desde os primórdios da sociedade burguesa na Europa até os tempos contemporâneos. Tal corte é proposital para mostrar que na curta história da literatura infantil já se encontra como recorrente o problema de uma literatura que em si não é literatura, e sim uma cartilha de valores sociais os quais visam a condicionar completamente a visão de mundo dos novos leitores – inclusive nos tempos atuais de democratização do saber –, aqueles que não fazem parte desse universo burguês. Uma literatura infantil meramente doutrinária elimina o prazer da leitura, pois a torna mais uma atividade pedagógica dentro de um programa escolar. E esse é um problema que ocorreu no surgimento da literatura para crianças e segue até hoje acontecendo.

É preciso fomentar práticas de ensino as quais valorizem a liberdade do sujeito leitor, o seu local de leitura, suas práticas de leitura. Tudo para gerar o prazer na leitura e a ampliação da visão de mundo.

Doutrinação X Imaginação

Pode-se deduzir do tópico anterior que a doutrinação cerceia a visão de mundo do leitor e a capacidade de ele expandir esse mundo a partir do ato de leitura. A criança nasce dentro de um universo de valores e vê-se rodeada por este código valorativo a todo instante de sua vida, inclusive quando lê. A leitura perde o caráter de transcendência,

repetindo nas palavras escritas aquilo que é dito pelos adultos de carne e osso os quais circulam por perto.

O universo infantil é então invadido por um universo adulto tirano, doutrinador. Considerada um ser frágil, a criança vê-se como centro de um discurso que pretende ensinar-lhe as diretrizes do mundo social o qual a espera quando ela chegar à fase adulta. O conhecimento adquire um caráter fortemente teleológico, com fins bem traçados, não se aceitando aqui a licenciosidade de um saber cujo sentido seja de si mesmo.

Como dizem Lajolo e Zilberman, a escola ganha uma forte importância nas relações sociais: é nela que o saber com seu fim doutrinário melhor se encontra manifestado:

A segunda instituição convocada a colaborar para a solidificação política e ideológica da burguesia é a escola. Tendo sido facultativa, e mesmo dispensável até o século XVIII, a escolarização converte-se aos poucos na atividade compulsória das crianças, bem como a frequência às salas de aula, seu destino natural (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17).

A imaginação é algo livre, solto. É a rebeldia maior do ser humano. Pela imaginação, o ser encontra-se consigo mesmo de modo a se ver caso estivesse pleno. Aquilo que falta, pela imaginação, deixa de ser faltado. A leitura literária, então, revela-se como uma ferramenta imprescindível no processo de aquisição da leitura, pois por meio dele a imaginação dos pequenos seres se aguça e se transforma em algo o qual visa entender os processos e conflitos ocorridos nesse mundo.

Bettelheim (1985) mostra como os contos de fada, gênero textual genuinamente imaginativo, ajudam no processo da criança de entender o mundo ao seu redor e na atribuição de um sentido ao seu processo existencial. Todavia, o autor relata em diversas partes de seu ensaio **A Psicanálise dos Contos de Fada** preocupação tida por ele no sentido de evitar um processo de leitura e de análise psicanalítica na qual o leitor adulto vise a dar, utilizando de sua racionalidade, uma explicação fechada sobre o conto ao leitor jovem.

A imaginação não deve ser cerceada. O universo infantil com sua característica extremamente animista deve sempre estar livre para voar, para transgredir os limites da realidade. Mesmo sabendo que cada autor possui a sua visão de mundo, e que ela está imersa em suas linhas escritas, não se deve dar à literatura infantil um caráter de cartilha: é necessário permissão ao leitor de discutir com o texto, de entendê-lo, de sentir-se rodeado pelo tema em seu mundo concreto, para só depois ele pensar em algum ensinamento encontrado dentro do texto, não em algo dado pronto pelo autor. O mesmo Bettelheim afirma:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar clara suas emoções, estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, *sugerir* soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade – e 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, 1985, p. 13, grifos nossos).

A literatura infantil, então, deve se preocupar em tocar o universo íntimo do jovem leitor. Ela precisa falar de coisas que tocam o âmago do pequeno ser, utilizando uma linguagem simples, fácil, mas sem perder a capacidade de transformar e provocar sentimentos de modo só possível de ser feito pela leitura. A grande obra literária infantil é aquela que, utilizando um estilo que acenda a chama da imaginação animista do leitor, transforma a simplicidade do expressar-se da criança em uma forma de romper limites e de propiciar autoconhecimento independente.

Na citação feita acima, foram grifados dois termos bem sugestivos para o propósito desse artigo: “sugerir” e “confiança”. O primeiro pode ser confundido em uma leitura descontextualizada com indicar sem erro de precisão um caminho a ser seguido pelo jovem leitor. Bettelheim (1985) prega justamente o contrário: sugerir, como na linguagem do cinema, é indicar algo de modo indireto, deixando à criança por meio de suas inferências pessoais o papel principal de terminar o serviço semântico: é ela que em seu esforço empresta vida aos personagens do livro, dá-lhes sentimentos como amor e terror e sente sua felicidade ou sua tristeza. É sempre o leitor quem dará ao texto tanto sentido quanto o sentimento que o permeia.

Quanto ao termo “confiança”, refere-se ao modo como a criança, após adquirir o hábito de leitura, sente o seu mundo crescer por meio da compreensão que tem de si mesma e da realidade objetiva circundante. A confiança se revela então

como um sentimento de realização leitora e cognitiva, um estado de espírito no qual o leitor sente-se seguro para desvendar cada vez mais o universo da leitura e a leitura de seu universo pessoal.

Vê-se então quais as vantagens de priorizar um hábito de leitura cujo objetivo é a autonomia do jovem leitor a um aprendizado meramente doutrinário e fechado em valores sociais restritos a determinada classe social: a capacidade cada vez maior de pensar por si só acerca do mundo e de seus próprios conflitos sociais, obtida pela criança leitora e o conseqüente espírito crítico e analítico aguçado. A partir de agora, fica clara também uma nova vantagem até então não citada de modo explícito: a formação de leitores críticos também gera cidadãos críticos.

Autonomia no Processo de Leitura

Para finalizar a exposição feita neste artigo, é recomendável que se fale um pouco acerca de títulos os quais por meio da valorização de uma linguagem acessível e que toque a criança, provoquem discussões de ideias e de valores sem o uso de um discurso doutrinário. Citar-se-ão aqui, sob a forma de impressões de leitura, duas obras bem interessantes para o público infantil.

A primeira dessas obras pertence à escritora inglesa Edith Nesbit e se chama **Os meninos e o trem de ferro**. Seu enredo gira em torno do desaparecimento do pai dos três protagonistas da história, os quais passam a viver em uma região campestre onde passa uma estrada de ferro. Por ali, eles viverão diversos tipos de aventuras, sempre ajudando pessoas em apuros a resolver os seus problemas.

A formação socialista de Nesbit, que em vida real chegou a encarar sérios problemas financeiros por conta de obras de caridade, inspirou a construção de uma história que

denuncia a violação ao direito de liberdade a seres críticos e questionadores (o desaparecimento do pai dos três irmãos protagonistas da história) e incentiva a solidariedade e o valor dos pequenos gestos que visam a ajudar pessoas em problemas.

Tudo isso é feito sem apelar para o discurso doutrinador. O enredo se utiliza do sentimento de aventura das crianças e tenta mostrar a beleza existente em coisas simples da vida, como a amizade sincera. Acaba se tornando um livro muito interessante para desenvolver valores de caridade e de valorização da liberdade individual em consonância com uma ética valorizadora da coletividade.

No âmbito nacional, uma obra a qual merece destaque é o romance **Éramos seis**. Tal livro trata da trajetória de uma família de classe média paulistana no começo do século XX. Vê-se a família aos poucos sendo dissolvida, a partir da morte de Júlio, esposo severo de dona Lola, e pai dos quatro jovens que compõem a família.

A história é tocante, pois mostra ao leitor, de modo bastante palpável, como era a vida no começo do século passado e como se davam as relações sociais e familiares. Além disso, ver uma mãe como dona Lola descrever o modo como a família se desintegra pode causar intensos momentos de tristeza.

As duas obras citadas, de modos e em culturas diferentes, conseguem tocar os leitores por sua singeleza e profundidade na construção das personagens, que, apesar de tudo, são humanas como os leitores. Há grande possibilidade de se criar empatia com algum caráter encontrado nas páginas dos dois romances, e isso possibilita um maior entendimento das situações narradas dentro do texto.

Ambos os livros provam que a literatura infantil tem o poder de tocar os novos leitores sem apontar um norte,

sugerindo apenas os caminhos de leitura, dando espaço ao receptor para criar seu próprio sentido no ato de leitura. Obras como essas devem ter seu potencial estético melhor aproveitado em sala de aula ou em casa, pois a leitura literária, com seu panteão de situações, é capaz de colocar o mundo com toda sua vasta imensidão diante do pequeno ser, sem que este sinta medo, mas sim desejo de explorar todas as suas possibilidades significativas.

Conclusão

Finaliza-se este pequeno trabalho com a certeza de que ainda há muito a ser traçado no caminho de um ensino das práticas de leitura, pleno e autônomo. O processo de letramento não tem um fim em si a ser atingido. O estado de ser letrado é um processo contínuo que após alcançado deve ser mantido. Neste sentido, a literatura infantil adquire importância pelo fato de promover o contato com situações concretas as quais instigam o leitor a ler mais e refletir sobre as situações humanas confrontadas.

Viu-se neste trabalho a defesa de uma proposta de ensino e leitura por meio da qual o jovem leitor aprenda a ler por conta própria sem se ver a todo instante diante de ordens as quais tiranizam e tiram da leitura o seu prazer. Ler é um ato libertador, deve ser cultivado sem pressão. Mas tal ideia de leitura ainda esbarra demais em sistemas pedagógicos baseados na necessidade de cumprimento de um programa conteudístico ao qual o ato de ler encontra-se preso.

A formação de leitores ganhará muito quando escolas, professores, editoras e escritores perceberem definitivamente que a criança não é uma tábula rasa que deve ser preenchida por nossos pensamentos e modos de ver o mundo. Ela é um ser livre, inquieto, ainda no começo da vida. A orientação não deve dar a ela todas as respostas, pois isso, além de tirar-lhe a

liberdade de ação e pensamento, pode tornar o pequeno ser presa da mesma visão estreita de mundo a qual os adultos podem ter.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise dos Contos de Fada**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980. 366 p.

GUIMARÃES, Luciana Guedes. **Tinha Uma Leitura no Caminho**: Formação do Aluno-Leitor. Rio de Janeiro: 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil no Brasil**: São Paulo. Editora Ática. 2007. 190 p.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é a Literatura**. São Paulo: Editora Ática. 2004. 231 p.

LITERATURA SURDA: UMA PRODUÇÃO LITERÁRIA PAUTADA NA EXPERIÊNCIA VISUAL

Andréa Pereira Silveira³⁷

andreasilveira@ufpa.br

Andreza dos Santos Flexa³⁸

andsflexa@hotmail.com

Resumo

Este estudo objetiva investigar e refletir sobre como se constitui e se configura um modelo de literatura que tem se tornado um dos objetos fundamentais à difusão dos ideais da comunidade surda, à medida que permite o registro da cultura do surdo e de sua língua de sinais, além de possibilitar a redefinição, invenção e reinvenção da realidade desses sujeitos. Vale pontuar que a literatura surda ainda vivencia o seu processo de formação, bem como esclarecer que nela é possível identificar elementos que refletem desde a história da

³⁷ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Tradução/Interpretação em Libras/Língua Portuguesa (UEPA). Licenciada Plena em Pedagogia (UEPA). Professora Assistente I da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisadora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) e do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP).

³⁸Graduada em Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) Campus Belém. Professora/Tutora do curso de Graduação em Letras, modalidade a distância, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pós-graduanda em Educação para as Relações Etnorraciais do IFPA e Graduanda do curso de Licenciatura em Letras Libras/ Língua Portuguesa como L2 da UFPA.

educação dos surdos, até os clássicos da literatura, as lendas e as fábulas, adaptados sob a ótica das pessoas surdas, ou seja, da *experiência visual* (PERLIN, 1997). Todo esse acervo, produzido por surdos e por ouvintes, contribui significativamente para a afirmação da cultura e da identidade surda. Considerando-se a escassez de estudos que abordam sobre a literatura surda, este trabalho se propõe a minimizar esse quadro. Em vista disso, trazemos para o debate as discussões existentes no campo da literatura surda (KARNOPP, 2010; ROSA, 2006; MOURÃO, 2011) e suas implicações no campo da divulgação de traços culturais surdos, fomentados dentro das comunidades surdas, ou seja, uma produção literária pautada na experiência visual.

Palavras-chave: Literatura surda, literatura visual, comunidade surda.

Introdução

A produção literária surda vem despontando em nosso contexto brasileiro como um forte elemento difusor de cultura, à medida que toma forma e ganha maior expressividade, descrevendo um cenário que permite ao sujeito surdo uma formação de identidade cultural através das produções em Língua Brasileira de Sinais.

Neste contexto, as discussões de Karnopp (2006; 2010), Rosa (2006) e Mourão (2011) estabelecem uma conceituação dos elementos que marcam a produção literária surda, nelas os traços culturais vivenciados pela comunidade surda são representados no prisma da alteridade e pautados na “experiência visual” (PERLIN, 1997).

Assim, partindo do pressuposto de que a Literatura Surda que se conhece atualmente percorreu (e ainda percorre) um longo caminho na tentativa de se firmar enquanto

produção cultural surda, delineamos neste estudo a trajetória de constituição do campo, apresentando elementos que forjaram as produções literárias dessa comunidade.

Incursões na literatura surda: um breve delinear dos caminhos percorridos

A Literatura Surda vem se constituindo desde o final do século XVIII, quando os surdos começaram a se apropriar do saber formal. Nos países onde havia escolas de surdos, os estudantes e pesquisadores surdos, ao captarem e compreenderem as produções literárias que eram adaptadas para eles, viram a literatura como um instrumento necessário para o (re)conhecimento de valores culturais surdos.

Nessa perspectiva, ao retornarem para os seus países de origem, compartilhavam desse saber cultural com outros surdos locais, assim, a transmissão das narrativas era feita nos encontros com surdos, nas escolas de surdos, nas associações de surdos, etc. Dentro desse contexto, a literatura passava a ter sentido por que era contada através das línguas de sinais que os grupos utilizavam.

Contudo, na época, não havia a escrita de sinais e, assim como na tradição oral, o meio utilizado para o registro dessa experiência visual e literária era apenas a memória, isto quer dizer que os surdos apreendiam as histórias e as repassavam para outros surdos, os quais as divulgavam entre seus pares e assim as narrativas tornavam-se conhecidas naquele meio.

Vale lembrar que, de acordo com Fischer; Lane (1993) *apud* Porto; Peixoto (2013), um grupo de intelectuais surdos, registraram nos séculos XVIII e XIX as suas produções literárias na forma de escrita sinalizada. Porém, esse exercício de transmissão literária sob o viés surdo tornou-se impossível na penúltima década do século XIX, mais precisamente a

partir de 1880, quando emerge a concepção oralista, a qual abolia o uso da língua de sinais e forçava a utilização de técnicas e metodologias para fazer o surdo desenvolver a linguagem articulada.

O oralismo se baseou em muitas técnicas, que foram se desenvolvendo com o avanço da tecnologia (eletroacústica: aparelhos de ampliação sonora individual e coletivo, para um maior aproveitamento dos restos auditivos), das investigações na reabilitação da afasia e dos trabalhos na clínica foniátrica (SÁNCHEZ,1990 *apud* MOURA, 2000, p. 52).

Segundo Moura (*op. cit.*, 2000, p. 52), tais métodos “se baseavam na necessidade de oralizar o surdo, não permitindo a utilização de sinais”. De acordo com Skliar:

Foram mais de cem anos de práticas engeuecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (1998, p. 7).

Com essa prática, muito da literatura surda se perdeu e os grupos surdos foram sendo esfacelados. Apenas com o

advento da concepção de Comunicação Total, a qual defendia que todos os recursos: fala, leitura labial, escrita, desenho, língua de sinais, alfabeto manual, etc., eram importantes e indispensáveis para promover a comunicação do surdo, a comunidade surda reaparece e sua cultura começa a se desenvolver, pautada pela troca de experiências e de conflitos que permitiram uma ressignificação das próprias representações (SÁ, 2002 *apud* MOTA, 2012).

A Literatura Visual e suas ramificações

O constante desenvolvimento tecnológico vai possibilitar a configuração da Literatura Visual, sob três diferentes formas: traduzida, adaptada e surda (PORTO; PEIXOTO, 2013). A primeira referia-se apenas à tradução da literatura escrita de uma língua oral para a língua sinalizada, sem que se modificasse a estrutura da narrativa. Ou seja, a contação da história em nada se diferenciava da original, isto é, as mesmas personagens, o mesmo espaço e tempo, porém, traduzidas para as línguas de sinais.

A exemplo de Literaturas Traduzidas para a Língua de Sinais hoje, em se tratando do Brasil, temos os contos da literatura brasileira como “O caso da vara” (1986), de Machado de Assis, traduzido para Libras por Heloíse Gripp Diniz e Roberto Gomes de Lima e produzido pela Editora Arara azul. Da mesma forma que o original, o conto “O caso da vara”, em Libras, narra a história das relações de poder entre brancos e negros no século XIX. Porém, as personagens passam a ser identificadas por um sinal, um traço cultural surdo.

A Literatura Adaptada dará maior visibilidade aos surdos, pois ela se diferenciará da primeira por conta da utilização de elementos próprios da cultura surda na narração de uma história já existente. Os clássicos da literatura, por exemplo, são os mais comuns nessa perspectiva, pois passam a

ser pautados na experiência visual. Assim, os elementos da cultura surda, como personagens surdos, espaços surdos, história da educação de surdos e outros, estarão em evidência em histórias comumente recontadas.

“Cinderela”, “Rapunzel”, “O patinho feio” e outros clássicos da Literatura Infantil são exemplos dessa adaptação para a língua de sinais. Esses clássicos transformaram-se em “Cinderela Surda” (2003), “Rapunzel Surda” (2005), “Patinho Surdo” (2005), etc., pois, conforme os autores:

Não sabemos quem contou esta história pela primeira vez. Ela foi sendo recontada entre os surdos e nós resolvemos registrar e divulgar este belo texto. A maioria das pessoas conhece a clássica história da Cinderela. Nosso objetivo, neste texto é recontar essa história a partir de uma outra cultura, a cultura surda (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003, p. 5).

No caso, por exemplo, da “Cinderela Surda”, a história narrada é semelhante a do texto “comum”, trata-se de uma menina surda que mora com a madrasta e suas duas irmãs. Aquela sofre por não conseguir se comunicar com a família, esta pouco sabe a língua de sinais. Um dia, a Cinderela surda vai a um baile e encontra um príncipe que se comunicará com ela por meio da língua de sinais, porém, a hora passa muito depressa e a Cinderela surda precisa voltar para casa antes que sua madrasta descubra que ela saiu. Nesse retorno, a jovem perde a luvinha e cabe ao príncipe encontrar a dona daquela luva (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003, p. 5).

Narrativas como “Cinderela Surda”, embora sejam pautadas na experiência visual e incluam elementos da cultura surda, são feitas para surdos e ouvintes interessados em língua

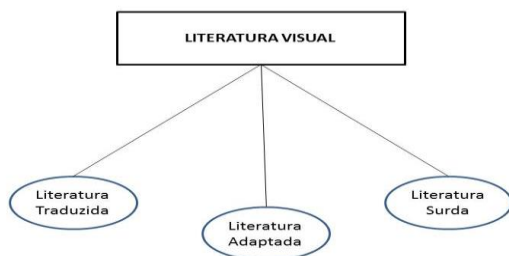
de sinais, pois apresentam uma proposta bilíngue: a escrita de sinais (*Sign Writing*) e a escrita em Língua Portuguesa. Dessa forma, tanto os surdos quanto os ouvintes poderão compreendê-la.

Por fim, a Literatura Surda fora concebida como se tratando de toda e qualquer produção literária feita por surdos e para surdos, onde a visão seria a principal fonte de apreensão das informações. Dessa maneira, as narrativas seriam únicas e exclusivamente pautadas em experiência visual.

O livro “Casal Feliz” (2010), do escritor surdo paraense Cleber Couto, é nessa “conceituação” um importante exemplo. Na obra em questão a história é narrada por imagens que são mais bem compreendidas por quem tem conhecimento da Libras.

Ressaltamos que as concepções descritas (literatura traduzida, adaptada e surda) se tratam de ramificações da Literatura Visual que, de acordo com Porto e Peixoto (2013), tomaram forma e ganharam maior expressividade na atualidade.

Figura 1: RAMIFICAÇÕES DA LITERATURA VISUAL



Fonte: Elaboração própria com base em Porto e Peixoto (2013).

A imagem apresenta a correlação entre as produções literárias pautadas na experiência visual, ressaltando que cada uma dessas produções tem seu grau de importância na divulgação de traços culturais surdos.

Contudo, nosso foco neste estudo é a Literatura Surda, por isso, trazemos para o debate as discussões de Machado; Karnopp (2006); Karnopp (2010); Rosa (2006); Mourão (2011), dentre outros, a fim de delinear como estes estudiosos apresentam a conceituação deste campo literário, fomentado nas comunidades surdas pela experiência visual. Assim, situamos que

A literatura surda está relacionada com a cultura surda. A literatura da cultura surda conta da língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, pelas lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais (KARNOPP; MACHADO, 2006, p. 3).

Observamos que a Literatura Surda compreende a presença de um sujeito cultural, o qual se diferencia de outros na forma de se comunicar, por isso suas narrativas são pautadas em experiência visual (sinalizada). Nesse contexto, todas as produções em língua de sinais, bem como as produções escritas em que se marca a presença da identidade surda, são consideradas produções literárias surdas.

Nesse prisma, apresentaremos algumas definições no sentido de traçar uma conceituação sobre Literatura Surda. Para Mourão:

Literatura Surda é composta de histórias que circulam na comunidade surda, através da língua de sinais, tendo como foco a valorização e o uso de Língua de Sinais, o empoderamento dos surdos e a descoberta da identidade surda, etc. (MOURÃO, 2011, p. 57).

Corroborando com isso, Karnopp e Machado (2006) abordam a literatura como elemento da alteridade surda por meio da valorização da experiência visual. De modo semelhante, Strobel infere que:

A literatura surda refere-se às várias experiências pessoais do povo surdo que, muitas vezes, expõem as dificuldades e/ou vitórias das opressões ouvintes, de como se saem em diversas situações inesperadas, testemunhando as ações de grandes líderes e militares surdos, e sobre a valorização de suas identidades surdas. (2009, p. 62).

Karnopp considera que essa literatura congrega tanto elementos de afirmação cultural quanto a possibilidade de configurar-se em material didático voltado para o ensino de pessoas surdas, pois, de acordo com a autora:

A Literatura Surda é toda literatura desenvolvida por e para surdos, com o objetivo de difundir e registrar a cultura e a comunidade surda, e a língua de sinais. As obras de literatura surda retratam tanto histórias próprias, criada por surdos, ou integrantes da cultura surda, como adaptações de clássicos da literatura

repensadas sob a visão da comunidade surda. Ela pode e deve ser utilizada como um importante veículo de alfabetização e letramento dos surdos, pois ali o sujeito surdo poderá se reconhecer, o que o estimulará a desenvolver a leitura. Ela também pode ser um rico material didático para o ensino de línguas para surdos, podendo ser adaptada para diversas línguas, recontada, contada em Língua de Sinais, etc. (KARNOPP, 2010, p. 172).

Mourão discute que a Literatura Surda explora as narrativas contadas nas comunidades surdas e, desse modo, “os sujeitos surdos transmitem modelos e valores históricos através de várias gerações de surdos.” (MOURÃO, 2011, p. 17). Nessa via, são registradas:

[...] piadas e anedotas, conhecimentos de fábulas ou conto de fadas passados através da família, até adaptações de vários gêneros como romance, lendas e outras manifestações culturais, que constituem um conjunto de valores e ricas heranças culturais e linguísticas (Op. cit., 2011, p. 17).

É pertinente salientar os aspectos culturais que são incorporados à Literatura Surda enquanto representação dos sujeitos surdos, pois, esses aspectos, segundo Mourão, “produzem significados partilhados em forma de discurso” (Op. cit., 2011, p. 6).

Em confluência, Karnopp afirma que: “utilizamos a expressão ‘literatura surda’ para as produções literárias que

têm a língua de sinais, a questão da e da cultura surda presentes nos textos e/ou nas imagens.” (KARNOPP, 2008, p. 8). Nesse sentido, os aspectos que possibilitam a produção da Literatura Surda também merecem destaque, pois, “além das produções em vídeo (DVD), a escrita da língua de sinais (*Sign Writing*) é uma forma potencial de registro da literatura surda” (Op. cit., 2008, p. 8).

Conforme se pode observar, as possibilidades de divulgação das produções culturais pautadas na experiência visual são diversas, evidenciando assim que não cabem mais os registros da cultura surda somente em Língua Portuguesa.

Considerações finais

A Literatura Surda vem se configurando como um dos objetos fundamentais para a difusão da produção cultural da comunidade surda, haja vista que possibilita o registro das narrativas produzidas por surdos e para surdos. Tais produções suscitam uma perspectiva pautada na experiência visual, ou seja, modos de narrar-se e de experimentar, pela visualidade, os traços de uma cultura por meio da Língua de Sinais.

Portanto, é pertinente que a Literatura Surda seja valorizada e trazida para a discussão no âmbito acadêmico, a fim de que possa ser divulgada para o (re)conhecimento dentro e fora das comunidades surdas. Pontuamos ainda que o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, Lei nº 10.436/02, fomentou a ampliação das publicações neste campo.

Referências

ALANO, Maristela; KARNOPP, Lodenir Becker; ROSA, Fabiano Souto. **Patinho surdo**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

ASSIS, Machado de. O caso da vara (1986). In: ALVES, Roberto. **Contos escolhidos**. São Paulo: Klick, 1997.

COUTO, Raimundo Cleber Teixeira. **Casal Feliz**. Belém, 2010.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Produções culturais de surdos: análise da literatura surda**. Cadernos de Educação: Pelotas. p. 155 - 174, maio/agosto, 2010.

_____. **Literatura surda**. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.58-64, jun. 2006.

KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano; SILVEIRA; Carolina Hessel. **Cinderela Surda**. Canoas: Ed. Ulbra, 2003.

KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano; SILVEIRA; Carolina Hessel. **Rapunzel Surda**. Canoas: Ed. Ulbra, 2005.

KARNOPP, Lodenir; MACHADO, Rodrigo. **Literatura surda: ver histórias em línguas de sinais**. Anais do 2º. Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação - 2SBECE. Canoas: ULBRA, 2006. CD-ROM.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura Surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MOTA, Gisele Freitas. **Literatura Surda: Tradição Literária Surda Brasileira**. Monografia (Pós-graduação em LIBRAS), Universidade Católica de Brasília. Brasília - DF, 2012.

PERLIN, Gladis T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto alegre: Mediação, 1997. p. 51-73.

PORTO, Shirley; PEIXOTO, Janaína. **Literatura visual**. Disponível em: <portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/literatura_visual_1330351986.pdf>. Acesso em 05 de out. 2013.

ROSA, Fabiano Souto. **Literatura surda**: criação e produção de imagens e textos. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.58-64, jun. 2006.

SKLIAR, Carlos (Org.) **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

A ILUSTRAÇÃO E SEU PODER LINGUÍSTICO: LEITURA A PARTIR DA IMAGEM

Fernanda Luiza Lima Chaves³⁹

fernandaturzzi@hotmail.com

Franciane Melo dos Santos⁴⁰

francianeped@hotmail.com

Júlio da Silva Oliveira⁴¹

j.olive@live.com

Resumo

A gama linguística que o homem produziu desde a sua existência até os dias de hoje possui significado relevante aos estudos que concernem o universo linguístico. Entretanto, o homem precisou se adaptar aos poucos às diversas formas de comunicação, desde as gravuras nas paredes das cavernas, passando pela verbalização rústica, até a construção concreta da língua. A importância linguística produzida pelo homem através da imagem faz parte da discussão deste trabalho sobre “Ilustração” que explora o universo das imagens e como elas são relevantes na formação linguística, auxiliando na compreensão e na síntese de várias ideias, unindo imagem e texto.

Palavras-Chave: Linguística, homem, ilustração, comunicação, historicidade cultura e linguística.

³⁹ Graduanda do curso de Letras da Faculdade Integrada Brasil Amazônia - FIBRA.

⁴⁰ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará.

⁴¹ Graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará.

A história da escrita desde a sua criação vem passando por inúmeras fases que auxiliam o homem nas suas várias formas de expressar o seu pensamento. Desde que este adquiriu a habilidade de gravar informações nas paredes, muita coisa já foi produzida ao longo dos anos. O fato é que apesar da escrita ser a forma mais utilizada pelo homem atualmente, foi através do desenho que ele deu seus primeiros passos para entendimento do poder da linguagem. Segundo Werneck (1983), a imagem sempre representa algo, ela é um material semi-concreto, estabelecendo uma comunicação mais direta do que o código verbal escrito, que se apresenta de forma abstrata. A linguagem pictórica antecede a linguagem verbal escrita.

A história da humanidade registra as primeiras comunicações gráficas por símbolos ideográficos e o próprio homem, ao longo do tempo, utilizou-se da imagem para expressar a si próprio. Essas imagens compõem um campo de entendimento linguístico chamado *linguagem não verbal*. Linguagem não verbal é a forma de comunicação que não se transmite através de palavras ditas ou escritas, ou seja, ela se utiliza de elementos gráficos como cores, símbolos, sinalizações, logotipos, formas e ícones.

Um dos elementos chave da linguagem não verbal é a ambiguidade, também encontra em textos escritos, que provoca no observador uma série de questões sobre o que vem ser, como se dá e qual o real significado que aquela imagem quer passar, surgindo assim uma série de interpretações acerca da imagem, partindo de um entendimento mais abrangente para poder interpretá-la, ou não, visto que a interpretação que cada um faz sobre a imagem a torna elemento interpretativo constante. A própria expressão corporal se incorpora como linguagem não verbal, pois a partir dela produzimos hipóteses para nossas interpretações.

Vale ressaltar que a imagem precisa ou não de uma base teórica para se fundamentar. Mesmo desconhecendo sua origem, nada foi feito sem algum propósito. Ainda que esse propósito seja vazio, tudo carrega um significado ou procura por algum. Isso recai na forma de como vamos nos comunicar entre nós, mesmo pelas diversas vias de comunicação. Se precisamos estar em constante contato com os outros, é evidente que a comunicação seja essencial para a vida humana e a organização social, e também é obvio que desde o começo de nossa existência, ela participe tanto do complexo processo de adquirir regras de comunicação como de pô-las em prática.

Na maioria das vezes, não discutimos os códigos e os modos de usá-los; simplesmente nos comunicamos através deles. Somos eminentemente sociais, incapazes de viver isolados. Desta forma, as pinturas encontradas nas cavernas podem ou não ter o mesmo significado que atribuímos a elas atualmente, pois mesmo que o real significado dessas imagens divirja do sentido que temos delas hoje, a própria imagem feita pelo homem pré-histórico carrega tanta significância para ele e para quem a observa.

Conforme Cereja (2004), em todas as linguagens, os sinais que assumem um significado chamam-se signos. O signo é uma unidade portadora de significação e a linguagem é todo sistema formado por símbolos que permitem a comunicação entre os indivíduos. Assim, a linguagem verbal se utiliza da unidade da palavra para expressar suas ideias, enquanto a linguagem não verbal possuiu outros tipos de unidades como imagens, gestos, movimentos, cores e etc. Logo, mesmo uma imagem isolada pode transmitir tanto conhecimento e material de pesquisa quanto um texto bem escrito. Entretanto não cabe aqui discutir qual é mais importante, e sim como cada um tem sua importância na formação de leitores. A ilustração parte da fusão da linguagem

verbal com a linguagem não verbal, da imagem com o texto, misturando formas, cores e palavras.

A ilustração compõe um conjunto de símbolos que são utilizados para sintetizar ou ampliar as ideias do autor em uma imagem ou várias. A ilustração é recurso literário, junto com o texto, que procura captar facilmente a atenção e o interesse das pessoas através do seu jogo de cores e imagens, elucidando e organizando o ato da leitura. Seja através de pinturas, desenhos, colagens ou até de fotografias, as ilustrações abrem um leque de significados linguísticos que atijam a imaginação do receptor, fazendo com que este tenha o mesmo esforço, ou até mais para entendê-la, da mesma forma que esse sujeito tem quando se depara com um texto apenas escrito, fomentando o lado crítico do observador, fazendo com que este, ao se deparar com a figura, transcenda o entendimento que a própria obra quer passar.

Entretanto a ilustração só pode se tornar ilustração, tendo valor literário de fato, quando é acompanhada de um texto, pois no momento que essa imagem encontra-se isolada, esta será sempre um desenho ou estudo isolado. Porém quando é antecedida de um texto ou inserida em um contexto textual, esta imagem passa a ser ilustração, pois auxilia no entendimento textual. Então a ilustração ocorre quando descrevemos com imagens uma ideia, um texto ou produto, especialmente ampliando sua visualização para além do que apenas as palavras isoladas possam transmitir, ou seja, esse jogo interpretativo que envolve imagem e palavras é um recurso literário que torna o ato da leitura mais fácil, ajudando no entendimento interpretativo textual.

Sendo a ilustração um recurso literário, a imagem torna-se elemento central e assim sendo é dela que partirá o entendimento do texto ou as hipóteses iniciais a respeito da interpretação textual. No entanto, a imagem escolhida não

precisa ser necessariamente uma arte expressiva e bem colorida, a ilustração pode ser um desenho comum, de rabiscos simples e de cores primárias, contanto que este desenho represente a ideia textual do autor. A imagem é um elemento importante, porém ela antes de tudo é algo que irá representar as ideias do autor, ou muitas vezes ampliar o entendimento inicial. Sendo o que, num pensamento mais abrangente, a imagem muitas vezes torna o ato interpretativo algo mais crítico, promovendo a relação entre o leitor e o texto, produzindo sentido literário.

Produzir ilustração é mais do que apenas desenhar traços bem feitos e adicionar cores vibrantes. Requer do ilustrador o potencial que não só no concerne o universo artístico, como também literário. O ilustrador precisa ler tanto a imagem quanto o texto, precisa associar um ao outro num processo múltiplo de comunicação, estabelecendo conectividade entre eles e criando literatura. Criar uma arte é uma coisa, produzir ilustração é algo totalmente diferente: “A ilustração confere ao livro, além do seu valor estético, o apoio, a pausa e o devaneio tão importantes numa leitura criadora” (WERNECK, 1983, p. 12).

Por estarmos vivendo num mundo em que, a cada minuto, somos bombardeados de ideias e principalmente um bombardeamento visual, a ilustração, além de passar sua ideia, precisa muitas vezes ser direta e eficaz. Com o advento das novas tecnologias, produzir ilustração tornou-se mais fácil, ou não, visto que, apesar de o ilustrador estar apenas utilizando lápis e papel (estando a bordo de computadores e aplicativos específicos para ilustração), o processo tornou-se mais complexo, assim como a forma com que o mercado absorve esse produto.

Apesar de este artigo voltar-se para o público infantil, é inevitável destacar que o ato de ilustrar – mesmo livros

infantis – precisa inovar-se constantemente, pois assim como o processo da ilustração mudou, a forma de consumir a ilustração também, bem como o impacto que ela provoca. Vivemos no mundo da imagem e graças a seu forte poder de sugestão, de demonstração, ficam evidentes as ligações entre ela e as palavras.

Nesse jogo entre palavra e imagem a ilustração ganhou destaque, pois sendo responsável pela organização icônica, atrai para si as formas poéticas do verbal, emprestando a ele sua propriedade visual e imagética. Essa transposição das palavras em imagens não é feita transpondo um sistema a outro, ou um signo a outro, mas dá-se pela oposição entre línguas e portanto não necessita serem cenas figuradas.

Esse momento reflexivo entre a imagem e texto produz literariedade: comunicação entre os elementos textuais encontrados na obra e comunicação entre o texto ilustrativo e o leitor. A obra de um ilustrador é uma arte, porque, assim como os pintores, os escultores ou qualquer outro tipo de artista, ele tem a mesma necessidade de fazer compreensíveis suas ideias e, por meio de sua capacidade profissional, interpretar o mundo em que vive dando sua visão imaginativa e real à sociedade.

Uma boa ilustração não é aquela que possui cores vivas e traços perfeitos, mas a que consegue transmitir sua mensagem, apesar da sua aparência. Um bom ilustrador é aquele que atíça a imaginação do leitor, prende sua atenção e faz com que este abra sua memória, buscando elementos que se associem ao que ele está vendo. Desta forma uma boa ilustração é aquela que, assim como um bom texto escrito, estimule e saliente o leitor. Ilustrar requer observação, requer do artista um compromisso maior, pois como já foi dito: não basta apenas desenhar por desenhar, precisa haver associação textual.

A ilustração estabelece uma relação semântica com o texto. Nos casos ideais, uma relação de coerência, aqui denominada coerência intersemiótica pelo fato de articular dois sistemas semióticos: as linguagens verbal e visual. A convergência nunca é absoluta, em razão das diferenças entre as linguagens verbal e visual. Por isso, não se pedirá que a ilustração represente tudo o que é denotado no texto, pois ela pode estabelecer uma relação metonímica com o texto, o qual também pode ser mais instigante do que a minúcia referencial.

Não se desejará que a ilustração traduza todas as conotações do texto, já que isso é inviável devido às diferenças das duas linguagens, o que ocorre mesmo na tradução de um texto de uma língua para outra. Se entendemos que a ilustração é uma imagem que acompanha um texto e não seu substituto, e se entendemos que a relação entre ilustração e texto não é de paráfrase ou tradução, mas de coerência, então, abre-se para o ilustrador um amplo leque de possibilidades de convergência com o texto, convergência essa que não limita a exploração da linguagem visual, mas, ao contrário, pode incentivá-la.

O uso da ilustração para crianças

O papel da ilustração infantil vai muito além do que ler imagens, o próprio livro de ilustração abre um leque de possibilidades narrativas que trabalhando tanto a percepção, quanto o desempenho da leitura, trabalhar ilustração com crianças é permitisse explorar a alfabetização de outra forma, desvinculando do método tradicional, buscando métodos diferentes de se trabalhar livros com crianças. A ilustração vem mostrando cada vez mais destaque no mercado literário pela sua forma impar de promover leitura, tornando o ato de ler algo mais prazeroso. Ler é exercício para homem que

requer além de atenção e certo comprometimento, permitindo que este adentre no universo linguístico, buscando não só o entendimento daquilo que foi lido como também fazendo com que o homem transcenda as palavras e busque por outras interpretações. A infância é uma fase aonde a curiosidade aflora e aonde a criança possui vontade de interagir com tudo o que esta a sua volta, nesse período o contato com a leitura torna-se importante para formação desde cedo de leitores, mesmo que estes ainda não saibam ler. É importante que nesse período a criança esteja inserida nesse universo linguístico mesmo que ela não esteja preparada, pois o contato com a leitura torna o momento importante para trabalhar a criatividade e a imaginação dessas crianças. O papel da ilustração é mostrar o universo linguístico desde cedo para crianças, estabelecendo comunicação através de textos e imagens que promovam participação destas com o livro.

O livro infantil, antigamente limitado a raras e poucas atraentes edições, tem ganhado cada vez mais espaço nas grandes livrarias. Entretanto nem sempre foi assim, a criança nunca teve tanta participação na vida social, como atualmente, logo produzir literatura para crianças há décadas atrás não era algo rentável e era visto como desnecessário, pois a literatura infantil era tida com certo preconceito, sendo colocada num âmbito marginalizado na literatura. Uma das primeiras publicações mostrando o universo infantil, mesmo esse não sendo a priori seu objetivo, foi publicada na França, pela de coletânea de *La Fontaine*, no século XVII, mostrando um trabalho voltado para algo mais divertido, envolvendo elementos lúdicos e pedagógicos através do uso de fábulas, tendo com umas das fabulas mais famosas como “A cigarra e a formiga” e “A raposa e as uvas”. Temos também os famosos contos dos Irmãos Grimm, que exploravam o universo místico, dando um ar de aventura ao ato da leitura. No Brasil registra-

se que Alberto Figueiredo Pimentel iniciou publicando *Os contos da Carochinha* e *Histórias da Vovozinha*, um trabalho feito a partir da coleta do que era contado oralmente, ou seja, do cotidiano popular brasileiro. Incluídas em um trabalho que explorava além do universo brasileiro, o infantil também, abordando sempre temas do cotidiano de forma divertida, porém buscando salientar uma “moral”, aonde a cada história seus personagens perpassavam por situações das mais diversas sempre mostrando uma lição no final. E assim o universo literário infantil foi crescendo e tomando cada vez mais destaque, seja pela sua forma peculiar de ser feito, envolvendo elementos literários que atçam não só o público infantil, como também o público adulto, que procura uma literatura mais divertida e descontraída, seja pela sua proposta que aborda temas fantasiosos, que fazem que autores se desdobrem para criar um universo novo e excitante.

A ilustração em livros infantis busca promover uma serie de questionamento sobre a forma de interpretação a partir da imagem, em relação ao texto. Camargo, explica:

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço (1995, p. 79).

Apesar da aparência e do conteúdo, a produção desses livros é séria, pois é deles que partem os primeiros focos da

leitura que brotaram em cada criança, fomentando não só o ato da leitura, mas também a forma como ela enxergar o meio o qual está inserida. O uso deles nos livros didáticos parte da ideia de auxiliarem não só o ato da leitura, mas o entendimento do assunto. É bem mais fácil trabalhar com imagens, pois elas simplesmente sintetizam o pensamento e resumem de forma breve a ideia do autor, fazendo com que o leitor tenha não só o entendimento imediato, como autonomia para buscar novas interpretações. Assim a forma que essas ilustrações são representadas nos livros escolares é importante, pois daí que surgiram os primeiros questionamentos. A alfabetização a partir das imagens é uma ideia que coloca a ilustração num nível de importância maior, pois torna a forma de ensinar mais fácil, compondo um conjunto de elementos íntimos em forma de imagens para ensiná-las, seja para matérias vinculadas a leitura, como português, seja para outras como geografia ou matemática. As características que tornam esses livros únicos: os traços, as cores, o uso das páginas, o movimento que essas histórias apresentam, e com as diversas formas nas quais aguçam e mexem com a inteligência dos leitores. Os lançamentos se multiplicam e as publicações tornam-se cada vez mais sofisticadas, as boas narrativas podem ajudar as crianças a pensarem muito sobre si mesmas e sobre os outros. É um ponto de encontro com a expressão humana estabelecem entre essas histórias, sua cultura, casa e escola. Assim a ilustração aborda a ludicidade como ferramenta essencial na sua produção de livros voltados para crianças, esse jogo de cores e formas que salientam a imaginação e fazem com que a criança aprenda brincando.

A importância do estudo da imagem e de sua utilização nos veículos de comunicação, principalmente os de caráter pedagógico, instaura, no âmbito escolar, o reconhecimento da necessidade de se defrontar com o

movimento inevitável do novo, com a presença avassaladora da imagem visual no cotidiano dos sujeitos. Deve fazer parte, portanto, das reflexões sobre os processos de construção de conhecimento escolar, atentando para as diferentes soluções de interlocução que a mediação pela imagem propõe para suas implicações discursivas e para a compreensão de quais sejam os processos cognitivos desenvolvidos para e através da leitura de imagens.

O uso desse material nas escolas é de suma importância, principalmente nos primeiras experiências que a criança tem com o universo escolar (Educação Infantil). O papel do professor não é apenas procurar por livros bem coloridos e de formas curiosas, mas de promover uma discussão dentro da sala de aula sobre o que foi lido, mesmo que essas crianças como foi dito antes, não tenham uma *"leitura concreta"*. A contação de histórias na sala de aula é uma forma de utilizar ilustração mesmo, que ainda não se haja um domínio total com a leitura. A arte de contar histórias envolve todo o mundo criativo e imaginário das crianças, a partir da contação de histórias é possível explorar plenamente o universo da criança e suas particularidades. O desenvolvimento da criatividade é muito relevante nesta fase. O período pré-escolar formado por crianças de até 3 anos, nesta etapa é importante que se conte histórias que possuam enredos simples, de fácil compreensão, e que sejam atraentes para eles, aproximando os contos da vida real. Contar histórias não é algo tão simples, é necessário conhecer a história e ter domínio sobre ela, captando as mensagens implícitas dentro delas e observando os pontos chave da estrutura literária. O ato de contar histórias permite ao contador manter uma interação com o ouvinte, o que propicia troca de experiências, conhecimentos e valores. Isto ajuda a criança a construir sua leitura de mundo, formando opinião

sobre os assuntos discutidos. Mesmo que aluno não consiga decifrar o que está escrito ele faz um reconhecimento visual sobre as ilustrações e associa tudo o que ele sabe a respeito a partir daquilo que foi visto. A criança não precisa, necessariamente, da ajuda do adulto para fluir o ato da interpretação que ela faz a respeito do texto, assim as ilustrações dão certa autonomia a ela, promovendo uma participação maior delas no processo de leitura.

Quadrinhos: mundo através de tiras

O que diferencia primeiramente uma ilustração de um quadrinho, é que o primeiro não é uma sequência, enquanto o segundo procura mostrar seu desfecho através de uma série de situações, uma relacionada à outra. Mas o quadrinho não deixa de ser uma ilustração, por mais que seja algo mais complexo. O uso do quadrinho é cada vez maior e isso contribui substancialmente para promover o ato da leitura em crianças.

Um dos principais objetivos da escola diz respeito à alfabetização de seus alunos, um processo árduo. Entretanto não basta apenas ensinar sobre sílabas, regras ortográficas e construção textual, é necessário que haja um trabalho diferenciado, que mostre ao aluno um universo novo, porém bem semelhante, o qual ele próprio encontra na escola e fora dela.

Apresentar ao aluno temas com os quais ele se identifique acaba tornando o hábito da leitura algo divertido, tirando aquele peso de obrigatoriedade. Esse processo de leitura espontânea leva o aluno a um patamar novo, onde começa a procurar por outros assuntos que antes tinha dificuldade de aprender ou simplesmente não se interessava. O universo literário infantil é repleto de pequenas histórias

cativantes, que convidam o leitor a um mundo novo, leve e aconchegante.

O hábito da leitura traz conseqüentemente o hábito da escrita. Porém, só ensinar a ler e a escrever não é o bastante. É essencial provocar no aluno seu lado criativo: lendo e entendendo, escrevendo e repassando suas ideias de maneira clara, em outras palavras, construir a partir da leitura-escrita um leitor consciente e crítico. E esse processo deve começar desde cedo, com pequenas leituras, muitas delas fantasiosas, que estimulem a imaginação.

As histórias em quadrinhos, por exemplo, trabalham com o lado lúdico e literário, como Mauricio de Souza (Desenhista e criador da “Turma da Mônica”) passa em suas pequenas tiras: Um mundo infantil, com personagens carismáticos, típicas crianças, repleto de brincadeiras e pequenas lições. Entretanto histórias em quadrinhos não são compostas apenas de divertimento, muitas delas trazem consigo um valor crítico que faz o leitor pensar, refletir e analisar aquilo que foi lido, com sua realidade.

Um exemplo desse tipo de quadrinhos é “Mafalda”, de Quino, um desenhista argentino dos anos 70, que compôs em pequenas tiras inúmeras lições, que, apesar de terem sido produzidas décadas atrás, ainda permanecem atuais, pois tratam de assuntos do cotidiano. O importante é salientar que a leitura possibilita ao aluno um vasto campo de conhecimento, que será usado na construção ao longo da sua carreira estudantil. Sejam quadrinhos, romances, histórias infantis ou crônicas, qualquer instrumento que possa incentivar a leitura torna-se válido, tornando prazeroso o hábito de aprender.

A leitura de histórias em quadrinhos é um processo bastante complexo. É preciso decodificar textos, imagens, balões, onomatopeias e, muitas vezes, recursos de

metalinguagem. Além disso, induz a uma habilidade chamada inferência, que é a capacidade de concluir coisas que não estão escritas. Nas HQs, por exemplo, o leitor deduz a ação que é omitida entre um quadrinho e outro. Tudo isso demanda um trabalho intelectual.

Mesmo sendo vista com certa estranheza, a utilização dos quadrinhos torna-se válida, pois ela acaba se mesclando com as outras disciplinas. Por exemplo, a utilização de quadrinhos em um problema de matemática, torna-o mais interativo e, conseqüentemente, interessante. Essa sua forma interdisciplinar ganha importância e é utilizada comumente em diversos exames e concursos da atualidade. Sobre as histórias em quadrinhos, Waldomiro Vergueiro diz que:

Ainda que esta atividade tenha sido inicialmente vista com estranheza pela sociedade – a começar por aqueles professores que haviam crescido na época em que os malefícios da leitura de quadrinhos faziam parte do senso comum –, a evolução dos tempos funcionou favoravelmente à linguagem das HQ's evidenciando seus benefícios para o ensino e garantindo sua presença no ambiente escolar formal. Mais recentemente, em muitos países, os próprios órgãos oficiais de educação passaram a reconhecer a importância de se inserir as histórias em quadrinhos no currículo escolar, desenvolvendo orientações específicas para isso. É o que aconteceu no Brasil com os Curriculares Nacionais (PCN's), por exemplo, onde o emprego das histórias em quadrinhos já é reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e

pelos Parâmetros (Vergueiro, et al, 2007, p. 21).

Um dos motivos que fazem valer a utilização de quadrinhos é que muitos alunos, com a passar do tempo, acabam se identificando com os personagens das histórias, reforçando o valor didático-pedagógico dos quadrinhos. Outro motivo é que inúmeros quadrinhos possuem linguagem não-verbal, assim despertando a imaginação dos alunos, fazendo com que os mesmos tentem decifrar o que foi desenhado. “As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico (VERGUEIRO *et all*, 2007, p. 21).

A leitura de gibis é uma atividade lúdica para as crianças, que naturalmente se identificam com a linguagem dos quadrinhos, e, muitas vezes, estabelecem uma relação afetiva com seus personagens. O uso da Ilustração promove a ligação entre o leitor, a imagem e o texto, criando literariedade.

Considerações Finais

O uso das ilustrações torna o âmbito da leitura mais leve, assim como o próprio trabalho pedagógico nas escolas. Como foi dito antes, não cabe o artigo discutir quem é mais importante (a imagem ou a palavra), mas sim a função que cada um tem no processo de comunicação. Contudo, quando aproximamos as imagens das palavras, elas necessitam de serem mais lidas do que vistas. A leitura não é ato isolado, é interação verbal e visual entre indivíduos e seus mundos, exercitando a nossa capacidade de viver experiências interdisciplinares, ampliando as possibilidades de compreensão, interpretação, resultando desse modo no diálogo entre o visual e o verbal. Ler é um ato que transcende.

Referências

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português: linguagens/literatura, gramática e redação**. 2 ed. São Paulo: Atual. 2004.

OLIVEIRA, Rui de. **A imagem narrativa**. Anais do III Congresso da FNLIJ. p. 34 WERNECK, Regina Yolanda Mattoso. Rumos da literatura infantil brasileira: a importância da imagem nos livros. Anais da 34ª Reunião Anual da SBPC, Campinas, Dezembro de 1983.

CAMARGO, Luís (1995), **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Ed. Lê.

LAJOLO, Marisa; Zilberman. **Literatura Infantil Brasileira: História& Histórias**, 6. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS COMO FERRAMENTA DE INCENTIVO À PRODUÇÃO DE LEITORES EM BELÉM

Domingos Conceição⁴²

coisasdepreto@gmail.com

Jaime Junior da Silva Mendonça⁴³

jaime.mendonca@iced.ufpa.br

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre práticas concretas (relato de experiência) de produção de livros didáticos destinados ao público infantil amazônico. Essa experiência é a tentativa de responder a uma constatação feita em nossos estudos sobre a inexistência de livros que tratassem da temática do negro (em especial da criança negra), como ferramenta educativa que cuide da educação, da aprendizagem, do silêncio e do combate à invisibilidade e ao racismo. Os livros escritos pelos autores do presente texto abrangem aspectos educacionais e sociológicos, como: escola, família, trabalho, quilombo, cabelo, identidade, etc., e podem ser considerados ação afirmativa e de reparação. Os

⁴²Graduado em Ciências Sociais pela UFPA, com Especialização em Docência do Ensino Superior também pela UFPA; escritor de Literatura Infantojuvenil; membro do Grupo de Estudos em Educação Rural (GERU/ICED/UFPA) e da Associação do Movimento Afrodescendente do Pará: MOCAMBO.

⁴³ Discente do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPA; colaborador nos Grupos de Pesquisas GESTAMAZON e GERU; bolsista PROEX. É membro da Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED. Faz parte da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC e é integrante da International Council For Open and Distance Education - ICDE.

procedimentos metodológicos serão expostos por meio de dados bibliográficos, documentais, de experiências práticas (empíricas) de produção de livros e a atualização da literatura especializada.

Palavras-chave: Criança negra, sociologia do negro amazônico, livros infantis.

Introdução

O presente artigo vai ser desenvolvido baseado no transcurso de todos os passos dados para produzir livros didáticos, que é o procedimento da metodologia sobre relatos de experiência. Em seguida, mostraremos as etapas estabelecidas para realizar essa experiência, que são: a inexistência de livros sobre a temática do negro em Belém, a criação da personagem Negrinho do Pará, o processo de produção do livro Negrinho do Pará e uma produção de livros didáticos correspondentes à educação das relações étnico-raciais brasileiras.

O problema e a problemática do artigo podem ser constatados como sendo, respectivamente: como escrever um livro quando as fontes são quase inexistentes? Por que nas escolas de Belém não se usam livros que tratem da temática do negro? Por que se dá pouca importância para o assunto do negro? A abordagem teórica do artigo é baseada na sociologia e na educação, através dos marcos legais e de obras de autores especializados: Diretrizes e Base da Educação Nacional (2011), Diretrizes Curriculares, a Lei 10.639/03 (2004) e Conceição (2014-1994). Consideramos essa experiência inédita do ponto de vista de ser uma ação concreta, porém ela pouco impactou na superação da lacuna identificada pela pesquisa que deu origem aos livros produzidos, e pode ser considerada inovadora, mas não atendeu à demanda existente em Belém,

porque não se tornou acessível, conhecida e o poder público (que deveria ser o maior interessado) não deu a devida importância, pois não investe e não incentiva esse tipo de trabalho, pelo menos é o nosso entendimento.

A inexistência de livros sobre a temática do negro em Belém

O procedimento metodológico deste artigo é o relato de prática de experiência de produção de livros didáticos e inicia-se com a organização de todo o material disponível para os primeiros passos à produção dos livros publicados. Em seguida, foi feito o levantamento de novas fontes bibliográficas e de documentos afins, revisão bibliográfica do assunto e o estabelecimento dos aspectos principais a serem abordados sobre a experiência.

Uma passagem pela história de origem da literatura infantil e, para nossa surpresa, os primeiros livros produzidos sobre essa temática na Europa, datam do final do Século XVII. Então nos coube pensar: quem nasce primeiro: a criança ou o adulto? Podemos dizer que ao longo da história, deu-se pouca importância às crianças porque se esquece de que elas são nós amanhã. Se isso for verdade, estamos cometendo um erro de humanidade. Se lá onde se diz que tudo começou quase não começa, quando então começou no Brasil? A passagem de Souza completa esse contexto:

Em se tratando da literatura voltada para o público infantil e juvenil, ela surgiu no Brasil no final do século XIX e início do século XX, já os personagens negros apareceram no final da década 1930. As histórias, nessa época, mostravam as condições subalternas da personagem negra. Na maioria dessas narrativas, elas não possuíam conhecimento do mundo da

escrita, considerado erudito, apenas repetiam o que ouviam de outras personagens, como se não tivessem ideias e pensamentos próprios (SOUZA, 2005, p. 187).

Esse contexto de ausência incide na Amazônia, se não vejamos, quando descobrimos em 1994 durante a realização da pesquisa para desenvolver a “Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais” do estudante Domingos Conceição. Ele percebeu não haver livros didáticos produzidos em Belém sobre a temática do negro para ser usados na escola básica de Belém e pelo público infantil em geral. Naquele momento nos pareceu absurdo tal fato, pois não conseguíamos entender porque, mesmo os livros usados pela Escolinha do Centro de Estudo e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA) terem grande parte de sua produção fora de Belém.

Essa pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio, na Escolinha do CEDENPA e com oito professores negros que trabalhavam com crianças. Todos disseram que não tratavam do assunto por não terem domínio do mesmo, por não serem formados para tal, não possuírem material didático específico e mesmo os livros de história ou de estudo sociais existentes na escola ou que eram de seu conhecimento, quando faziam referência à temática do negro, se relacionavam a datas comemorativas. O CEDENPA tratava melhor do tema por ter interesse de fazê-lo, por tratar-se de uma associação de negros e ter optado em criar uma escolinha que pudesse contribuir no combate ao racismo através da educação.

Os alunos entrevistados reclamavam de que, em geral, a família presente nos livros nunca era negra e quando

apareciam imagens de crianças ou familiares negros no livro didático, eram de forma caricaturada, estereotipada, fazendo trabalhos inadequados, isto é, tratava-se de “literatura de adulto”, ou seja, eram autores escrevendo para pessoas adultas e não para a educação de crianças. Naquele período, percebemos que o nosso estudo podia ser de grande utilidade à sociedade como um todo e à população negra em especial, porém o entrave estava na necessidade de se fazer materiais didáticos para diminuir essa lacuna, mas vinham sempre as questões: como incluir a temática do negro no livro didático? Como fazer um livro que conseguisse pelo menos minimizar a falta de livros infantil?

Essa pesquisa gerou vários problemas a serem estudados e uma rica problemática, porém os livros que produzimos pouco mudaram essa realidade. A maioria dela continua até os nossos dias, sem previsão de mudança, além do problema: como fazer um livro? Outro foi: como um livro específico para crianças negras pode contribuir para diminuir o alto índice dessas crianças com baixa escolaridade em Belém? O primeiro problema ainda não foi possível ser solucionado, porém vamos mostrar neste artigo que já conseguimos escrever e publicar dois livros e realizar vários trabalhos na busca de contribuir com sua solução.

O segundo, pode-se dizer que é o mais complexo, mas vamos observar que há algumas alterações por iniciativas de políticas públicas e de ações de instituições de educação, assim como da luta política dos movimentos sociais negros que são os principais protagonistas de ações positivas e afirmativas. Com relação à problemática apontada na pesquisa, por exemplo: a quem compete a responsabilidade de solucionar esse problema que afeta sobremaneira toda a sociedade paraense? Por que não há livros o suficiente para atender a necessidade da comunidade negra de Belém? Quem financia o

livro? Quem o distribui? Quem compra? São questões que envolvem um conjunto de atores e instituições.

Quando terminamos a monografia, estávamos convencidos de que a nossa contribuição como professor, militante e pai de criança negra era de fazer o livro, pois por várias vezes em que fomos chamados para falar sobre a temática do negro em escolas de crianças, tínhamos a sensação de que era difícil e que na verdade não estávamos preparados para falar dessa temática a esse público. Foi nessa contradição que decidimos, em 1996, rabiscar as primeiras linhas, desenhos (imagens), brincadeiras e jogos, com crianças de escola e buscar livros fora de Belém sobre literatura infantil para lê-los, entender e aprender como se faz um livro para esse público.

Veio daí os primeiros textos escritos por nós (vimos o tipo de linguagem a ser usado, o enredo da história, o título do livro) e, com as leituras que fizemos, facilitou-nos escrever. Verificamos que os livros usados em Belém são característicos das Regiões Sul e Sudeste do Brasil e constatamos que se pensava que na Amazônia não havia negros, apenas “índios”. Decidimos então fazer o livro por temas: família, escola, professor, trabalho e vida, explorando a prática do educador, a realidade da criança, com a finalidade de dialogar com o Brasil, tendo a Amazônia como referência para entender a criança brasileira, negra e não negra. Com a definição de nossa personagem central do livro, vamos entender melhor o desenrolar da experiência em questão.

O que trazemos para a arena desta discussão, denominada de “ausência de materiais didáticos específicos” (CONCEIÇÃO, 1994), para ser usado pelas crianças em idade escolar e da falta de crianças negras nos livros existentes em outros estados, é o que em nossa Monografia definimos como “lacuna”, ou seja, a pesquisa feita naquele contexto, mesmo que não tenha dado conta de identificar tudo o que existia na

rede municipal de Belém e na rede Estadual, porém as mostras extraídas da escola estadual, da escolinha do CEDENPA e dos oito professores entrevistados, nos dão credibilidade de afirmar que o que vimos pode provisoriamente ser dito que havia a inexistência de uma literatura adequada ao público infantojuvenil em Belém.

A criação da personagem Negrinho do Pará.

Quando decidimos escrever o livro, uma coisa nos preocupou com maior intensidade: a questão de uma personagem que tivesse a ver com a criança negra da Amazônia. Logo nos veio à cabeça o açaí, um fruto nativo da biodiversidade amazônica de uso alimentar comum, disponível a todos, porém no Pará ele existe em maior quantidade. Por quê? Pelo fato de o açaí ser um alimento saudável e entrar em qualquer casa, rica ou pobre. Para nós, tínhamos descoberto a personagem de nossa obra e mesmo assim, resolvemos fazer um teste com um filho nosso, pequeno de quatro anos. Ele esboçou alguns desenhos que diziam ser da ‘turma’ do açaí, com açazeiros e figuras humanas. Fizemos outro teste, desta vez com um pequeno texto sobre a lenda⁴⁴ do açaí, e, juntamente com o desenho de um grande pé de açazeiro, participamos de uma contação de histórias na Escola Anchieta, para crianças de 4 a 6 anos, falando do açaí e elas apreciaram o trabalho. Então, saímos dali decididos a buscar um ilustrador para construir uma proposta de personagem para o nosso futuro livro.

⁴⁴ “Era uma palmeira frondosa e exuberante, com sua beleza de mãe. Um belo dia, olhada por uma índia que passou a admirá-la. E não parou mais de visitá-la, naquele lugar que parecia encantado. Um dia para sua surpresa estava lá um cacho, embranquecido como um algodão [...]” (CONCEIÇÃO, 1999, p. 2).

Na busca desse ilustrador, encontramos todas as dificuldades possíveis, inclusive a má vontade desses profissionais, ou mais que isso, todos cobram quantias que em geral estão fora de nossas condições financeiras. Conversamos com vários colegas que já tinham escrito livros, todos apontavam dificuldades, principalmente, porque eram poetas e eles entendem que escrever livros para crianças não é coisa de poeta. Com todas essas barreiras, decidimos manter a ideia central do livro como sendo uma metáfora do açaí, porém criamos uma família negra de quatro integrantes: pai e mãe, dois filhos (uma menina e um menino), sendo o menino a personagem principal do livro e, dessa forma tornou-se mais fácil conseguir um ilustrador.

Quando conseguimos o ilustrador, ele tinha dificuldade em ilustrar personagens negros. Depois de contactar com vários profissionais, conseguimos um muito jovem, mas que se interessou pelo assunto, após uma longa conversa e justificativa, o porquê e a importância de fazer esse livro. Ele se propôs a fazer um esboço e a partir daí, nós elegíamos o que fosse mais adequado ao nosso trabalho. Quando lhe apresentamos o que queríamos, quase 90% dos textos e das sugestões de personagens para cada texto já estavam prontos, o jovem passou em torno de duas semanas e nos entregou uma proposta para análise.

Após fazer a revisão e observações dos personagens criados por ele, concluímos que era aquilo que estávamos buscando, nascia ali a criação imagética da personagem *Negrinho do Pará*. Quando sentamos para conversar, tivemos poucas dificuldades de fazermos o contrato para o serviço, finalizamos o restante dos textos e das personagens que gostaríamos que fossem criadas e num prazo de um pouco mais de um mês tudo ficou pronto.

A criação da personagem é uma das partes importantes do nosso primeiro livro, porém existem outras criações que dependem de outros profissionais, ou em alguns casos, pode ser o próprio ilustrador que cumpra essa tarefa. No caso do nosso livro, um amigo juntou-se com o ilustrador e produziram juntos a diagramação eletrônica e todas as demais criações que seriam necessárias até o livro ficar definitivamente pronto para ser levado à gráfica e ser impresso. Nosso ilustrador chama-se Wagner Smith Santos, o criador da *imagem visual* (identidade visual) da personagem “Negrinho do Pará”, nome oficial da nossa primeira obra, representada pelo garoto João, publicado e lançado no dia 19 de agosto de 2003.

O processo de produção do livro Negrinho do Pará

Neste tópico do nosso artigo, a metodologia de relato é mais consistente, abrangente e detalhada, todos os passos desenvolvidos no primeiro livro foram apreendidos e compreendidos, no nosso segundo livro, o qual se tornou mais fácil de ser feito. Por isso, dissemos que estamos produzindo materiais didáticos e livros, que no atual contexto passaram a contemplar os marcos regulatórios e as diretrizes curriculares para o “ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” e “educação das relações étnico-raciais” no Brasil:

O Brasil contemporâneo participa do crescente debate em torno das políticas de promoção da igualdade das relações étnico-raciais. Como pano de fundo, é importante ressaltar a assinatura do “Plano de ação contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e intolerância correlatas”, elaborado durante a

conferência em Durban, na África do Sul em 2001 (CEAFRO & CEERT, 2003, p. 19).

Quando concluímos a Monografia de conclusão da Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal do Pará, cujo título é “A educação do negro na escola, um estudo interétnico”,⁴⁵ algumas preocupações martelavam diariamente nossa cabeça: o que poderíamos fazer para produzir um material didático em que o negro estivesse presente, em especial à criança negra e sua família, entender porque em Belém as instituições de educação do Estado e do município não produziam ou pelo menos adquiriam esses materiais, já que em outros estados eles eram encontrados. E se escrevêssemos um livro em que isso contribuiria pelo menos para chamar a atenção do poder público local, de professores, estudantes, escolas e outros? Por um longo período ficamos com isso em nossa cabeça e não conseguimos fazer nada, porém duas programações a que fomos convidados para falar sobre a temática do negro para crianças recolocaram-nos na discussão das dificuldades que temos de tratar dessa matéria para o público infantil.

Na preparação que destinamos para contar, caso de crianças negras a estudantes de 4 a 6 anos da Escola Anchieta, foi o primeiro exercício a ser apresentado publicamente, ideias

⁴⁵ Pedagogia Interétnica – tem como objetivo fundamental o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo transmitidos pelo processo de socialização global e meios de comunicação social, além de indicar medidas educativas a combater os referidos fenômenos. A pedagogia interétnica tem sido uma tentativa de luta e resistência para sua implementação no sistema educacional baiano. É uma produção Sociológica do educador Manoel de Almeida Cruz e do Núcleo Cultural Afro-brasileiro. (CRUZ, 1988, p. 38).

da personagem do livro que pretendíamos escrever. Queria uma personagem que tivesse a “cara” e a simpatia da nossa Amazônia, mas que agradasse a criançada negra ou não, que fosse apaixonante e, se possível, que tivesse relação com comida. Foi então que veio a nossa mente o açaí nosso de todos os dias, pois sabemos que no Pará o açaí está presente diariamente, quase 365 dias do ano, na alimentação de pessoas pobres e ricas. Como sabemos da existência da lenda do açaí, foi então que fizemos um texto semelhante ao que sabíamos dessa lenda e apresentamos para a equipe organizadora do evento da Escola Anchieta. Eles prepararam um grande cartaz com uma árvore de açaizeiro e o nosso texto distribuído pelo cartaz.

No dia da nossa apresentação para mais de 50 crianças, nos valemos do lúdico e da dinâmica das crianças para falar da temática do negro, fazendo uma comparação com o nosso açaí paraense e amazônico, usando o conteúdo do texto exposto no cartaz, percebemos o encantamento e o entendimento que as crianças tiveram do assunto, o que nos satisfaz, aos professores e à direção da escola. Quando saímos dali, pensamos que tínhamos descoberto a ideia para a personagem do livro que estávamos pretendendo escrever.

Como não sabíamos desenhar, rabisquei uns pequenos gráficos como se fossem o carço do açaí e sua família (bacaba, pataua, marajá, etc.), pedimos ao meu filho de 4 anos que fizesse do seu jeito o desenho do seu personagem e ele o fez, assim como buscamos pessoas que soubessem desenhar que fizessem uma proposta de criação da personagem para que eu pudesse avaliar e transformar aquilo na personagem do livro. Enquanto não recebíamos os desenhos, fomos convidados por uma Associação de Moradores do Jardim Sevilia/Tapanã, “Projeto Meninos Livres” para falar sobre o tema: “O racismo e suas consequências”. Ocorreu-nos um problema: como falar

sobre a temática do negro, o racismo e a discriminação para crianças de 6 a 9 anos? Foi em cima dessa questão desenvolvemos nossa palestra.

Como na experiência na Escola Anchieta, usamos da mesma estratégia, explicando que “se nós gostamos do açaí, então é a mesma coisa que gostar uns dos outros, por isso temos uma certa semelhança com a cor do açaí do Pará” (CONCEIÇÃO, 1998, p. 1). Nossa fala foi compreendida, mas as crianças quiseram saber por que as pessoas apelidam os negros de “urubu”, “de preto da macumba” “de goma”, “de maisena”, etc. Não foi fácil explicar isso, mas devagar, com muito cuidado, usando o texto do açaí, onde o açaí aparece como elemento explicativo. Conseguimos nos sair bem, porém foi preciso sermos muito cuidadosos para explicar algo que é feito para não ter explicação, pois serve para maltratar, excluir e afirmar uma superioridade inexistente entre os seres humanos, esses apelido são criados para oprimir, humilhar e depreciar as pessoas.

Esses dois momentos de trabalho com as crianças trouxeram para nós um novo ânimo para pensar em retomar as discussões feitas pela nossa monografia, que “estudou a situação do aluno negro no ambiente escolar”. Mas suas conclusões não foram as melhores, pois esse estudante não é visto na sala de aula, ele fica em silêncio ou é silenciado pelas condições racistas que estão impregnadas na visão do professor, da diretora, da supervisora educacional, do porteiro da escola, dos funcionários, do material didático usado pela escola e para completar, além de inexistir, são produzidos em outras regiões, não sendo articulado de acordo com as realidades regionais de um país diverso, multicultural, pluriétnico e de uma diversidade identitária fantástica de tradições e ancestralidades.

Decidimos dedicar, daí em diante, parte do nosso tempo a uma coisa que naquele momento não sabíamos como fazer: a construção e a criação do livro. Foi então que descobrimos que uma forma prática era fazer uma pesquisa em livros infantis já produzidos no Brasil referentes à temática do negro ou não. Foram vários livros consultados, chegou o momento que definimos que estava pronto para fazermos nosso próprio livro. Como já tínhamos a ideia da personagem, a experiência bibliográfica ensinou-nos, agora restava-nos elaborar os textos sobre a temática. Quando começamos a escrever, fizemos sempre relações com o açaí, que tinha que dar vida ao carçoço como a personagem principal e criar no entorno dele uma família e demais parentes. Já possuíamos três imagens representativas sobre o açaí: os nos três bonecos de carçoço de açaí, os desenhos do Dejan (filho do autor) e a árvore de açaizeiro feita pela escola Anchieta, o que poderia afirmar ser um bom começo. Porém a dificuldade maior, como já dissemos, é padronizar uma personagem e daí criar os demais quadros que seriam necessários para compor o livro como um todo.

Essas dificuldades e barreiras levaram-nos a optar pela construção de uma história fictícia, tendo por base personagens humanos de uma família de quatro pessoas: pai e mãe, um garoto e uma garota, porém que estivesse inserida em um ambiente natural com o açaí. Para isso elegemos o município de Igarapé Mirí, onde há muito açaí e uma grande população de negros. Essa foi a decisão fundamental que definiu a construção de nossa obra.

Então, lemos e relemos, escrevemos e reescrevemos, analisamos por várias vezes textos e textos, até obter o texto que acreditávamos que fosse o melhor para nós e os futuros leitores de nossa obra: crianças, familiares, professores, escritores, pesquisadores, compradores, vendedores,

estudiosos do assunto e a sociedade em geral desse imenso país, porém daí por diante fomos perceber que tudo estava apenas começando, não imaginávamos a longa estrada que tinha por percorrer, a rica, maravilhosa e dolorosa que seria o atrevimento de querer tornar-nos escritores. O fato não é ser escritor, é escrever sobre um assunto a que, historicamente se dá pouca importância no Brasil e fora dele, principalmente para um tema que ninguém nunca quis tratar, deixando que o esquecimento se incumbisse de esquecer, porque não faz parte das nossas relações de seres humanos brancos, foram produto da escravidão dos colonizadores predominantemente portugueses, apenas quiseram extrair deles a sua maior riqueza, a *força de trabalho*, que abriu caminho à riqueza material: a água, a madeira, o ouro, a fauna e a flora; não podiam fazer parte de nossa história, tudo o que somos de negativo foi a escravidão que nos legou à exclusão, à pouca educação, à pobreza, à inexistência na literatura brasileira, ao silêncio e à invisibilidade.

Quando tivemos certeza de que eram aqueles seis capítulos e aqueles 43 quadros de imagem que deviam formar o nosso livro, cuidamos apenas de organizar as etapas metodológicas que competiam a nós, fazermos: a ficha técnica, o modelo oficial de acordo com o profissional bibliotecário, criar a ideia de capa e entregar para o ilustrador produzir as imagens, a revisora trabalhar nossos textos para que quando esses dois profissionais acabassem as suas tarefas, passassem para o diagramador eletrônico e em seguida para a gráfica (foram impressos 1.000 cópias). Após tudo isso, realizar a etapa final do livro - o seu lançamento, ocorrido a 19 de agosto de 2003, no Colégio Universo.

O processo de divulgação, venda e trabalho prático com o livro foi feito de 2003 até 2011, da forma mais amadora possível, pois acreditávamos que essa era a forma correta de

torná-lo conhecido. Nesses oito anos de lançamento do livro, fizemos vários outros lançamentos: na Feira Pan-Amazônica do Livro do Pará e em Macapá, em alguns eventos nacionais, participamos de algumas palestras e oficinas em escolas de Belém, o livro já foi usado pelo Colégio Santo Antônio para alunos de 4ª e 5ª série e também exposto em algumas feiras em municípios fora de Belém, a SEMEC comprou 40 exemplares e a SEDUC, 150 exemplares, o que demonstra a pouca importância que se dá à obra de escritores paraenses. Porém essa primeira edição está se esgotando.

Em 2010, quando finalizamos e publicamos o nosso segundo livro, passamos a indagar-nos: para que estávamos escrevendo livros? Era apenas uma contribuição militante à sociedade ou medida profissional? Por quê? Porque nós pagávamos todas as despesas com a produção dos livros, reclamávamos que escrevíamos e não conseguíamos publicar e queríamos vender com sucesso nossos livros, mas evitávamos uma comercialização profissional no mercado do livro, foi então que pensamos em fazer um projeto de profissionalização, divulgação, comercialização e venda de nossos livros para que pudessem conseguir recursos para continuar escrevendo e publicando novos livros.

Em 2011, fizemos o Projeto de Comercialização dos Livros⁴⁶ e uma das ações realizadas foi visitar e divulgar os

⁴⁶ O Livro Negrinho do Pará nasce de uma Proposta de projeto chamada de “Açaí na cuia e educação na mente”, que data de 1998. Quando este livro ficou pronto, o autor não deu prioridade como não deu para outros projetos com relação a sua produção literária (pesquisa e estudos das relações raciais). Conjuntamente com o lançamento do livro “Negrinho do Pará” em 2003, Domingos Conceição lança o “Projeto Negrinho do Pará: oficinas para crianças negras no livro didático”, pensadas para ser executadas por uma equipe de professores e profissionais afins. O que não foi dada a

livros nas escolas privadas de ensino fundamental e médio. A segunda ação do projeto foi colocar os livros para serem vendidos em duas livrarias de Belém. Alguns exemplares foram vendidos, em seguida, por conta de pouca saída, retiramo-los dessas livrarias e não os colocamos mais.

O projeto não funcionou como foi pensado, porém amadureceu a nossa visão de relação comercial (econômica) numa relação capitalista de mercado, que é a de produzir para vender, seja no meio privado, seja no meio do comércio de empresa pública, com relação a uma produção social de nossos livros, dependemos apenas de financiamento.

Como a metodologia deste artigo compõe-se de relatos de nossa experiência em produção de livros, podemos afirmar provisoriamente que em seu conteúdo, constam aspectos sociológicos e educacionais, originários de fatos, de eventos, de fenômenos e de leis, as quais geram generalizações, ou seja, uma teoria sobre a temática do negro no espaço amazônico (no ambiente amazônico), portanto uma teoria literária focada na criança negra, coletivizada com a infância brasileira.

Uma produção de livros didáticos correspondentes à educação das relações étnico-raciais brasileiras

Essa experiência nos ensinou que a descontinuidade em nossa produção de livros didáticos por várias vezes nos

devida atenção pelo autor do projeto, ficando engavetado (inviabilizado). Aqui já se visualiza que as obras de Domingos Conceição nascem de um e seguidos projetos, porém a grande questão foi e ainda continua sendo: como fazer com que meus livros e as minhas atividades profissionais circulem e sejam utilizadas, com mais facilidade nas escolas e nos meios educacionais de crianças? E como comercializar de forma contínua a produção literária e as atividades profissionais do Sociólogo Domingos Conceição no mercado de livros brasileiro? (CONCEIÇÃO, 2010, p. 5)

causou prejuízos profissionais graves. Nessa nova etapa, os próximos livros a serem escritos, todos seguirão as definições da Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares para a educação étnico-raciais, outros marcos regulatórios e a literatura disponível à temática do negro para o livro infantojuvenil. Hoje, com o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa e estudo orientados por profissionais especializados no assunto, o empírico e científico dão mais credibilidade, inovação e reconhecimento. Isso passou a ter início com o nosso ingresso em 2012 no Grupo de Estudo em Educação Rural – GERU e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado e Educação da Amazônia – GESTAMAZON do ICED/UFPA, a convite dos professores Orlando Nobre, Socorro Coelho e Ney Cristina.

Neste artigo, estamos buscando aprofundar epistemologicamente, o conteúdo teórico e conceitual de nossa produção de livros para inseri-los nas exigências das políticas públicas⁴⁷ oficiais do livro visando à profissionalização da distribuição e a venda com segurança e garantia de um material didático de qualidade educativa, social, cultural e étnico-racial.

A participação nesse período em diversos eventos acadêmicos e científicos, como é o caso da participação no “I Simpósio de Literatura Infantojuvenil e Formação de Leitor na Amazônia”, onde expomos, refletimos e aprendemos como aprofundar nossos conhecimentos na literatura infantojuvenil em prática profissional.

O que aprendemos no simpósio é que *uma andorinha só não faz verão*. Diante disso, é preciso juntar os escritores, os professores, os pesquisadores, os estudantes e os movimentos sociais, para que juntos busquemos os apoios necessários para

⁴⁷ Ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais. (Lei 12.288, 2010)

implementar a Lei nº10.639/03, que alterou a Lei de Diretriz e Base da Educação em seus artigos 26-A e 79-B e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e tornar reconhecidos e validados nossos livros como material didático especializado, financiado e utilizado nas escolas públicas do Estado e de Belém.

Referências

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana:** Lei Federal nº 10.639/03/ Ministério da Educação, - Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações ações para a educação das relações étnico-raciais, Brasília: SECAD, 2006.

_____. Lei Federal nº 12.288/10, **Estatuto da Igualdade Racial**, Brasília, 2011.

_____. **Lei de diretrizes e base da educação**, - 7. Ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

CONCEIÇÃO, Domingos. **A condição do negro na escola, um estudo interétnico**. 1994. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Pará, Belém, 1994.

_____. **A educação do negro no livro didático**. 1997. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 1997.

_____. **A educação do negro no livro didático**. Belém, 1998.

_____. **Negrinho do Pará**. Belém, 2003.

_____. **Quilombinho**. Belém, 2010.

CRUZ, Manoel de Almeida. **Alternativas para combater o racismo**. Editado pelo Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, Salvador, 1989.

PALHAÇOS SURDOS: LITERATURA VISUAL ENQUANTO PRODUÇÃO CULTURAL NA AMAZÔNIA

Lourdes Maria Carrera Guedes⁴⁸

louguedes@hotmail.com

Raimundo Cleber Teixeira Couto⁴⁹

cleber_5@hotmail.com

Resumo

Trazemos para a discussão a socialização de uma produção cultural marcada pela Língua Brasileira de Sinais - Libras, espetáculo este denominado “Palhaços Surdos”. Tal produção foi suscitada a partir da experiência de trabalhos realizados com música e teatro com crianças e adolescentes surdos. Assim, a experiência de dirigir, atuar e realizar a produção do espetáculo “Palhaços Surdos” partiu da necessidade de proporcionar para outras pessoas, além dos muros da escola, um espetáculo que atendesse tanto a comunidade surda quanto a ouvinte, ao mesmo tempo e espaço, bem como incluísse uma informação e formação educacional, intelectual e cultural.

⁴⁸ Especialista em Educação Especial pela UNIFAP, Bacharel em Letras Libras pela UFSC, Arte Educadora com habilitação em música pela UEPA, Técnica em Educação Especial do Centro de referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes - SEMEC-Belém e Prof.^a de Arte Inst. Felippo Smaldone SEDUC-PA. Vice-presidente da Associação dos Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais do Pará - ASTILP, Diretora, produtora e atriz da Companhia de Teatro Mãos Livres.

⁴⁹ Especialista em Educação Inclusiva pela UVA, Graduado em Pedagogia pela UVA, Professor de Libras horista pela UEPA, Professor de Libras do Centro de referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes - SEMEC-Belém. Escritor, Ilustrador e Ator da Companhia de Teatro Mãos Livres.

Palavras-chave: Palhaços Surdos, cultura surda, identidade surda, literatura visual, literatura surda.

A literatura visual como artefato cultural da comunidade surda

Abordamos o espetáculo “Palhaços Surdos” como uma narrativa visual, construída a partir de anseios representativos da comunidade surda. Esse “artefato cultural” vem se configurando como uma produção dinâmica e interativa, pautada na “experiência visual” e, dessa maneira, traduz-se em uma literatura visual que emerge no contexto amazônico.

Para iniciarmos essa discussão, consideramos relevante apontar que a Literatura Surda configura-se como uma produção advinda das comunidades surdas. Tal produção é fomentada nessas comunidades diante da interação entre os sujeitos, os quais estabelecem representações da identidade surda e do modo de ser surdo. Assim, apresentaremos algumas questões que convergem para os conceitos de identidade surda e cultura surda, a fim de culminarmos na Literatura Visual como um elemento representativo da experiência visual.

Segundo Perlin: “A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida, não como uma construção isolada, mas como construção multicultural” (PERLIN, 2001, 58). Em geral, não se tem o conhecimento sobre aspectos culturais que fazem parte da vida das pessoas surdas, sua língua, sua identidade, sua representação social e subjetividades e ainda, a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e estão inseridas dentro de contextos e comportamentos onde a comunicação acontece de forma oral e auditiva, não havendo interações, trocas e compartilhamentos familiares, sociais e linguísticos equivalentes. Nesses casos, os surdos têm suas identidades

reprimidas, violentadas pela cultura e língua ao seu redor, o que constitui fato da mesma natureza em outros grupos minoritários.

A identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos. (SILVA, 1998 *apud* PERLIN, 2001, p. 53).

Strobel, por sua vez, traz para o debate o conceito de “cultura surda”, por compreender que a:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajudando com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (STROBEL, 2008, p. 27).

A literatura surda, nesse contexto, propõe-se a evidenciar o modo de ser surdo, a experiência visual e a identidade surda. Assim, a literatura visual narra as diversas experiências das pessoas surdas, nas quais podemos perceber as dificuldades e as conquistas diante das mais variadas situações de opressão cultural causadas pela desvalorização de suas diferenças. Isto posto, essas narrativas estão imbuídas das

experiências das pessoas surdas, e, portanto, permeadas de traços culturais surdos: “o essencial é entendermos que cultura surda é como algo que penetra na pele do povo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e comportamentos” (STROBEL, 2008, p. 27).

Strobel, estudiosa surda, aborda sobre os “artefatos culturais” na obra “As imagens do outro sobre a cultura surda” (Op. cit., 2008, p. 37). Nesse sentido, conceitua a expressão “artefatos” não apenas sendo os bens materiais culturais, mas tudo que na cultura possa constituir “produções do sujeito que tem em seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”. Nessa via, Strobel (2008) pontua alguns artefatos que ilustram a cultura das pessoas surdas, tais como a experiência visual, linguística, familiar, a própria literatura surda, a vida social esportiva, as artes visuais, a política e a material.

A Literatura Surda constitui-se de produções mediadas pela experiência visual, considerando que essa literatura corresponde a artefatos culturais ilustrativos da cultura surda. Karnopp emprega a expressão literatura surda

Para histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo lingüístico e cultural diferente (2006, p. 5).

Apresentamos, a seguir, uma produção visual que emerge no contexto amazônico. Assim, discutiremos aspectos

pertinentes a sua criação, objetivos e a relevância para a comunidade surda, bem como para a informação e o esclarecimento sobre o respeito às diferenças mediadas pela arte cênica, o teatro.

Os “Palhaços Surdos”: uma literatura visual no contexto amazônico

O espetáculo “Palhaços Surdos” compreende uma experiência visual e um exemplo de literatura visual, produzida pela primeira companhia de atores surdos da Amazônia, a “Companhia de Teatro Mãos Livres”. Vale registrar que essa companhia conta com quatro atores surdos e um ouvinte (que também produz e dirige), totalizando cinco atores a sua composição. Registramos também a participação de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras, como apoio um assistente de palco (surdo) e um iluminotécnico (ouvinte), como integrante da companhia.

Esse espetáculo traduz as vivências das pessoas surdas, assim como das pessoas ouvintes, suas inter-relações e o que faz parte dessas experiências surdas, por meio da participação na comunidade surda (familiares, professores, intérpretes de Libras), entre outras questões relacionadas às narrativas surdas. Destacamos que essa literatura visual aqui é traduzida e/ou transcrita para o gênero das artes cênicas, teatro, considerando que “a literatura se multiplica em diferentes gêneros: poesia, histórias de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais” (STROBEL, 2008, p. 56).

O espetáculo em questão tem como objetivos proporcionar à sociedade brasileira o conhecimento da “cultura surda” que se difere em muitos aspectos da “cultura dos ouvintes”. A cultura surda tem como marcas: o uso da língua da comunidade surda brasileira, nesse caso, a Língua

Brasileira de Sinais (Libras), a identidade surda e as narrativas dessa comunidade. Além disso, configura-se na possibilidade de se realizar um espetáculo onde todas as pessoas, com suas diferenças, possam participar efetivamente do processo cultural, por meio da arte, se identificando dentro da diversidade cultural existente em nossa sociedade.

Outros objetivos estão embutidos nessa produção, os quais são: fomentar, incentivar, difundir a produção e o desenvolvimento das atividades artísticas e culturais das pessoas surdas, das demais manifestações artísticas e tradicionais representativas da cultura brasileira (de surdos e ouvintes), promovendo, deste modo, reflexões e as interseções entre esses olhares e a problematização de preconceitos e desconhecimentos sobre a pessoa surda, sua língua, sua identidade. Isto resulta em uma combinação de crítica, reivindicações, transmissão de conhecimentos e interação com o público, sempre com muito humor. Na perspectiva de narrar o sujeito surdo, sua representação social e interação com a diversidade cultural, entende-se também que a literatura tem o papel de produzir novos significados e ou ressignificar a cultura, pois, nela estão inseridos significados, conceitos e ideias as quais se quer transmitir ou problematizar.

Nesse sentido, o caráter lúdico e informativo, direcionado a todos os públicos, tanto o sentido de faixa etária, quanto no de conveniência ao entendimento do que é apresentado, confluem como uma peculiaridade, um cuidado que a Companhia Mãos Livres emprega em sua proposta de atuação. Uma criança, surda ou ouvinte, que ainda não tem o entendimento de conceitos subjetivos e abstratos de determinadas situações apresentadas, através dos esquetes, irá se divertir e se identificar com tais situações pela identificação com o personagem, o palhaço, ou seja, reconhecerá o caráter engraçado, divertido. Já o adulto, além desses mesmos

motivos, irá perceber as nuances, entrelinhas e os discursos explicitados em cada esquete do espetáculo. Dessa maneira, consideramos que,

Tal qual a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade (SILVA, 1999 apud SANTOS 2011, p. 43).

A companhia de teatro Mãos Livres surge, em 2005, produz o espetáculo “Palhaços Surdos” partindo da experiência educacional de seus componentes que já realizavam uma prática pedagógica, utilizando em suas estratégias elementos cênicos e de expressão corporal e facial nas salas de aulas de escolas regulares públicas e especializadas nas quais se buscava e ainda busca, o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos surdos e ouvintes.

Deste modo, encontramos nas linguagens artísticas como a música, o teatro e a dança, estímulos para as relações interculturais de surdos e ouvintes. Seus integrantes passaram a atuar nos palcos dos teatros com a pretensão de mediar a informação e formação intelectual e cultural para todos, extrapolando assim, o âmbito escolar/pedagógico. Os integrantes da Companhia de Teatro Mãos Livres, além de atores, são estudantes, professores, pedagogos, especialistas em educação especial, ouvintes esurdos, tradutores/intérpretes e professores de Libras que atuam na área educacional e artística.

Retomamos que esse espetáculo apresenta várias narrativas dessa relação entre pessoas surdas e ouvintes de forma humorística, utilizando-se de técnicas circenses sempre como personagem central, o palhaço. Vale registrar que, ao contrário de uma montagem cênica clássica e comumente utilizada pelas companhias e grupos de teatro, a montagem do espetáculo “Palhaços Surdos” não é antecedida por algum tipo de texto escrito, ou seja, não partimos da obra de algum autor.

Esclarecemos que os esquetes são pensados a partir de um ou vários acontecimentos concernentes à vivência dos surdos e suas inter-relações com os ouvintes, são ensaiados e durante os ensaios são discutidas questões sobre mudanças, adaptações, adereços, qual ator irá interpretar essa ou aquela cena e a verificação se a cena funcionou para provocar graça e transmitir a mensagem desejada. Tudo isso submetido à opinião de todos os componentes da companhia. A preferência por trabalhar com esquetes se dá pelo fato de serem cenas de curta duração de caráter cômico onde os atores possuem a liberdade, um forte apelo e capacidade de improvisação. Os temas escolhidos para cada esquete são variados e de acordo com uma narrativa surda, geralmente incluem as questões de teor discriminatório, preconceituosos, desconhecimento com relação ao surdo, paródias sobre inclusão, política, cultura e sociedade.

Posteriormente, o registro é feito em escrita da língua portuguesa. Assim, ao término, fechamento total da montagem, quando tudo já se encontra pronto para ser apresentado ao público, partimos para a escrita do roteiro, a sinopse que irá compor o folder, para divulgação ao público, imprensa e para os possíveis contratantes do trabalho. É pertinente destacar que essa montagem contempla vários elementos característicos da cultura surda, tais como a presença de recursos utilizados na língua de sinais como os

classificadores e os processos anafóricos capazes de comunicar ideias proporcionando a interação, troca de conhecimentos e a informação entre atores e público.

Dessa forma, não se utiliza diretamente a língua de sinais e nem a língua portuguesa exatamente para que todo e qualquer público tenha acesso ao espetáculo. O princípio da atuação é o corpo como elemento de comunicação e as expressões corporais e faciais é que vão se dispondo e revelando a trama, o enredo, as personagens, o cenário, o discurso. A interação com o outro se estabelece a partir desse princípio. Exercita-se e coloca-se no palco, diante do público, a expressão corporal e facial inerente à comunicação das línguas de sinais e essa forma de conceber o espetáculo representa elementos da cultura surda, configurando-se como literatura visual e ao alcance de todos. Além disso, integram-se ainda elementos simbólicos do cotidiano, da fantasia e da crítica característicos do ser e do imaginário amazônico. Especificamente, este espetáculo é composto de 9 esquetes, com total de 50 minutos de encenação. Dois dos esquetes apresentados possuem música na sua composição, ilustrando assim esse transitar entre elementos culturais de surdos e ouvintes.

É relevante citar que um dos desdobramentos que esse espetáculo proporcionou foi a produção literária do livro **Casal feliz**, do ator e ilustrador Cleber Couto, o qual é um dos integrantes do grupo. A partir de uma cena do espetáculo, chamada Casal Feliz, o autor transcreveu-a através de ilustrações impressas em livro com o mesmo nome. É uma obra que apresenta todo o poder de comunicação da língua de sinais. Um exemplo brilhante da literatura visual. Mas essa é outra história.

Considerações finais

Compreendemos que o espetáculo “Palhaços surdos” é uma obra que se caracteriza pela predominância de aspectos visuais, oportunizando às pessoas que compartilham desse trabalho, um outro olhar acerca da pessoa surda e de possibilidades de produção de materiais literários não tão habituais, tal como a Literatura Visual, sendo este o caminho para se fazer presente na diversidade cultural e o reconhecimento de outras culturas, em outros lugares, lendo o que não está escrito no papel, percebendo a escuta visual, compartilhada por todos.

Referências

- KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda**. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.58-64, jun. 2006.
- PERLIN, Gladis. “Identidades surdas”. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. porto Alegre: Mediação, 2001. p. 51-73.
- ROSA, Fabiano. **Literatura surda: criação e produção de imagens e textos**. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.58-64, jun. 2006.
- SANTOS, Ângela et. al. “Diferentes usos da cultura surda na literatura: a língua de sinais atravessada por marcas culturais e ressignificada nos processos de inclusão”. In: KARNOPP, Lodenir et al (orgs). **Cultura Surda na contemporaneidade negociações, intercorrências e provocações**. Ed. ULBRA, 2011.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

Rayza Miranda dos Santos⁵⁰;

rayzams@gmail.com

Diogo Raimundo Rodrigues Santos⁵¹

diogorod77@gmail.com

Resumo

O presente texto versa sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas junto aos educandos do quinto ano na Escola de Aplicação da UFPA no segundo semestre do ano de 2011, período no qual participamos complementando as aulas de língua portuguesa por meio de intervenções, voltadas para a construção de sujeitos leitores. À luz de alguns teóricos, abordaremos as práticas relevantes trabalhadas em sala de aula que se compuseram num modo de levar autonomia ao processo de constituição do leitor.

Palavras-chave: Formação de leitores, práticas para leitura, estágio curricular.

Introdução

O presente artigo deriva da experiência do estágio curricular orientado pela professora Arlete Maria Monte de Camargo, realizado na Escola de Aplicação da UFPA, que fica

⁵⁰ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará.

⁵¹ Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Pesquisador do Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitor (GELAFOL).

localizada na Avenida Perimetral nº 1000, no bairro Montese. A presente escola foi fundada em 7 de março de 1963 com o nome de Escola Primária da Universidade Federal do Pará, na gestão do Magnífico Reitor José Rodrigues da Silveira Neto, com o intuito de dar escolaridade aos filhos dos servidores da UFPA, os quais estivessem em idade escolar. No ano de 1964, foi criado o Colégio Universitário que visava atender aos alunos que alcançavam o nível que, na época, era denominado de Ginásial. Em 1975, foi inserido o Núcleo Pedagógico Integrado - NPI - do Centro de Educação, que absorveu a Escola Primária e o Colégio Universitário, adicionando a finalidade de servir de campo de estágio para os alunos que cursavam licenciatura na UFPA. E no ano de 2006, o Núcleo Pedagógico Integrado passou a ser Escola de Aplicação. Unidade acadêmica especial com estrutura administrativa própria, que desenvolve educação básica, configurando-se como campo de estágio voltado para a experimentação pedagógica, segundo o novo Estatuto da UFPA (Art. 48).

Atualmente, a instituição está aberta à entrada de crianças da comunidade em geral, através de um processo seletivo realizado. A instituição acolhe pela manhã a educação infantil, o ensino fundamental I e o ensino médio, à tarde o ensino fundamental II e à noite o ensino de jovens e adultos.

Ela disponibiliza de um campo de futebol, uma quadra coberta, o salão vermelho (onde fica localizada a cantina), uma sala de leitura, duas salas de multimídia (com mídias diversificadas como televisão), datashow, quadro digital, etc., assistência médica e odontológica, uma biblioteca e dentro desta, cantinho da leitura, auditório e brinquedoteca.

Discussão teórico-metodológica

Logo que chegamos à Escola de Aplicação (EA), repartimo-nos em pequenos grupos que se dividiram pela educação infantil, o ensino fundamental I e o ensino médio. Ficamos no grupo do Ensino Fundamental I e acompanhamos uma turma em sala de aula.

Nossa metodologia constituiu-se na observação científica à luz dos referenciais teóricos que acumulamos durante nossa formação acadêmica no curso de pedagogia. O processo de observação dos alunos em sala de aula e em seus horários de intervalo, dos professores e da coordenação pedagógica aconteceu num período de tempo curto (meados do mês de outubro até meados do mês de novembro), mas não deixou de contribuir em muito para nossa formação como educadores.

Como dissemos anteriormente, a metodologia aplicada em nosso período de estágio curricular concentrou-se na observação que, segundo Marconi e Lakatos, constitui-se numa

técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar (LAKATOS, 2008, p. 76).

Partindo desse princípio, desejamos, através de nosso diagnóstico e observações, contribuir de alguma maneira para a aprendizagem das crianças.

Em relação à observação em sala de aula, nos detemos em analisar em específico as relações afetivas entre alunos-alunos e alunos-professor, a prática pedagógica das docentes e

o interesse das crianças pela leitura. Chizzotti pontua que “é preciso ver o sujeito da ação, tomado no seu contexto natural e na compreensão da estrutura social de vida, construída nas interações das pessoas; isso é fundamental na pesquisa” (CHIZZOTTI, 1992, p. 94).

Para a intervenção nas dificuldades apresentadas pelas crianças, nossa metodologia se baseou em exibição de curtas metragens relacionados a contos infantis, construção de texto coletivo pelos alunos da turma, roda de conversa sobre os contos, leitura de contos (individual e silenciosa) pelos alunos na biblioteca. Segundo o **Caderno de apoio a prática pedagógica: contos clássicos, mitológicos e modernos**, trabalhando os contos com as crianças, é possível alcançar os seguintes objetivos:

- Trabalhar a análise linguística da estrutura das palavras do texto (letra e sílaba inicial e final, número de letras e sílabas, posição das letras na palavra, relação entre som e grafia);
- Permitir o contato com diferentes sílabas e diferentes tamanhos de palavras;
- Funcionar como modelo de escrita convencional;
- Ampliar o [...] volume de escrita [...];
- Desenvolver a linguagem escrita.

Depois de dois dias observando a turma, percebemos que alguns alunos tinham limitações relacionadas à leitura e escrita. Partindo dessa problemática, resolvemos aplicar em sala de aula uma avaliação diagnóstica para sabermos quais as limitações dos estudantes. Pesquisamos na internet quadrinhos da Bruxinha Atrapalhada, de Eva Furnari, pois tais quadrinhos não possuem balões de fala, o que possibilitou que propuséssemos às crianças que escrevessem em narrativa a história e como o último quadrinho não tinha um final específico, pedimos para que criassem. A primeira limitação

encontrada nos textos das crianças foi a falta de título em todas as histórias. O texto base possuía título, entretanto apagamos justamente para saber se eles escreveriam.

Através de nossas análises baseadas na disciplina de Português, compreendemos que as crianças possuíam dificuldades nas margens mal alinhadas, ortografia, grafemas, fonemas, etc. Desta forma, resolvemos planejar como seria o diagnóstico aplicado. Pesquisamos sobre práticas de leitura e escrita em referenciais teóricos diversos (livros, internet).

A partir das pesquisas de quadrinhos na internet e da história em quadrinhos “A Bruxinha Atrapalhada”, de Eva Furnari, pedimos às crianças para que redigissem uma narrativa e escrevessem um final criativo a partir da leitura dos quadrinhos que não tinham balões de fala e apagamos o título da história propositalmente para saber se as crianças recriariam um novo título, mas elas não o fizeram.

“Os pais de vocês leem?” foi a primeira pergunta que fizemos às crianças, depois que exibimos dois curtas inspirados em contos infantis na primeira aula que aplicamos na sala de multimídia. Verificamos que a maioria tem o hábito da leitura e que suas referências são jornais, revistas, livros e a Bíblia. Sendo assim, compreendemos que os alunos vivem num ambiente doméstico com diversas possibilidades de ter contato com a leitura. Desta maneira, dialogando com as autoras Cardoso e Ednir:

Se o aluno vive em ambiente informador, rico em oportunidades, a escola terá por função garantir que ele não se acomode e possa estar sempre avançando em relação ao seu ponto de partida (EDNIR, 1998, p. 33).

Em contrapartida, os alunos que não vivenciam em casa a realidade de pais leitores ou pais atenciosos que os convidam para resolver o dever da escola, têm também o direito de serem estimulados em sala de aula, através de práticas que instiguem a cognição, para que sejam futuramente leitores assíduos.

Houve um dia em que aplicamos uma atividade com vídeos e com a produção de um texto coletivo pelos alunos. A professora da turma que nos acompanhou relatou que nunca havia adentrado na sala de multimídia, e que não sabia utilizar o datashow. Nos disponibilizamos a ensiná-la, no entanto, ela preferiu aprender em um outro momento. Fusari, em seu texto “Mídias e Formação de Professores: Em Busca de Caminhos de Pesquisa Vinculada à Docência”, traduz questiona a falta de se associarem as mídias com o cotidiano dos alunos:

Entretanto, o que ainda constatamos é que um trabalho mais competente de comunicação escolar com essas outras mídias ainda parece insuficiente. Por quê? Quais posicionamentos ainda conservamos na história de nosso trabalho educativo dificultando um processo de comunicação escolar mais enraizado nas possibilidades do mundo da modernidade e mais articulado com os objetivos de democratização de saberes básicos para toda a população? (FUSARI, 1992, p. 103).

Por esse fato, concluímos que os métodos utilizados pela professora da turma com a qual aplicamos nossas atividades eram ainda tradicionais, haja vista que ela não conhecia a sala de multimídia da escola, e não tem conhecimentos tecnológicos, recursos estes que se usados

como estratégias de ensino serviriam como instrumentos importantes para a aprendizagem dos alunos.

A turma na qual ficamos lotados ficava localizada no andar de cima, no bloco específico das quartas-séries. Para cada disciplina havia uma professora. Durante a manhã havia cinco horários que eram divididos para as disciplinas. Nas quartas-feiras eram ministradas duas aulas de língua portuguesa, uma de francês e duas de matemática e nas sextas-feiras as aulas eram de informática (o primeiro horário era vago, então aplicávamos nossa atividade no lugar dessa aula), educação física, história e duas de língua portuguesa. Cada horário equivalia a uma hora e o intervalo acontecia às dez horas, com duração de quinze minutos.

A sala de aula era constituída por 21 alunos, em sua maioria meninos, com carteiras e cadeiras brancas e altas, uma mesa e uma cadeira para as professoras, um quadro branco, um quadro negro onde havia cartazes colados, um mural e uma lixeira. Uma das janelas da sala estava sem o vidro, nas paredes não havia nenhuma inscrição, exceto uma frase de letra feminina, escrita acima do quadro branco que dizia “Levante a mão quem tem coração”. Certa vez, perguntamos às meninas quem havia escrito a frase e elas disseram que não sabiam, que quando entraram na sala, já estava na parede.

As professoras diziam para nós que aquela turma era a mais peralta entre todas as outras turmas de quarta série, porém eram os mais comunicativos, participantes das aulas e interagiam bem.

Em sua maioria os meninos sentavam nas fileiras do lado da janela e alguns na frente da mesa da professora, as meninas nas fileiras próximas da porta, a fileira do meio era mista. Em uma prova de matemática, a professora separou alguns meninos, colocando-os no lado contrário de onde sentavam. Todos vinham conversar conosco, com exceção de

alguns mais tímidos. Destes, nos aproximávamos para conversar.

Sobre o material didático usado em sala de aula, as professoras utilizavam cópias de textos com exercícios após resolverem as questões, imediatamente colavam e dobravam o papel em uma das folhas do caderno. No período em que lá estivemos, não utilizaram livros didáticos, apesar de vermos algumas crianças com livro de matemática na mochila.

Cada professora trabalhava de seu modo específico, entretanto com um comportamento em comum, instigavam as crianças a participarem das aulas. Sobre a docente de português, Ângela, tinha sua formação como mestra em linguística. Observamos que ela trabalhava com os conteúdos da língua portuguesa vinculados aos contos clássicos infantis. A cada aula, levava os exercícios para que as crianças resolvessem em sala. Algumas crianças encontravam dificuldades nas resoluções das questões. Em específico, havia uma aluna, (falaremos adiante sobre ela) a qual a professora pediu para que tivéssemos uma atenção em especial, pois esta tinha dificuldades em resolver não só os seus exercícios, mas os exercícios de todas as outras disciplinas.

A aluna em questão já tinha recebido várias orientações, conselhos das professoras

No primeiro dia de observação da aula de francês da professora Dânia, a mesma estava passando prova aos seus alunos, e por isso pediu para voltarmos na próxima aula. No segundo dia de observação, havia tido uma queda de energia e não houve aula. No terceiro dia, a docente passou um exercício para as crianças. No quarto dia de observação, auxiliamos as crianças na resolução de exercícios e a professora entregou as provas com as respectivas notas de cada um, **sendo que três crianças obtiveram nota inferior ao**

mínimo para a aprovação, ocasionando uma segunda chance que receberam da professora, que os orientou a refazerem as provas.

Essa professora tinha uma sala específica da qual possuía a chave. A sala era repleta de cartazes com palavras em francês que acompanhavam figuras que representavam ações humanas, nome das estações do ano, calendário, mapa, livros infantis na língua francesa, aparelho de som para colocar o cd's de áudio relacionados aos exercícios. Instigava os alunos a pronunciarem bem a língua francesa. Era afetuosa, de fala doce e calma, e algumas vezes tinha um certo apelo maternal. Sua metodologia consistia em falar as frases de um texto em francês e depois pedia para que os alunos repetissem com a mesma pronúncia e traduzia para o português, pedindo que escrevessem ao lado da frase.

A primeira aula de educação física não houve, pois a professora faltou. Durante o período em estivemos na EA, a professora treinava com as crianças: corrida, queimada e futebol para os jogos internos. Em outros dias, as meninas pulavam corda ou ficavam sentadas conversando. Na quadra coberta havia um aro no qual as meninas jogavam a bola por dentro para que o aluno do outro lado jogasse de volta. A professora dava as instruções e as crianças acatavam. Porém, acreditamos que a aula de Educação Física poderia ser mais significativa, pois, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Os momentos de jogo e de brincadeira devem se constituir em atividades permanentes nas quais as crianças poderão estar em contato também com temas relacionados ao mundo social e natural. O professor poderá ensinar às crianças jogos

e brincadeiras de outras épocas, propondo pesquisas junto aos familiares e outras pessoas da comunidade e/ou em livros e revistas (BRASIL, 1998, p. 200).

Quanto à professora de história, ela pedia para que as crianças dispusessem em sala as cadeiras em círculo para que todos pudessem se comunicar. Ela tinha um caderno específico para anotar o comportamento e o desempenho do aluno em sala de aula. Em suas atividades estava presente o papel com exercícios colados no caderno e a forma de correção dos exercícios se dava através das respostas orais das crianças. Ela os incentivava a responderem, independentemente de resposta correta ou errada. Alguns tinham receio em responder, pois pensavam que suas respostas estivessem erradas. Para a professora, o que interessava é que as crianças se tornassem sujeitos participantes das aulas e se a resposta não estivesse certa, os outros alunos ajudariam a elaborar ou revelariam uma resposta que condissesse com a questão.

Seu método de avaliação era de certa forma curiosa. Esta avaliação considerava a participação dos alunos para que avaliassem a si mesmos e os colegas. Para isso ela avaliava em conjunto os alunos a partir dos seguintes aspectos: participação, comportamento, realização das atividades, assiduidade e frequência, sendo que o resultado das avaliações ela registrava em seu caderno. Sobre a questão do registro docente sobre o aluno, Hoffmann acentua que: “De qualquer forma e de qualquer jeito, toda experiência de registrar sobre o aluno, transformando em palavras o que o professor observa, interpreta, julga sobre seus pensamentos e ações, significa avanços significativos” (HOFFMANN, 2005, p. 140).

Sobre a metodologia utilizada pela professora de matemática, os recursos pedagógicos para que essa disciplina se tornasse atraente aos alunos eram diversificados.

Percebemos que ela recorria ao método construtivista, no qual as crianças, através de suas atividades, construiriam suas respostas. Nas aulas em que estivemos presentes, a professora ensinava o assunto sobre fração de maneira bem dinâmica, com pequenos grupos e atividades diversas tais como o dominó fracionário. Segundo a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no que diz respeito ao ensino de Matemática “seriam privilegiadas atividades em pequenos grupos com a utilização de muito material didático” (2010, p.155).

Conclusão

Um dos grandes discursos que escutamos é o de que a teoria não se aplica na prática, contudo não foi o que observamos durante nosso trabalho no campo de pesquisa. Apesar de limitado pelo tempo, foi possível observar uma relação direta entre a teoria e a prática, tanto que conseguimos construir este relatório relacionando a prática docente aos teóricos que discorrem sobre as mesmas. Porém ainda conseguimos enxergar traços da pedagogia tradicional, mas conseguimos também ver o surgimento de novas concepções sobre a avaliação, avaliação como diálogo com fala Janssen (2003), a pedagogia de projetos citada por Esteban, que tem “como fundamento a aprendizagem como ato dinâmico, compartilhado, múltiplo e processual” (Ibdem, p. 88). Assim sendo, acreditamos que estamos conseguindo superar os velhos paradigmas da Pedagogia clássica.

Referências

Caderno de apoio à prática pedagógica: contos clássicos, mitológicos e modernos. Disponível em >> <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco->

virtual/espacocenap/publicacoes/caderno%20de%20Apoio%20a%20pratica%20pedagogica%20contos%20classicos%20mitologicos%20e%20modernos.pdf<<

CARDOSO, Beatriz./ EDNIR, Madza. **Ler e escrever, muito prazer!** São Paulo. Ática, 1998.

Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais/ autores: Ângela Mari Gusso [et al]/ organizadoras : Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casa Grande, Viviane Chulek. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação - Paraná 2010.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e análise e interpretação de dados / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos - 7ª ed.- São Paulo: Atlas, 2008.

Organizadores Jassen Felipe da Silva, Jussara Hoffmann, Maria Teresa Esteban. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas:** em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre, Mediação, 2003. Vários autores.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

SIPAVICIUS, Nympha. **O professor e o rendimento escolar de seus alunos**. 1987 pagina 08.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

UFPA. RESOLUÇÃO Nº 2669, de 8 de dezembro de 1999 - Altera a Resolução Nº 1234/86-CONSEP e define o **Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**.

DAS ENTRELINHAS, MISTÉRIOS E INTIMIDADES DE CLARICE LISPECTOR COM AS CRIANÇAS

Myrle do Socorro Monteiro Santa Brígida⁵²
myrlesan@yahoo.com.br

“A história foi escrita para exclusivo uso doméstico... Aliás esse “mistério” é mais uma conversa íntima do que uma história. ... Na verdade só acaba quando a criança descobre outros mistérios”
(Clarice Lispector)

Resumo

Estudo o diálogo literário educativo que Clarice Lispector estabelece com o leitor criança, a partir do estilo de literatura infantil que tende a apontar as entrelinhas como espaço de apropriação, continuação e recriação do escrito. É assim que esta escritora vai revelando em seus textos para o público infantil e nos demais onde se refere a este público, que nos deixa como legado, sua concepção de infância, ao se dirigir às crianças como seres de natureza pensante. Analiso o contexto de como nascem os livros infantis em sua obra, centro aqui nas narrativas sobre e no livro “O mistério do coelho pensante,” em seus temas abordados, que chamam os leitores infantis e seus possíveis interlocutores adultos para diálogos instigantes e educativos sobre: pensar ideias, alegria, natureza do ser,

⁵² Professora Assistente de Biblioteca, lotada na Escola Municipal Prof.^a Ernestina Rodrigues (SEMEC), Mestre e Especialista em Antropologia, Pedagoga – UFPA. Participando do Grupo de pesquisa GELAFOL – UFPA.

amor, decepção, mistérios, descobertas, observação, saudade, felicidade, afeto, raiva, carinho, mentira, fuga entre outros temas do nosso corriqueiro cotidiano.

Palavras-chave: Clarice Lispector; livro; leitor; infância.

Aqui apresento a análise do seu primeiro livro impresso para crianças, que surge solicitado e pensado para uma criança, mas não com a intenção de publicação, encantou a quem foi destinado e ganhou muitos admiradores e interlocutores ao ser lançado ao público. Com ele Clarice Lispector recebe prêmio de melhor livro infantil do ano em que foi lançado e marca definitivamente um estilo de escrita para a infância pautada no leitor como interlocutor personagem.

Convido vocês a um breve passeio, primeiro pelo meu encontro com ela, que me laçou no primeiro parágrafo, depois por alguns recortes da vida de Clarice Lispector, chegamos então ao exercício do esboço para uma arqueologia do livro “O mistério do coelho pensante”, então chegamos à pergunta que grita “onde residirá o mistério do coelho pensante?”, serão mistérios no plural? Finalizando, chamamos atenção para a instituição de uma escola de leitores nas escolas. O convite está lançado, o texto se pretende infinito, o diálogo aberto. Já os espero para os desdobramentos possíveis.

O encontro com Clarice Lispector

Clarice Lispector⁵³ me foi dada a conhecer pelo currículo oculto, frequentando o curso de pedagogia, por volta de 1992, atravessando uma greve na Universidade Federal do Pará, enquanto esperávamos, não sabíamos bem o quê, nas salas e

⁵³ Quando necessário usar o nome da escritora, lançaremos mão das iniciais C. L.

corredores vazios do bloco E e F, lugares que foram o palco do início de uma amizade para toda a vida com Jane, uma amiga muito querida, e com Clarice, que me chegou pelas suas mãos.

A literatura infantil propriamente dita chegaria depois, bem depois. O primeiro livro de uma série de outros lidos ao longo de todos esses anos foi “Perto do Coração Selvagem”. Depois veio “Felicidade Clandestina”, através do livro de contos “Laços de Família”, o encontro com a minha criança interior. Então, meados de 1997, encontro e me deparo com seus livros infantis: “A vida íntima de Laura”, para chorar de rir, e depois “A mulher que matou os peixes”, um drama, vida e morte também é assunto de criança. O que me atraiu nesse gênero específico foi o seu excelente humor e atenção com a experiência e a inteligência do ser criança leitor.

Em 2006, começo a oferecer seus textos a crianças do ensino fundamental da Escola Municipal Ernestina Rodrigues, “Felicidade Clandestina” e “Restos de carnaval”. Posteriormente, atuando no laboratório de informática, inseri “A vida íntima de Laura”, “A mulher que matou os peixes” e “Como nasceram as estrelas”. A recepção não poderia ser outra, intrigadas, as crianças passam a tecer considerações sobre os personagens e seus desdobramentos.

Nessa mesma escola, na biblioteca, meu lugar de trabalho hoje, pode-se encontrar a coleção completa das obras infantis de Clarice Lispector nas estantes, recebidas pelo Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) do MEC. Um acervo de cinco livros para crianças, tendo como marco o bom humor e tratar criança como criança, com inteligência, irreverência e muito respeito.

Clarice Lispector: a pessoa e autora para crianças

Clarice Lispector, este nome, uma versão brasileira do anterior, nasceu em 1920 numa pequena aldeia nominada

Tchetchelnik, na Ucrânia, com a alcunha Haia. Lispector, de família judia, nasce durante a fuga desta, da perseguição aos judeus durante a revolução russa. Chegam ao Brasil em 1922. Aportam primeiro em Maceió, depois seguem para Recife, onde passaria toda a sua infância e pré-adolescência.

Clarice teve uma infância povoada pelo sofrimento da doença da mãe, adquirida durante a guerra. Em 1930, com mais ou menos 10 anos, sua mãe vem a falecer. Parte de seu calvário e paraíso da infância aparece sob ficção no conto “Restos de Carnaval”. Com recursos regrados, Clarice tinha imaginação fértil e cedo teve contato com o melhor da literatura. Na pré-adolescência, Monteiro Lobato incrementou o imaginário da menina astuta, que nos presenteia com o relato sobre este encontro em “Felicidade Clandestina”. Os tormentos pelos quais passou para finalmente ter o livro para si e mais uma vez o tema infância nos leva à reflexão sobre sentimentos sórdidos presentes no ser criança, como inveja, egoísmo, ira e mesquinhez, só para citar alguns.

Começa a aspiração por ser escritora muito cedo. Sua educação era cuidada pelo pai com esmero: aulas de música, idas ao teatro, contato com a literatura, o melhor colégio público da cidade. Em 1931, Clarice escreve a sua primeira peça infantil “Pobre menina rica”, com os originais perdidos – só bem mais tarde ela passa a ter cuidado com seus registros, pedindo aos seus familiares que guardassem qualquer papel rabiscado. Sobre seu ofício de escrever, ela relata:

Apesar de ocupada, desde que eu me conheço, com o escrever – eu já escrevia quando tinha sete anos de idade –, apesar disso, infelizmente faltou-me encarar também a literatura de fora para dentro, isto é, como uma abstração. Literatura para

mim é o modo como os outros chamam o que nós, os escritores, fazemos. E pensar agora em termos de literatura do que nós fazemos e vivemos, foi para mim uma experiência nova (LISPECTOR, 2005, p. 96).

Em 1935, após a morte da mãe, muda-se para o Rio de Janeiro, morando no bairro da Tijuca, frequenta uma biblioteca popular de aluguel na Rua Rodrigo Silva e passa a ler tudo o que lhe cai as mãos. Fica impressionada com o texto de Herman Hesse **O Lobo da Estepe**, escolhia suas leituras pelo título.

Em 1939, entra para a faculdade de direito, continua sendo uma leitora voraz e publica textos na revista de estudantes de direito. Conhece seu futuro marido Maury Gurgel Valente, com o qual por sua carreira diplomática viaja pelo mundo, morando em diferentes lugares. Com este tem dois filhos, um deles chamado de Paulo, quem a inspira para criar sua primeira história para crianças que vira livro. Tinha o cuidado de escrever com a máquina no colo, para que estes não sentissem sua ausência, assim acostumados a verem a mãe com os dedos nos teclados da Olivetti, uma fiel companheira. Um dos filhos, Paulo, lhe pede uma história. Como afirma a seguir:

Eu não queria que meus filhos sentissem a mãe-escritora, mulher ocupada, sem tempo para eles. Procurei que isto nunca acontecesse. Eu sentava num sofá, com a máquina de escrever nas pernas e escrevia. Eles, pequenos, podiam me interromper a qualquer momento. E como interrompiam (GOTLIB, 2009, p. 352).

Então, a seguir, vamos em busca do caminho percorrido para sua primeira historieta infantil. Inspirada talvez por um dos gêneros que traduziu aqui no Brasil (Agatha Christie), é que nos presenteia com o que ela mesma viria a nomear como uma história policial para crianças.

Arqueologia do seu primeiro impresso infantil “O mistério do coelho pensante”

Vamos à arqueologia dos caminhos e desdobramentos de seu primeiro livro destinado ao público infantil: “O mistério do coelho pensante”⁵⁴ (MCP).

Sobre sua obra para esse público, destaca-se um acervo de cinco livros apenas, dado o pontapé inicial por um contexto doméstico, de um pedido muito especial de seu filho Paulo é que ganhamos de presente MCP, escrito em inglês para que a babá pudesse ler para o pequenino. Tem como marcas: o protagonista é um bicho, o coelho, com uma natureza humana refinada; o bom humor afiado e tratar criança como criança, com inteligência, irreverência e muito respeito.

Sobre bichos, protagonistas certos em seus enredos literários, Evando Nascimento, crítico e intérprete de sua obra, classificada por ele como *literatura pensante*, comenta:

O fato de jamais termos certeza a respeito dos bichos, por mais que investiguemos, por mais que os tornemos objeto de nossa curiosidade, de nosso saber, nomear, ter, ver, possuir, é isso que garante sua especificidade relativa e sua irredutibilidade ao humano, porém sem ontologia opositiva. Se pudéssemos deter

⁵⁴ A partir daqui sempre que precisar mencionar o título do livro, referenciarei as iniciais MCP.

um saber absoluto sobre todas as outras espécies do vivo, seríamos verdadeiros adões, pequenos demiurgos, capazes de penetrar a fina camada que engendra e separa toda a diferença (NASCIMENTO, 2012, p. 68).

A literatura infantil surge bem depois, no contexto de sua obra, por intermédio de um pedido de seu filho, como ela mesma revela no texto que apresenta o livro, como quem puxa conversa para desenrolar um novelo de muitas outras histórias:

Esta história só serve para criança que simpatiza com coelho. Foi escrita a pedido-ordem de Paulo, quando ele era menor e ainda não tinha descoberto simpatias mais fortes. O mistério do coelho pensante é também minha discreta homenagem a dois coelhos que pertenceram a Pedro e Paulo, meus filhos. Coelhos aqueles que nos deram muita dor de cabeça e muita surpresa de encantamento (LISPECTOR, 1999, p. 5).

Os livros escritos com o cuidado e a delicadeza de quem muito a vontade transita, compreendem e conversam com o mundo infantil: **O mistério do coelho pensante** (1967), **A mulher que matou os peixes** (1968), **A vida íntima de Laura** (1975), **Quase de verdade** (1978) e **Como nasceram as estrelas** (1987). Então eis o cenário que inspira o enredo de MCP:

Tal *O mistério do coelho pensante*, que foge das grades do confinamento sem que se saiba como, e nem mesmo a narradora

onisciente consegue dar conta dessa linha de fuga em relação à pior das prisões, a dos afetos domesticados. Assemelhar não é ser, nem estar, e por isso mesmo jamais os animais nos pertencerão de todo, por mais que os escravizemos, reduzindo sua liberdade (outra palavra nossa) nos zoológicos, nos circos, nas touradas, nos laboratórios, na domesticidade e, principalmente, nos infelizes abatedouros (NASCIMENTO, 2012, p. 68).

Em 1956, morando ainda em Washington, por conta da vida diplomática do marido Gurgel Valente, devo revelar que ela sentia imensa saudade do Brasil, recebe o pedido-intimação do filho, que clama a esta que escreve para adultos, uma história de criança, assim ao mesmo tempo em que produz contos e o romance “A veia no pulso” que viria a ser intitulado depois de “A maçã no escuro”, surge seu primeiro livro infantil: MCP, na verdade o segundo, porém o primeiro nunca viria a ser impresso. Porém MCP só viria a ser impresso em 1967, a pedido de um editor que buscava histórias infantis para serem publicadas.

Clarice explica sobre a história real que motivou a inspiração de MCP:

Pauluca tinha três anos, morávamos em Washington. Uma tarde, pediu-me para escrever uma história para ele. Pensei muito e cheguei a achar que não teria condições. Aí me lembrei de um fato ocorrido em casa (...) Nos fundos de nossa casa tínhamos um casal de coelhos brancos dentro de uma jaula de grades pequenas, com uma tábua pesada cobrindo. Uma

manhã, quando fomos dar comida a eles, ficamos sem saber o que havia acontecido. Os coelhos tinham sumido. Ninguém de casa sabia o que tinha acontecido, era um mistério (GOTLIB, 2009: p. 351).

Em um depoimento, gravado na sede do Museu da Imagem do Som, revela:

Quando eu estava escrevendo A maçã no escuro, em Washington, meu filho Paulo me pediu, em inglês -, que escrevesse uma história para ele, e eu respondi: “Depois”. Mas ele disse: “Não, agora”. Então tirei o papel da máquina e escrevi O mistério do coelho pensante, que é uma história real, uma coisa que ele conhecia. Aí ficou lá. Eu escrevi em inglês para que a empregada pudesse ler para ele, que nessa época não era alfabetizado ainda... (...) Ah! Aí a história ficou lá. Passado um tempo, um escritor paulista, eu nem sei o nome mais, que organizava livros infantis, me perguntou se tinha algum. Eu disse que não. De repente me lembrei que tinha a história do coelho que era só traduzir para o português, o que eu mesma fiz (LISPECTOR, 2005, p. 146).

Desta época, seu filho mais velho relembra:

Moram no 4421 Ridge Street, em Chevy Chase, cidade vizinha a Washington. É de casa que o filho Paulo Gurgel Valente, se recordará mais tarde: Minha

lembrança mais antiga é a da casa em que moramos (eu até os seis anos de idade) em Washington, onde meu pai era diplomata. A casa era cercada de árvores e havia muitos esquilos. Guarda também uma lembrança dessa época: a mãe, com a máquina no colo, escrevendo, a seu pedido uma história. Essa história ganhará mais tarde o título de *O Mistério do Coelho Pensante* (GOTLIB, 2009, p. 349).

Logo depois, separada do marido, retorna ao Brasil com os filhos. Assim é que em 1967 é publicado **O mistério do coelho pensante**, que a própria escritora intitula ser uma história policial para o público infantil. Nesse intervalo de tempo, recupera-se de um acidente, incêndio em seu apartamento, escrevendo também para o *Jornal do Brasil*. Vejamos alguns pormenores:

O personagem é um coelho aparentemente comum, que cheirava as ideias e pensava com o nariz. Mesmo porque “Coelho tem muita dificuldade para pensar, porque ninguém acredita que ele pense, tanto que a natureza até já se habituou a não pensar”. Temos aqui uma das forças motrizes do universo clariciano: a obsessão com o pensar e a importância da expectativa dos outros em relação ao eu. (...) e permanece até o final, porque a narradora se coloca no mesmo plano de conhecimento de seu leitor e constantemente alude ao fato de não saber tudo acerca da história que está contando (COELHO, 2006, p. 171).

Intrigantes em sua obra são os artifícios de sua escrita, que levam o leitor a exercitar a tarefa do pensar, seja antecipando informações para complementar o texto, seja na busca de soluções para os impasses.

Em 1968, MCP, é premiado como melhor livro infantil do ano anterior, com a “Ordem do Calunga”, instituída pela Campanha Nacional da Criança. Clarice escreve na revista *Manchete*, participa indignada com o contexto político do país, na passeata dos cem mil; publica seu segundo livro infantil **A mulher que matou os peixes**.

Lispector, por inaugurar um estilo de escrita que quebra o lugar comum até então, a maior preocupação, a essência de sua escrita denominada pela própria autora, são com as sensações e não com os fatos. Recebe críticas diversas, e quando seu livro MCP tem uma aceitação muito boa e ainda por cima recebe prêmios, declara:

Hermética? - Impressões de Clarice 20.16. Ganhei o troféu da criança - 1967, com meu livro infantil *O mistério do coelho pensante*. Fiquei contente, é claro. Mas muito mais contente ainda ao me ocorrer que me chamam de escritora hermética. Como é? Quando escrevo para crianças sou compreendida, mas quando escrevo para adultos fico difícil*? Deveria eu escrever para os adultos com as palavras e os sentimentos adequados a uma criança? Não posso falar de igual para igual? (CLARICE, 1994, p. 76).

E vai além a sua sensibilidade, sintonia e acuidade com o universo infantil: “Para captar tantas coisas maravilhosas ditas pelas crianças é só ter ouvidos de ouvir criança. (...) Aprendo

com as crianças tudo o que os sábios ainda não sabem” (LISPECTOR, 2005, p. 73).

Onde residirá... o mistério do coelho pensante?

Entre as teses possíveis no diálogo intenso que Lispector trava com as crianças, suscito aqui o poder da literatura que educa por provocar ideias que semeiam reflexões sobre o comportamento humano na relação com e no mundo. Revela uma concepção de infância através de todos os seus escritos nos quais se refere a estas, que não infantiliza, não trata como menor, em desenvolvimento, mas como ser que pensa em potência.

É assim que esta escritora vai revelando nos textos para o público infantil e nos demais onde se refere a este público, que nos deixa como legado, sua concepção de infância, ao se dirigir às crianças como seres de natureza pensante. A primeira obra infantil publicada tem a marca de sua origem nos diálogos que estabelece com os filhos, com seu universo doméstico, cuidadosa em não se fazer ausente quando em processo de criação.

Em seu estilo, se estabelecem encontros com os protagonistas, sejam estes o escritor, o livro e o leitor, fornecem alimento para leituras que educam para a vida e seus desdobramentos. E o protagonista leitor tem um lugar cativo na relação espaço – tempo da autora:

O filho conta: “Tornei-me o responsável pela estreia de mamãe no campo da literatura infantil, o que lhe traria muitas alegrias”. Entre elas, mencione-se o contato da escritora com crianças que, através de conversas e cartas, sugeriam soluções para o mistério da história. Clarice refere-se a

estas cartas: “As cartas das crianças continham as mais variadas soluções. Algumas que me recordo: acusavam os ‘grandes’ de terem matado os coelhinhos e ‘depois virem com a desculpa de eles terem sumido’. Outras diziam que os coelhinhos eram tão fortes que haviam separado as grades e fugido. Outras ainda afirmavam que de noite um coelho grande e poderoso os havia libertado do cativeiro (GOTLIB, 2009, p. 352).

Quando apresenta o livro MCP, alerta: “Esta história só serve para criança que simpatiza com coelho. Foi escrita a pedido-ordem de Paulo, quando ele era menor e ainda não tinha descoberto simpatias mais fortes” (LISPECTOR, 1999, p. 5).

Uma característica que demarca seus livros para crianças é que bichos são os protagonistas, o que é compreensível, dada a sua paixão por bichos desde a infância, presentes em diversos momentos de sua história. E eles tomam conta do seu universo doméstico desde muito cedo: galinhas, cachorros, peixes, até os mais ínfimos como as baratas.

No guia nacional de livros infantis, Lispector e sua obra MCP são apresentadas como:

Revelando seu alto domínio da arte da efabulação, Clarice Lispector realiza, nesse gaiato incidente do “coelho pensante” e seu “mistério”, a difícil façanha de escrever uma história atraente com uma única situação breve e banal. Um dos artifícios básicos de sua narrativa é o estilo

dialogante, que estabelece de imediato uma relação íntima e valiosa entre o livro e o leitor. A narradora conversa todo o tempo com seu pequeno leitor (COELHO, 2006, p. 171).

É outra marca que imprime em seu estilo na escrita para os pequeninos, abre uma interseção, em que as entrelinhas abrem o caminho para os diálogos e explicações possíveis. Demarca que as suas histórias são de uma continuidade sem fim: “o narrador conta em voz baixa para um interlocutor próximo a história, que não se esgota em si mesma e que se liga a outras, possíveis e aqui não contadas, numa corrente de narrativas sucessivas” (GOTLIB, 2009, p. 353).

Assim, as entrelinhas estão garantidas no texto como espaço de apropriação, continuação e recriação do escrito. A própria escritora esclarece:

Como a história foi escrita para exclusivo uso doméstico, deixei todas as entrelinhas para as explicações orais. Peço desculpas a pais e mães, tios e tias e avós, pela contribuição forçada que serão obrigados a dar. Mas pelo menos posso garantir, por experiência própria, que a parte oral é o melhor dela. Conversar sobre Coelho é muito bom (LISPECTOR, 1999, p. 5).

Aí reside a peculiaridade no diálogo literário educativo que Clarice estabelece com o leitor criança. Se reportando sobre o ato de escrever, ela diria “Mas já que se há de escrever, que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas” (op. cit.1999, p. 19). Como ela chama o leitor para o interior e

fruição da história: “Pois olhe, Paulo, você não pode imaginar o que aconteceu com aquele coelho”. E continua:

Se você pensa que ele falava, está enganado. Nunca disse uma só palavra na vida. Se pensa que era diferente de outros coelhos, está enganado. Para dizer a verdade, não passava de um coelho. O máximo que se pode dizer é que se tratava de um coelho muito branco (LISPECTOR, 1999, p. 6).

Entre os temas abordados em MCP, desfilam instigando seus leitores para despertarem para pensar ideias, alegria, natureza do ser, Amor, decepção, mistérios, descobertas, observação, saudade, felicidade, afeto, raiva, carinho, mentira, fuga, entre outros temas do nosso corriqueiro cotidiano. Humanizando o coelho ou a nossa forma de enxergar o coelho:

Na construção da personagem, a preocupação recai na descrição da natureza do ser bicho, isto é, no modo como é feito o coelho. Assim, o personagem coelho Joãozinho, assemelha-se a muitos outros personagens de Clarice. Era um coelho que nada mais era que ser coelho, e “muito branco”. E não falava. Mas tinha “muitas ideias”, que lhe vinham através da sensação: ele as cheirava ou farejava, já que as percebia mexendo com o nariz inúmeras vezes seguidas (GOTLIB, 2009, p. 353).

Então, Lispector nos apresenta uma possível cultura da natureza do que viria a ser coelho, este tem ideias:

Por isso tudo é que ninguém nunca imaginou que ele pudesse ter algumas ideias. Veja bem: eu nem disse “muitas ideias”, só disse “algumas” pois olhe, nem de algumas achavam ele capaz.

A coisa especial que acontecia com aquele coelho era também especial com todos os coelhos do mundo. É que ele pensava essas algumas ideias com o nariz dele. O jeito de pensar as ideias dele era mexendo bem depressa o nariz. Tanto franzia e desfranzia o nariz que o nariz vivia cor-de-rosa. Quem olhasse podia achar que pensava sem parar. Não é verdade. Só o nariz dele que é rápido, a cabeça não. E para conseguir cheirar uma só idéia, precisava franzir quinze mil vezes o nariz (LISPECTOR, 1999, p. 8).

E mais adiante sobre a natureza de ser coelho, esclarece:

Natureza de coelho é o modo como o coelho é feito. Por exemplo: a natureza dele dá mais filhinhos do que a natureza das pessoas. É por isso que ele é meio bobo para pensar, mas não é nada bobo quando se trata de ter filhinhos. Enquanto um pai e uma mãe têm devagar um só filho-gente, o coelho vai tendo muitos, assim, como quem não quer nada. E bem depressa, igual como franze e desfranze o nariz (LISPECTOR, 1999, p. 12).

Ao ir apresentando o mundo do coelho, desvela o quanto conhece deste, observadora atenta dos bichos e com eles tinha muita intimidade, desde a mais tenra idade, assim narra sobre o faro deste:

Por falar nisso, quero lembrar a você que o mundo cheira muito mais para um coelho do que para nós. (...) Vou te dizer como é que o mundo é feito. É assim: quando se tem natureza de coelho, a melhor coisa do mundo é ser coelho, mas quando se tem natureza de gente não se quer outra vida (LISPECTOR, 1999, p. 23).

E aos desavisados vai instruindo:

Coelho é como passarinho: se assusta com carinho forte demais, fica sem saber se é por amor ou por raiva. A gente tem que ir devagar para ele ir se acostumando, até que ele ganha confiança (Lispector, 1999, p. 24).

Pois então que coelho tem modo de gostar: “E o modo de coelha gostar é um modo sabido. Aliás quase toda natureza de ser namorada se parece um pouco.” (Lispector, 1999, p. 25) e as fronteiras entre natureza humana e de bicho se aproximam e o estranhamento se dilui. Sobre o ato de pensar seria possível imaginar que:

Coelho tem muita dificuldade de pensar, porque ninguém acredita que ele pense. E ninguém espera que ele pense. Tanto que a natureza do coelho até já se habituou a

pensar. E hoje em dia eles todos estão conformados e felizes. A natureza deles é muito satisfeita: contanto que sejam amados, eles não se incomodam de ser burrinhos (LISPECTOR, 1999, p.11).

E o mistério afinal permanece resguardado, atraindo leitores dispostos a continuarem desfiando suas histórias e outros conhecimentos que ela suscite, assim é que:

O mistério não é revelado e o problema proposto continua em aberto no final, estimulando a imaginação dos leitores para uma possível explicação. Essa história tão simples e fantasiosa é, na verdade, uma pequena obra-prima no gênero. Embora Clarice advirta, no início, que “Esta história só serve para criança que simpatiza com coelho...”, temos certeza de que todas elas gostem ou não de coelhos, adorarão lê-la ou ouvi-la (COELHO, 2006, p. 172).

Então combinamos “Quando você descobrir, você me conta. Eu é que não vou mais franzir meu nariz, porque já estou cansada, meu bem, de só comer cenoura.” (Lispector, 1999, p. 31). Certo é que em se tratando de Lispector, a linha que divide fantasia e real é muito tênue e não tenho coragem para chegar a tanto. Quem sabe aí se resguardem seus mistérios. Ah, mas que ela entendia de coelhos, ninguém duvide, e nos conquistou a prestar mais atenção nesses bichinhos.

Textos como “O mistério do coelho pensante”, que educam seus leitores para a compreensão do mundo que os cerca, e até mesmo o próprio mundo interior da natureza de

ser. O texto apurado de Clarice possibilita múltiplas aprendizagens. Talvez a leitura dos seus textos se aproxime, ou seja, o próprio ato sublime do que Antoine Compagnon grafa como sendo:

Exercício de reflexão e experiência da escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos (COMPAGNON, 2009, p. 31).

Portanto, o texto infantil de Clarice Lispector nos põe em contato com algumas certezas, a partir das reflexões de Compagnon sobre a cultura do ato de ler:

Lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem. Primeiramente, em um sentido bastante simples, viver é mais fácil – eu pensava nisso ultimamente na China – para aqueles que sabem ler, não somente as informações, os manuais de instruções, as receitas médicas, os jornais e as cédulas de voto, mas também a literatura. Além disso, supôs-se por muito tempo que a cultura literária tornasse o homem melhor e lhe desse uma vida melhor (COMPAGNON, 2009, p. 35).

E Clarice acreditava que ler era uma aventura, possibilidade de renascimento, possível com as infinitas leituras que os livros nos despertam para a descoberta do mundo, para a vida. E ela que tem como marca o personagem leitor como protagonista de seus enredos, o qual participa ativamente do diálogo que se estabelece.

É possível contrastar e verificar o aspecto acima, com a análise que Compagnon faz sobre a leitura, quando nos informa e alerta que:

Francis Bacon disse tudo: A leitura torna o homem completo, a conversação torna o homem alerta e a escrita torna o homem preciso. Eis porque, se o homem escreve pouco, deve ter uma boa memória; se fala pouco, deve ter a mente alerta; e se lê pouco, deve ter muita malícia para parecer saber o que não sabe (COMPAGNON apud BACON, 2009, p. 36).

Pensar pois em leitores, compreende-se que:

É verossímil que só a literatura, só a leitura, só o romance me deem o que os outros discursos, as imagens e os sons seriam capazes de oferecer? Não a informação, a qual se encontra alhures em uma abundância incomensurável, mas a formação de si mesmo e o caminho em direção ao outro (COMPAGNON, 2009, p. 69).

Meu encontro com Clarice Lispector ampliou o universo de interpretações do mundo e das minhas relações

com este e, parafraseando Gilberto Gil, a literatura me deu “régua e compasso”, hoje objeto de meu ofício com as crianças.

Referências

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil?** 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira.** 5ª ed. Ver. Atual. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GOTLIB, Nádia Battella. **Clarice: uma vida que se conta.** 6ª ed. rev. e aum. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

IMS. Clarice Lispector. **Cadernos de Literatura Brasileira**, nº 17 e 18, 2004.

IANNACE, Ricardo. **A leitora Clarice Lispector.** São Paulo: EDUSP, 2001.

LISPECTOR, Clarice. **O mistério do coelho pensante.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **A Descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

_____. **A vida íntima de Laura.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Para não esquecer.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Quase de verdade.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **A mulher que matou os peixes.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

_____. **Outros escritos.** (Organização de Tereza Monteiro e Lícia Manzo) Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

NASCIMENTO, Evando. **Clarice Lispector: uma literatura pensante.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

O TEMPO HISTÓRICO EM “O HOTEL QUE TINHA UM TEATRO DENTRO”

Thays Bianca Damasceno da Silva⁵⁵
thabidasi.ufpa@hotmail.com

Resumo

O presente artigo foi produzido a partir da pesquisa realizada no Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação do Leitor (GELAFOL). O texto ressalta a relevância de se trabalhar a literatura produzida na Amazônia em sala de aula das escolas no estado do Pará. Nesse sentido, colaborando com a fortuna crítica da literatura de expressão amazônica, faremos uma abordagem do tempo histórico presente na obra **Estórias do Eldorado nos tempos calamitosos da devastação contada pelo cidadão-de-arco-e-flecha e escritas pelo folclorista e historiador Vicente Salles**, mais especificamente na narrativa “O hotel que tinha um teatro dentro”. Partiremos do pressuposto dos Estudos Culturais e trabalhamos com alguns autores, como: Hall (2006), Salles (2010), Nunes (1988), Amarante (2013), dentre outros.

Palavras-Chave: Literatura Amazônica, Formação do Leitor, Tempo Histórico.

Introdução

Este artigo busca refletir sobre a importância da leitura de textos literários de expressão amazônica nas escolas públicas do Pará. A necessidade de fomentar a leitura literária como instrumento de construção da identidade cultural dos

⁵⁵Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará e bolsista do GELAFOL.

alunos é, antes de qualquer coisa, apontar para aquilo que faz parte da realidade do homem amazônico. Esta literatura quase nunca é trabalhada nas escolas, primeiramente pela falta de um material crítico e didático que aborde o universo dos autores amazônicos. Outro motivo é a falta de acesso dos professores ao acervo literário regional. Tal problemática precisa ser superada, pois uma das dificuldades no processo de formação de leitor é exatamente a falta de contextualização que ocorre entre muitas das propostas de leitura e as experiências dos leitores. Para Paulo Freire (1989), toda linguagem precisa estar relacionada com a realidade, uma relação dinâmica onde a experiência de vida se enriquece. A leitura contextualizada promove a autonomia do leitor que se torna peça principal no processo de formação, já que ele relaciona a experiência de leitura com o vivido.

Independente do conteúdo desenvolvido no texto literário, a literatura local sempre carrega os traços identitários presentes no âmbito cultural. Nesse sentido, é importante que os professores promovam a aproximação das boas obras literárias produzidas no contexto amazônico, fortalecendo o elo entre o aluno e sua cultura. Quando falamos de formação de uma identidade cultural pela leitura literária, apontamos para uma formação ampla, que direciona os princípios éticos do sujeito, de acordo com os preceitos de Freire:

A um ponto, porém, referido várias vezes nesse texto, gostaria de voltar, pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, conseqüentemente, para a proposta de alfabetização a que me consagrei. Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na

proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra escrita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (1996, p. 13).

Assim, destacando a importância de se conhecer melhor a literatura brasileira de expressão amazônica, passaremos a apresentar a obra **Estórias do Eldorado dos tempos calamitosos da devastação contadas pelo cidadão-de-arco-e-flecha e escritas pelo folclorista e historiador Vicente Salles**,⁵⁶ do próprio Salles.

O tempo histórico em “O hotel que tinha um teatro dentro”

Conhecer a literatura local possibilita uma melhor compreensão do que somos, de como vivemos, de como agimos e como compreendemos o mundo em que vivemos. O contato com obras literárias produzidas na região Amazônica possibilita a compreensão da realidade local, importante para a contextualização no ato de ler.

Nascido em Igarapé-Açu (PA) no ano de 1931 e falecido na cidade do Rio de Janeiro, em 2013, Salles foi um escritor, músico, pesquisador, historiador e folclorista. Amigo do poeta Bruno de Menezes, realizou inúmeras peregrinações

⁵⁶ A partir de agora nos referiremos à obra somente como **Estórias do Eldorado**.

pela região Amazônica, pesquisando as músicas e a história das manifestações populares. Na obra **Estórias do Eldorado** é possível encontrar as marcas temporais da história recente de uma Belém já bastante modificada. Reunindo diversas narrativas (misto de crônicas e contos) publicadas pelo autor no jornal *A Província do Pará* entre os anos de 1979 e 1998, a obra apresenta histórias que remontam o cenário paraense e alguns personagens que se destacam no contexto local. Em uma das narrativas, Salles narra, em tom de oralidade, a *estória* do levante e do fim do Grande Hotel. A ironia como forma de crítica desvela as consequências do crescimento desorganizado da cidade, que, em nome do progresso, despreza os monumentos arquitetônicos, patrimônio de toda uma sociedade. Em **Estórias do Eldorado**, o tempo histórico é um elemento fundamental que constitui as muitas *estórias*.

De acordo com Benedito Nunes (1988), o tempo, apesar de ser a condição da narrativa, não pode ser narrado, sendo apenas preenchido com os acontecimentos que seguem uma sequência. Sendo assim, o tempo histórico se faz presente pelos traços com os quais a narrativa revela um determinado período, uma época, um contexto histórico. Sem esse preenchimento, o que resta do tempo é apenas o vazio.

O tempo possui diversos aspectos. No tempo histórico, a duração das formas históricas da vida é representada. Para Paul Ricoeur (1994), o tempo se torna tempo humano quando articulado à narrativa, a narrativa é significativa quando ela traça a experiência temporal; contudo, a narrativa não é uma coincidência com o real, e sim uma construção do historiador.

É possível perceber na obra de Salles que não há uma continuidade ou ligação fiel entre os textos, são registros de um tempo que nos faz vislumbrar uma espécie de retrato de época, um quadro relativo a um passado ainda pouco visitado. No entanto, a leitura das **Estórias do Eldorado** abre mão de

um procedimento linear, já que não há uma ligação cronológica entre os capítulos. Mesmo assim, Vicente Salles consegue estabelecer outro tipo de vínculo, um fio condutor impreciso ao trabalhar dentro de um contexto temporal que recompõe um período da história da região. O campo de abrangência reconstitui os acontecimentos e os fatos em uma costura temporal que se amalgama na experiência de um passado recontado:

O acontecimento completo não é apenas que alguém tome a palavra e dirija-se a um interlocutor, é também que ambicione levar à linguagem e partilhar com outro uma nova experiência (RICOEUR, 1994, p. 119).

Em “O hotel que tinha um teatro dentro”, Salles apresenta com riqueza de detalhes o fim de um dos maiores símbolos da *belle époque* belenense. A narrativa enquadra cada contexto, descrevendo lugares, narrando fatos, ilustrando com personagens da vida real, dando ênfase em aspectos culturais os quais se constituem em registros e expressões costumeiras da região.

Era uma vez uma cidade muito bonita, que tinha muitas árvores, muitas praças, coretos. Nas praças, as crianças rodavam velocípedes e bicicletas, de tardinha, à fresca do terral. Mulequins famintos, mas hábeis atiradores abatiam das mangueiras os frutos maduros, quando estavam. Bons atiradores, contam, acertavam no talo, apanhavam as frutas na mão. Saíam felizes da vida porque panhavam assim muitas frutas, almoçavam e jantavam e ainda

regalavam as outras crianças que tinham mesa farta com dádivas saborosas (SALLES, 2010, p. 17).

O tempo histórico reconstituído em uma vivência rememorada cria o cenário e conduz o leitor a um passado que ainda deixa seus vestígios. Como a pintura de uma aquarela, **Estórias do Eldorado** faz surgir uma Belém resguardada pela *belle époque* paraense, retratando os acontecimentos como uma forma de captar os ecos de um momento áureo. O estilo *artnoveau* predominante nas grandes arquiteturas se mistura com uma natureza tropical insinuando um hibridismo de formas e cores:

Naquela cidade, contam, havia uma praça diferente das outras. Tinha túneis de mangueiras e tinha coisas que as outras praças não tinham. Por exemplo: um teatro grande grande bem no meio. Outro teatro dentro do hotel mais galante. Uma escola normal aqui. Um grupo escolar ali. Muitas, muitas outras construções, grandes, pequenas, altas, baixas. Pelos túneis, dizem, passavam bondes. O bonde, esse menino, era um carro barulhento, que corria nos trilhos, levando mulequins de morcego. Mulequim danado botava sabão nos trilhos. Bonde tem estória (SALLES, 2010, p. 17).

As transformações na estrutura da cidade nas *estórias* de Salles vão recompondo uma Belém do passado, ao mesmo tempo em que expressam um sentimento nostálgico de um tempo perdido, como fruto de uma memória viva:

A praça já não era mais a mesma. O tempo tinha passado. Já não se via crianças correndo de velocípede e de bicicletas. Também, se a construção daquele monstro demorou tanto, tanto. Elas cresceram. Nem havia nascido mais criança para brincar na praça, nem mulequim para panhar manga balada com baladeira certa de legítimo cidadão arco-e-flecha (Op. cit., 2010, p. 17).

O contraste entre passado e presente converte a narrativa em uma voz de protesto, no qual o velho se sobrepõe ao novo e o progresso é sinônimo de destruição e declínio:

Naquela praça começaram a derrubar muitas casas velhas e no lugar delas construíram muitas casas novas, altas, altas, mas tudo era feito pelos homens da terra, com o dinheiro deles ou do governo deles. O dinheiro do governo fazia prédio alto pro governo. Mulequim danado botava os olhos lá pra cima, pra ver prédio alto, alto. Prédio tem estória (SALLES, 2010, p. 18).

O nascimento de uma nova cidade se faz na contramão de uma consciência histórica. As mudanças denunciadas em “O hotel que tinha um teatro dentro” ajudam a compreender o processo pelo qual passou o sujeito nas grandes cidades brasileiras, em especial nas cidades do Norte do país. Um crescimento desordenado é representado pela demolição do Grande Hotel, mais que um edifício majestoso, fruto da prosperidade da borracha na região, ele era considerando o

símbolo de concepção de sociedade calcada na valorização da cultura local. Com o objetivo de acompanhar o “progresso” do “mundo civilizado”, as mudanças aconteciam para se reproduzir o modo de vida das grandes cidades ocidentais. No entanto, sem um projeto estruturante, a cidade de Belém foi sendo desconfigurada. É com ironia e humor que Salles trata da questão:

A praça já não era a mesma. Havia muitos muitos espigões, nascidos num passe de mágica. Mas ainda não se transformara todinha: que coisa horrível aquele prédio da “belle époque” com um teatro dentro! a escola normal! o grupo escolar! a federação espírita! a tuna! a assembleia! A repartição da aeronáutica! o consulado de tio sam! quanta velharia imunda, suja, carcomida pelo tempo (Op. cit., 2010, p.18).

Repensar este período áureo ainda pode ser entendido como uma espécie de resistência para o que virá. Em “O hotel que tinha um teatro dentro” é possível encontrar personagens que se contrapõem à destruição da memória da cidade:

Contam que Míster queria-porque-queria aquele prédio: pra derrubar, dizem, fazer outro do gosto dele. Aquele lembrava a Europa, os tempos da guerra, bons tempos em que os quarenta bóis carregaram muito ouro para o seu tesouro dele. Mas como? Queria-porque-queria o prédio. De mão beijada, essa não, ficou o pé o Cidadão-de-Arco-e-Flecha. Dá-se um “jeito” como se filosofa neste reino. De mão beijada lhe chegará às mãos. Assim em Paris, em

Tóquio, no Cairo, em toda a parte. Míster nunca é trouxa (Op. cit., 2010, p. 20).

Na narrativa, o Cidadão-de-Arco-e-Flecha (personagem fictícia que pode representar o nativo da região, em defesa de um espaço simbólico) se contrapõe às intenções de Míster (estrangeiro que simboliza o capitalista). Em meio às duas personagens, outras personagens do mundo real se misturam nas *estórias*: Cláudio Barradas, Nazareno Tourinho, Geraldo Sales, Waldemar Henrique, Fafá de Belém, etc. Apesar da oposição, a narrativa não se reduz ao plano maniqueísta, Salles também não idealiza os fatos históricos e o Grande Hotel é destruído em prol do avanço do capitalismo:

- Deu cana no Cidadão-de-Arco-e-Flecha?
- Me deixa terminar, ara! Não deu cana, nãozinho. Deu foi uma confusão danada. Embargo, desembargo, coisa que não entendo, meninos! Só sei que ficou o terrenão baldio, cheio de poço d'água suja, fedorenta. Dizem que as picaretas derrubaram tudo e que os picaretas levaram tudo o que valia. Até placas de gente famosa levaram (Op. cit., 2010, p. 20).

A anacronia da narrativa faz com que o leitor observe os fatos passados como se eles estivessem acontecidos no tempo presente. Essa visão anacrônica facilita uma leitura redimensionada dos fatos e, muitas vezes, surpreendendo o leitor. O tempo histórico, neste caso, é capaz de atualizar nossa compreensão dos acontecimentos passados, ampliando com isso o momento atual. Novamente a memória que consolida a narrativa é a única forma de se revelar antigas questões. Para Ricoeur, é na memória que as dimensões temporais se integram:

Solução elegante: confiando à memória o destino das coisas passadas e à espera das coisas futuras, pode-se incluir memória e espera num presente ampliado e dialetizado que não é nenhum dos termos anteriormente rejeitados: nem o passado, nem o futuro, nem o presente pontual, nem mesmo a passagem do presente (1994, p. 28).

Da fato, a narrativa de Salles conduz à reflexão de um tempo duplamente reconicionado: por sob uma história recontada pela memória, e por sob uma memória que é conduzida pelos vestígios históricos. Para Ricoeur, esse movimento é sem dúvida o nascer de uma aporia:

Considerando a memória: é preciso dotar certas imagens do poder de fazer referência a coisas passadas (cf. a preposição latina *de*); estranho poder, com efeito! De um lado, a impressão existe agora, de outro, vale para as coisas passadas que, para tal, existem “ainda” (*adhuc*) (18,23) na memória. Este pequena palavra “ainda” (*adhuc*) é ao mesmo tempo a solução da aporia e a fonte de um novo enigma: como é possível que as imagens-impressões, os *vestigia*, que são coisas presentes, gravadas na alma, sejam ao mesmo tempo “a propósito do” passado? (1994, p. 29)

Ricoeur não resolve essa aporia, mas a narrativa de Salles apresenta uma dimensão do problema quando reconstitui o tempo histórico apontando para os vestígios que

permanecem presentes no aqui-agora. Na narrativa sobre o Grande Hotel, o edifício Manuel Pinto da Silva é ao mesmo tempo a “novidade” narrada nas **Estórias de Eldorado** e a lembrança viva das transformações sofridas na cidade, mudanças que continuam acontecendo: “nunca, na linha do Equador, se viu prédio tão alto” (SALLES, 2010, p. 18).

O tempo é um ponto de muita importância para a nossa existência. Ele não se resume na contagem, e não é o principal foco de interesse presente nas **Estórias de Eldorado**. As narrativas fazem uso do tempo histórico como recurso de uma linguagem que busca cambiar as experiências de um narrador perspicaz para abastecer a memória coletiva de uma sociedade que pouco conhece sua própria história:

Mas a estorinha não terminou. O mulequim da baladeira certa se chama Barradas. Barradas, abobalhado, olhava, na praça, as picaretas derrubarem... derrubarem o quê? Um bom teatro pr’ele e seus pupilos. Virou-se, postura de grego, pr’outro lado, onde, sozinho na praça, havia outro monstrengo (Op. cit., 1994, p. 21-2).

Uma vez instalado o tempo histórico, os acontecimentos determinam os elos entre o tempo do narrado e o tempo da narrativa. As ações correm paralelamente aos fatos históricos, e o leitor pode escolher entre a estrutura factual e o recheio ficcional. Qualquer que seja sua escolha, ele cai nas malhas da linguagem que trabalha num entre-lugar. Assim, a narrativa ganha dimensão zig-zagueante, no qual passado e presente convergem para o mesmo espaço:

Contam que Barradas voltou a ser o antigo mulequim pobre, que balava manga da mangueira, e chorou. [...] Nazareno, longo e mefistofélico, pegou o braço pra contar a estória do Macaco-e-o-rabo (SALLES, 1994, p. 22).

Desta feita, o tempo histórico se torna efetivamente tempo humano e as narrativas de Salles asseguram muito mais que uma a mera reflexão sobre uma Belém de outrora. Elas são testemunho de uma mudança na cidade que denuncia a falta de memória, ao mesmo tempo em que a abastece.

A devastação retratada nas **Estórias de Eldorado** não se liga apenas ao ambiente físico, ou à substituição de um prédio, ou ainda a qualquer construção da cidade. As estórias de Salles se juntam àquilo que Beatriz Sarlo chamou de “intangibilidade da experiência vivida na narração testemunhal” (SARLO, 2007, p. 48). Sarlo, ao falar das narrativas que testemunhavam contra a ditadura argentina, esclarece sobre a credibilidade, apesar da imprecisão, entre as dimensões temporais provindas da memória:

Além disso, se as narrações testemunhais são a fonte principal do saber sobre os crimes das ditaduras, os testemunhos dos militantes, intelectuais, políticos, religiosos ou sindicalistas das décadas anteriores não são a única fonte de conhecimento; só uma fetichização da verdade testemunhal poderia outorgar-lhes um peso superior ao de outros documentos, inclusive os testemunhos contemporâneos aos fatos dos anos 1960 e 1970. Só uma confiança ingênua na primeira pessoa e na lembrança

do vivido pretenderia estabelecer uma ordem presidida pelo testemunhal. E só uma caracterização ingênua da experiência exigiria para ela uma verdade mais alta. Não é menos positivista (no sentido em que Benjamin usou essa palavra para caracterizar os “fatos”) a inteligibilidade da experiência vivida na narração testemunhal do que a de um relato feito a partir de outras fontes. E, se não submetemos todas as narrações sobre os crimes das ditaduras ao escrutínio ideológico, não há razão moral para ignorar esse exame quando se trata das narrações sobre os anos que as precederam ou sobre fatos alheios aos da repressão, que lhes foram contemporâneos (SARLO, 2007, p. 48).

As narrativas de Salles se potencializam quando concebidas também como uma espécie de testemunhos históricos, reservas de memórias que se ampliam e se aprofundam quanto mais são trabalhadas em leituras orientadas. Neste caso, as **Estórias de Eldorado** são fontes ideais para a construção de uma identidade cultural no âmbito escolar, contribuindo com o processo para formação de leitor.

Referências

AMARANTE, Dirce. **Pequena biblioteca para crianças: um guia de leitura para pais e professores**. 1ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de educação Fundamental. 1997, 144p.

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- NUNES, B. *O tempo na narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.
- RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**: Tomo I. Campinas. Papirus, 1994.
- SALLES, Vicente. **Estórias do Eldorado nos tempos calamitosos da devastação contadas pelo cidadão-de-arco-e-flecha e escritas pelo folclorista e historiador Vicente Salles**. Brasília: Thesaurus, 2010.
- SARLO, B. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução: Rosa Freire d'Aguiar - São Paulo: Companhia das Letras - Belo Horizonte: UFMG, 2007.

IMAGINAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE EM “ZEUS OU A MENINA E OS ÓCULOS”, DE MARIA LÚCIA MEDEIROS

Alessandra Maria Miranda Pinheiro⁵⁷
alessandramiranda70@gmail.com

Resumo

O presente artigo foi desenvolvido a partir das pesquisas realizadas no Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitor (GELAFOL), que focaliza a pesquisa na literatura contemporânea produzida no estado do Pará, buscando identificar não simplesmente aspectos regionais, mas sim as marcas identitárias em sua *escritura*. Os estudos em torno da literatura local buscam fazer um elo entre as obras literárias e o trabalho de formação de leitor nas salas de aulas. Nesse sentido, com o intuito de gerar material crítico literário que colabore com o trabalho do professor, pretendo fazer uma leitura do conto “Zeus ou a menina e os óculos”, da escritora Maria Lúcia Medeiros, focalizando na questão do *imaginário infantil* como elemento de transformação da realidade.

Palavras-chave: Imaginação; Construção da Identidade; Criatividade;

Introdução

A literatura paraense é repleta de ilustres representantes, no entanto suas obras são pouco conhecidas, sendo assim vejo a necessidade de fazer reflexões acerca da

⁵⁷Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará e bolsista do GELAFOL.

literatura local, de modo a valorizar as praticas de leitura partindo desta literatura.

Penso que o professor como mediador deve refletir, construir, ampliar e aceitar novos e velhos campos de produção e circulação dos bens culturais, em especial a literatura Amazônica, pois assim pode-se pensar na construção de uma tradição de leitura dessas obras. De maneira que o ato de ler não é simplesmente o confronto com a língua e o seu sistema de códigos, mas há uma relação com uma criação inventiva que permite ao homem interagir com sua cultura num processo de construção histórica e coletiva. Para Chartier, esse processo se realiza principalmente pela subjetividade do leitor e as razões históricas da leitura:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. (CHARTIER, 1998, p. 77).

Diante disso, proponho-me a fazer uma leitura crítica do conto “Zeus ou a menina e os óculos”, com o intuito de jogar luz sobre a obra de uma das grandes escritoras brasileira, ainda pouco conhecida pelo grande público.

Sobre Maria Lúcia Medeiros

Maria Lúcia Medeiros (1942-2005) nasceu em Bragança no Pará e lá viveu até os 12 anos de idade, quando se mudou para Belém. Licenciou-se em Letras pela Universidade Federal do Pará, onde foi professora e pesquisadora. Em 1978 concluiu o curso de Especialização em Teoria da Literatura e além da docência experimentou uma única vez um cargo administrativo, quando assumiu, pelo período de dois anos, a vice-direção do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Pará.

Sua estreia se deu em 1988 com a publicação de **Zeus ou a menina e os óculos**, em seguida **Velas, por quem?** (1990), **Quarto de hora** (1994), **Horizonte silencioso** (2000) e **Céu caótico** (2005). No livro **Antologia de contos: Maria Lúcia Medeiros** (2009) está agrupada uma coleção de contos de grande virtualidade poética, que remetem a construção de um “eu” centrado em questões existenciais relacionadas à infância, aos desamores, à natureza feminina, à solidão, à dor, à morte e à inexorabilidade do tempo. Esse aspecto é captado por Lídia Alcântara:

A afetividade, a emotividade, poesia de solidão, o não distanciamento, o íntimo, o sentimento e, por conseguinte, a fusão entre ‘eu’ e ‘mundo’, são características da lírica. O poeta solitário, intimista, também pode ser visto no jardineiro, [personagem

do conto “Miss Doris”] (ALCÂNTARA, 2010, p. 5).

Essa característica indica que a produção literária de Medeiros segue os passos de uma literatura intimista à medida que remete a um olhar subjetivo da realidade amparado pela ação da memória e do imaginário.

Ao ler a **Antologia de contos de Maria Lúcia Medeiros**, verifiquei que as narrativas escritas pela autora evidenciam um desejo por “liberdade”, expresso pelas personagens e limitado pelo mundo real. Contudo, esse mesmo desejo é muitas vezes alcançado pela imaginação, principalmente em se tratando do imaginário infantil, é o que passarei a discorrer.

Imaginação na construção da identidade

A imaginação é um instrumento fundamental de elaboração e construção da identidade, de modo que essa construção é feita por meio da linguagem, pelas narrativas de um “eu profundo”.⁵⁸ Pode-se dizer que a imaginação tem a capacidade para relacionar, criar, inventar ou construir imagens. Este processo criativo pode intervir tanto em fantasias como na criatividade artística intelectual. Freud, em seu texto “Escritores Criativos e Devaneios”, se interessa pela questão e associa as brincadeiras infantis à invenção poética. Para o psicanalista alemão, a capacidade imaginativa deve se

⁵⁸ Para Proust, em seu livro *Contre Saint-Beuve*, há uma diferença entre o eu pessoal do escritor e o que chamou de “eu profundo”, sempre inserido no texto literário. O “eu profundo” faria com que a obra literária se tornasse independente de seu autor. Essa visão é que dá margem para aproximações entre a obra literária e outros campos do conhecimento: história, psicologia, sociologia, linguística, etc.

formar ainda na infância, momento em que seus primeiros traços despontam:

A ocupação favorita e mais intensa da criança é o brinquedo ou os jogos. Acaso não poderíamos dizer que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrade? Seria errado supor que a criança não leva esse mundo a sério; ao contrário, leva muito a sério a sua brincadeira e dispense na mesma muita emoção. A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real. Apesar de toda a emoção com que a criança catequiza seu mundo de brinquedo, ela o distingue perfeitamente da realidade, e gosta de ligar seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real. Essa conexão é tudo o que diferencia o 'brincar' infantil do 'fantasiar' (FREUD, s/d, p. 79).

Ao se ocupar das brincadeiras, as crianças se aproximam dos escritores criativos e tudo o lúdico infantil se liga às situações reais por meio da imaginação. Freud entende que o brincar se assemelha a criação literária, pois inventa um mundo próprio:

O escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação

nítida entre o mesmo e a realidade. A linguagem preservou essa relação entre o brincar infantil e a criação poética (FREUD, s/d, p. 79).

Segundo Ferreira (1975), imaginar é construir ou conhecer na imaginação a fantasia, o inventar, o ilusório e o fantástico. Imaginação é a faculdade que tem o espírito de representar imagens e imaginário é o que só existe na imaginação. Nesse sentido, a imaginação consiste no processo mental de representação das coisas que não são imediatamente presentes aos sentidos, ou seja, é uma forma de reprodução do que sentimos.

No conto “Zeus ou a menina e os óculos”, a personagem principal utiliza a imaginação para transgredir o mundo real e criar outros espaços, outros mundos e, assim, vai construindo sua própria identidade. É o que passarei a tratar.

Um olhar sobre “Zeus ou a menina e os óculos”

O conto “Zeus ou a menina e os óculos” narra a história de uma menina que aos finais de semana adentrava no “cenário das tolhas xadrez” e ajudava a servir os clientes no pequeno comércio da família. A partir daí, a menina se dava por inteiro aos sábados, pois o deslumbre de desfilarem pelas mesas, com os copos coloridos de suco, transformava o que poderia ser uma tarefa árdua em atividade prazerosa. A realidade para a menina era sem graça e “Foi por essa ausência de entusiasmo que começou a passear por entre as mesas, aos sábados” (MEDEIROS, 2009, p. 15).

De acordo com Brandão, na mitologia grega, Zeus representa o reino espiritual:

Embora não seja um deus criador, ele é o organizador do mundo exterior e interior. Dele depende a regularidade das leis físicas, sociais e morais. Consoante Mirecea Eliade, Zeus é o arquétipo do chefe de família patrilinear. Deus da luz, do céu luminoso, é o pai dos deuses e dos homens. Enquanto deus do relâmpago, configura o espírito, a inteligência iluminada, a intuição outorgada pelo divino, a fonte da verdade. Como deus do raio, simboliza a cólera celeste, a punição, o castigo, a autoridade ultrajada, a fonte da justiça (BRANDÃO, 1991, p. 500).

Ao longo do conto, a menina usa sua miopia para adentrar no seu mundo particular. Semelhante a Zeus, ela recria a realidade com a sua vontade e rebeldia para transgredir e luta contra a mesmice e o tédio de um cotidiano nada interessante:

Não acreditava no Arroio-Chuí. Não conseguia viajar pelos afluentes da margem esquerda nem atravessar depois para a margem direita. A professora era feia. A saia da professora era feia. O giz colorido era úmido e não desenhava o cachorro de coleira e sapatos (MEDEIROS, 2009, p. 117).

Aparentemente, a garota é apenas uma criança ajudando a mãe e que trabalhava aos sábados como gente grande. No entanto, a menina penetrava no espaço dos adultos resguardada pelo olhar desfocado de sua visão sem os óculos. Como uma forma de refúgio da realidade, ela cria

maneiras de modificar seu cotidiano através da imaginação. Na dura rotina escolar não é diferente, ela busca alternativas lúdicas para suportar as maçantes tarefas:

Antes disso, guardava qualquer cenário dentro da pasta escolar, junto às cantas, aos cadernos e aos papéis coloridos de “sonho de valsa”.

Desenhava, cantarolando, as espessas sobancelhas da professora, debruçada na carteira da escola. Enjoava. (MEDEIROS, 2009, p. 117).

A partir da subjetividade, a menina cria seu próprio espaço, e nele, as coisas acontecem de acordo com sua vontade, enchendo seu dia-a-dia tedioso com momentos mais agradáveis. Fruto de uma personalidade autônoma, a menina mantinha a particularidade até na hora da refeição:

Gostava de banana quando ela já ia ficando passada com uns pontos pretinhos na casca. Ficava mais doce, mas cheirosa, mais macia. Mas gostava de banana assim, sem entusiasmo como ouvia as conversas à noite na cozinha. Sem entusiasmo. (MEDEIROS, 2009, p. 117).

Diante disso, é possível dizer que a personagem busca certo equilíbrio entre o mundo externo e o mundo interno. A imaginação infantil é a mediação externa e interna. O jogo infantil suspende temporariamente a realidade esvaziada de fantasia. A menina, como um *escritor criativo*, ou como deus criador, tem a capacidade de reinventar a vida e um novo cotidiano. Os óculos são artefatos para se enxergar melhor o

mundo, mas também são próteses que podem deslocar a menina de um lado para o outro na dança do real:

Para o sábado ela se guardava se dava inteira, menina ainda. Ninguém desconfiava que a menina antes de penetrar no cenário tirava os óculos e, míope, percorria as mesas, vendo as silhuetas dos fregueses, não vendo nariz nem cílios. (MEDEIROS, 2009, p. 119).

Ao redesenhar a realidade por meio da imaginação a menina consegue suportar e transgredir secretamente o mundo dos adultos se adaptando aos vários ambientes:

Ninguém sabia que ela usava óculos de lentes claras e que ela dispensava a nitidez e algumas formas. Que era como se visse tudo pelas suas próprias lentes e mergulhasse assim no cenário agradável com cheiro de sabão, com barulho de sabão, com imagem não muito nítida que ela recobria do jeito que bem entendia e queria, sem medo, sem óculos, ela que os usava sempre desde muito tempo, para ver melhor... (MEDEIROS, 2009, p. 119).

Nesse conto de Medeiros, a infância está ligada à fantasia, à imaginação, à criação, à subjetividade que transforma as coisas indesejáveis do mundo em prazerosos devaneios. Reinventar o mundo é também reinventar a si mesma. A menina sapura bem o que é prazeroso do que não é, e assim, constrói sua identidade dentro de um critério de satisfação. Segundo Santos (2006), o imaginário infantil é um

elemento capaz de desanuviar as circunstâncias imediatas da realidade, fornece à criança recursos para construir sua subjetividade e identidade por meio da capacidade de “experimental” e “reinventar” um espaço ou a si mesma. Na mesma esteira, Hall (2003) entende que a identidade preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”, entre o mundo pessoal e o mundo público:

A identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2003, p. 11).

De fato, podemos observar que a imaginação da menina serve para suprir a vida sem ânimo e gozo. O que me leva a pensar que a garota consegue explorar ludicamente o ambiente dos adultos ao mesmo tempo em que o infringe:

Botava também o aventalzinho xadrez, *like mumie*, e passeava.

O senhor grisalho que perguntava seu nome, o outro que queria saber o que ela já havia aprendido de matemática, e a moça loura que brincava beliscando, de leve, o seu braço: “Oi menina!” (MEDEIROS, 2009, p. 118).

E assim a menina consegue se realizar no seu sábado ideal, e as situações do cotidiano ganham outras cores, outros contornos e ritmos. Naquele espaço ela sente-se livre e até mesmo seu esforço como ajudante é visto, por ela, como

atividade prazerosa. Mesmo com as interferências dos adultos, a menina permanecia alheia.

Uma vez uma mulher espigada achou de lhe fazer perguntas: Qual a capital da Checoslováquia? E da Turquia? Qual o rio que banha Porto alegre?...

Mas ela não ligava. Nem pras perguntas (que ela não sabia) nem pra mulher, nem pra nada. Ninguém ia saber daquele cenário perfeito. Ninguém ia saber do sabor que tinha esperar o sábado sem aulas, sem notas, se a chatice de ir e vir, sem vontade (MEDEIROS, 2009, p. 118).

Medeiros (2009), em sua narrativa nos mostra que a menina míope ao retirar os óculos, passa a enxergar o mundo que ela idealiza. Nesse sentido, os óculos representam o enfraquecimento da visão de mundo, e assim, a menina escolhe ver o mundo através da miopia.

A imaginação criativa da personagem mostra-se a grande fonte que motiva suas ações. A construção de uma identidade se dá pela captação do “exterior” pelo “interior”. A subjetividade da menina, ao transgredir o espaço social, estabelece novas regras, e ela controla tudo a partir desse entre-lugar. O limite entre o real e o imaginário se encontra numa simples brincadeira de tirar e colocar de óculos.

Referências

ALCÂNTARA, Lídia Carla Holanda. “O hibridismo de gêneros nos contos da escritora Maria Lúcia Medeiros”. 1º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. Universidade Estadual de Maringá - UEM,

Maringá-PR, 9, 10 e 11 de junho de 2010 – ANAIS. Disponível em: Acessado em 12 de abril de 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. Tradução Reginaldo Carmello C. de Moraes – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

FERREIRA, de Holanda, Buarque, Aurélio. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREUD, S. “Escritores criativos e devaneios”. In: **Obras completas**. vol. IX.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro - 8º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MEDEIROS, Maria Lúcia. **Antologia de Contos/ Maria Lúcia Medeiros**. 2º ed. Belém: Amazônia, 2009. 167 p.

MEDEIROS, Maria Lúcia. **Zeus ou a menina e os óculos**. São Paulo: Roswitha Kempf, 1988.

SANTOS, Ludimilla Oliveira dos. **Na corda bamba: o espaço da criança na obra de Lygia Bojunga**. Dissertação de Mestrado em Literatura Brasileira. Universidade de Brasília, 2006.