

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

ADRIANA PAULA GOULART DE OLIVEIRA MESQUITA

LITERATURA INFANTIL NA PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO: possibilidades e conexões nas séries iniciais do ensino fundamental

Alfenas/MG
2019

ADRIANA PAULA GOULART DE OLIVEIRA MESQUITA

LITERATURA INFANTIL NA PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO: possibilidades e conexões nas séries iniciais do ensino fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Celso Ferrarezi Júnior.

Alfenas/MG
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

Mesquita, Adriana Paula Goulart de Oliveira.
M5821 Literatura infantil na pedagogia da comunicação: possibilidades e conexões nas séries iniciais do ensino fundamental -- Alfenas/MG, 2019.
242f. : il. --

Orientador: Celso Ferrarezi Júnior.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2019.
Bibliografia.

1. Silenciamento. 2. Literatura Infantil. 3. Comunicação. 4. Linguagem.
5. Ensino Fundamental e Médio. I. Ferrarezi Júnior, Celso. II. Título.

CDD-370

Ficha Catalográfica elaborada por Fátima dos Reis Goiatá
Bibliotecária-Documentalista CRB6/425

ADRIANA PAULA GOULART DE OLIVEIRA MESQUITA

LITERATURA INFANTIL NA PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO: possibilidades e conexões nas séries iniciais do Ensino Fundamental

A banca examinadora, abaixo-assinada, aprova a dissertação apresentada como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

Aprovado em: 31/07/2019

Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

Prof. Dr. Marco Antônio Villarta Neder
Instituição: Universidade Federal de Lavras –
UFLA-MG

Assinatura: 

Prof. Dr. Robson Santos de Carvalho
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

AGRADECIMENTOS

A Deus, “porque D’ele, por Ele e para Ele são todas as coisas, glória pois a Ele eternamente amém.” (Romanos 11:36) Aos que Deus, tão amorosamente, colocou em nosso caminho:

Professor Doutor Celso Ferrarezi Júnior, orientador desta pesquisa e mestre para a vida. Aos professores Ednéia e Paulo César Oliveira, pelo incentivo inicial.

A José Maria Portugal, Aline Goulart, Vítor Silva, Marcelo Santos, Linequer Assalin, João Paulo Martins, por muito, especialmente por me transportarem, muitas vezes, inclusive literalmente, rumo aos sonhos.

À Luiza, minha mãe, por tudo.

À Luiza Goulart, Vitória Goulart, Letícia Assalin, pela ajuda com a formatação e com a alegria, meus mais sinceros agradecimentos.

Andréa Goulart, por muito, mais pela Nick e pela Valente.

À Ana Beatriz e Daniela, irmãs de alma, pela cumplicidade, paciência, presença e afeto.

À Marta, Cris, Marly e Carminha, pela sinceridade, estímulo e carinho... porque amizades independem de distâncias.

A João Eugênio e Thiago, por ouvirem histórias repetidas, enxugarem lágrimas, por existirem e só por isso, reforçarem nossa crença na humanidade.

Aos colegas, principalmente aos que convivemos mais de perto, Marcolina, Érica, Sandra, Nathalia, Andréa e Rodrigo... gratidão pela parceria.

Leandro Borges, pela atenção, pelas mensagens, pelos abraços e por ser um grande e precioso “achado”.

Agradecemos, finalmente, as equipes das duas escolas em que trabalhamos pela cooperação e compreensão, sobretudo à Amelinha, pelas constantes trocas de horário para que pudéssemos estar nas aulas presenciais.

Enfim, a estes e aos demais familiares e amigos sem os quais nada se justificaria.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A presente dissertação, com a temática: “Literatura Infantil na Pedagogia da Comunicação: possibilidades e conexões nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, registra a pesquisa bibliográfica e documental empreendida com o objetivo de investigar de que maneiras o trabalho com textos literários na primeira etapa de escolarização do Ensino Fundamental pode contribuir para a perpetuação ou o rompimento do processo de silenciamento impetrado na escola. Para tanto recorremos a autores que abordam o silenciamento, as competências comunicativas, a literatura infantil, a inter e a transdisciplinaridade, este último tema eleito em razão da crença nas muitas contribuições que um currículo transdisciplinar que utiliza a literatura como eixo de ligação pode prestar tanto à natureza comunicativa do humano como à sua integralidade. Analisamos também as práticas literárias implantadas nas duas escolas públicas em que trabalhamos utilizando para tal a observação do cotidiano escolar do qual participamos e os registros de projetos literários desenvolvidos, documentos públicos, enquanto norteadores de práticas institucionais públicas. Compreendemos, ao final da pesquisa, que as práticas literárias sob análise, são silenciadoras na medida em que estão comprometidas com objetivos meramente escolásticos deixando de privilegiar a felicidade do educando e a relação destes com a existência concreta. Entendemos também que toda e qualquer prática com textos literários, que pretenda favorecer, ou que de fato contribua para o desenvolvimento das competências comunicativas, também denominadas, práticas de linguagem, só terá plena efetividade se vinculada à vida real, à formação de sujeitos que, para além de se relacionarem com saberes pertinentes ao universo escolar, se comuniquem habilmente com o mundo no qual se inserem e que por eles pode ser modificado. A pesquisa reforça ainda o papel colaborativo da transdisciplinaridade na formação do “homo communicans”, do ser comunicativo, e a necessidade de incursões pedagógicas transdisciplinares nos currículos disciplinares para que tal formação se concretize.

Palavras-chaves: Silenciamento. Literatura Infantil. Competências Comunicativas. Práticas de Linguagem. Transdisciplinaridade. Séries iniciais.

ABSTRACT

The present dissertation, with the theme: "Children's Literature in the Pedagogy of Communication: "possibilities and connections in the initial grades of Elementary School", records the bibliographical and documentary research undertaken with the objective of investigating in what ways the work with literary texts in the first stage of elementary schooling can contribute to the perpetuation or disruption of the process of silencing filed in the school. In order to do so, we have recourse to authors who deal with silencing, communicative competences, children's literature, inter and transdisciplinarity, the latter theme chosen because of the belief in the many contributions that a transdisciplinary curriculum that uses literature as a linking axis can provide both to the communicative nature of the human as to its integrality. We also analyze the literary practices implanted in the two public schools in which we work using the observation of the school daily in which we participate and the records of literary projects developed, public documents, as guides of public institutional practices. We understand, at the end of the research, that the literary practices under analysis are silent as they are committed to purely scholastic purposes, failing to privilege the happiness of the learner and their relation to concrete existence. We also understand that any practice with literary texts that seeks to favor or actually contribute to the development of communicative skills, also called language practices, will only be fully effective if it is linked to real life, to the formation of subjects that, for in addition to being related to knowledge pertinent to the school universe, to communicate skillfully with the world in which they are inserted and that for them can be modified. The research also reinforces the collaborative role of transdisciplinarity in the formation of "homo communicans", of the communicative being, and the need for transdisciplinary pedagogical incursions in the disciplinary curricula for such formation to materialize.

Keywords: Silencing. Children's Literature. Communicative Skills. Language Practices . Transdisciplinarity. Initial Series.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	O TAMANHO DO A. CANÇÃO PARA NINAR. Sergio Capareli.....	68
Figura 2 -	JACARÉ LETRADO. UM OVO. Sergio Capareli	69
Figura 3 -	A PRIMAVERA ENDOIDECEU. Sergio Capareli	69
Figura 4 -	TIRINHA MUDA. Silva, p. 166, apud Faria, 2013, p. 24	77
Figura 5 -	O CHAPÉU. A Bruxinha Atrapalhada. Eva Furnari.....	79
Figura 6 -	O CHAPÉU. A Bruxinha Atrapalhada. Eva Furnari.....	79
Figura 7 -	O CHAPÉU. A Bruxinha Atrapalhada. Eva Furnari.....	79
Figura 8 -	O CHAPÉU. A Bruxinha Atrapalhada. Eva Furnari.....	80
Figura 9 -	O CHAPÉU. A Bruxinha Atrapalhada. Eva Furnari.....	80
Figura 10 -	O CHAPÉU. A Bruxinha Atrapalhada. Eva Furnari.....	81
Figura 11 -	“O Pato” em “O Gato Viriato”. Roger Melo, 1993.....	82
Figura 12 -	“O Pato” em “O Gato Viriato”. Roger Melo, 1993.....	82
Figura 13 -	“O Pato” em “O Gato Viriato”. Roger Melo, 1993.....	83
Figura 14 -	“O Pato” em “O Gato Viriato”. Roger Melo, 1993.....	84
Figura 15 -	OUTRA VEZ. – Apud Faria, 2013 p..85.....	85
Figura 16 -	OUTRA VEZ. – Apud Faria, 2013 p..85.....	85
Figura 17 -	OUTRA VEZ. – Apud Faria, 2013 p..85.....	86
Figura 18 -	OUTRA VEZ. – Apud Faria, 2013 p..85.....	87
Figura 19 -	Uma história de amor. Regina C. Rennó, Belo Horizonte, Editora Lê, 1992, 93.....	88
Figura 20 -	Uma história de amor. Regina C. Rennó, Belo Horizonte, Editora Lê, 1992, 93.....	88
Figura 21 -	Uma história de amor. Regina C. Rennó, Belo Horizonte, Editora Lê, 1992, 93.....	89
Figura 22 -	Uma história de amor. Regina C. Rennó, Belo Horizonte, Editora Lê, 1992, 93.....	89
Figura 23 -	Uma história de amor. Regina C. Rennó, Belo Horizonte, Editora Lê, 1992, 93.....	90
Figura 24 -	“A Casa Sonolenta” (1989) de Dom e Audrey Wood, apud Faria 2013, p 3496.....	91

Figura 25 - A BAGAGEM, Parreiras (2009p.89) Roger Melo.....	92
Figura 26 - Carvoeirinhos Roger Mello.....	93
Figura 27 - Ilustrações de “João Por um Fio”, imagens inspiradas em bordados brasileiros complementam a história de um filho de pescador que dormia sob uma colcha rendada.....	94
Figura 28 - Capa de um dos livros do projeto mencionado, uma releitura do livro de poemas “Beijo de Bicho” de Rosângela Lima.....	144

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	HISTÓRIAS DE SILÊNCIO E SOM	13
2.1	Pedagogia do Silenciamento e Pedagogia da Comunicação	13
2.2	Pedagogia do Silenciamento e Pedagogia da Comunicação/Realidade	16
3	HISTÓRIA DE NOSSAS HISTÓRIAS	39
3.1	Conceituação de Literatura Infantil e suas Implicações e Relações ...	39
3.2	Panorama Histórico: a trajetória da Literatura Infantil	48
3.3	Literatura Infantil: Múltiplas Questões	73
3.4	Literatura Infantil na escola: algumas considerações	116
4	UMA HISTÓRIA PUXA A OUTRA	124
4.1	Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Literatura Infantil	124
5	BAÚ DE HISTÓRIAS	141
5.1	Analisando as práticas leitoras em duas diferentes escolas	141
5.2	Análise dos Livros Didáticos na Perspectiva do Silenciamento	154
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	164
	ANEXOS	174

1. INTRODUÇÃO

A presente trajetória investigativa focaliza o trabalho pedagógico com a língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental brasileiro na medida em que busca tecer um perfil de questões relacionadas à promoção das competências comunicativas que tal trabalho abarca, ou, ao menos em tese, deveria abarcar. Portadora de tal foco a pesquisa detém-se em algumas inter-relações curriculares e metodológicas, a saber, nas possíveis contribuições que a ação pedagógica com Literatura Infantil na perspectiva inter e transdisciplinar pode prestar à formação de seres capazes de, de diferentes formas, com diversas intenções e em variadas situações e momentos estabelecerem comunicação eficaz com uma diversidade de interlocutores relacionando os saberes com a existência real, rompendo assim, esquematizadas barreiras de silenciamento.

Cientes de que são muitas as dificuldades que envolvem a escolarização da língua materna no Brasil, as quais ocasionam a evasão escolar, o analfabetismo funcional, o desencanto de educadores, enfim, a perpetuação do caos educacional e social no país, além da falta de perspectivas encorajadoras sentimos a necessidade de discutir a constituição e as origens de tal problema bem como, e, sobretudo, as possibilidades de mudança de tão desolador panorama.

Acreditando que a escola deveria agir como agente formador de seres humanos plenos em todos os aspectos que os constituem e, considerando, obviamente, a não neutralidade do processo educativo e a ação metódica do sistema em prol da manutenção da ordem social vigente observamos a realidade de uma escola que enfatiza saberes escolásticos desconectados da realidade produzindo seres desumanizados, com formação direcionada unicamente ao mundo do trabalho, alienados e emudecidos ante o quadro de exclusão de minorias, de desconsideração da diversidade, de formas múltiplas de exploração, injustiça e sofrimento.

Nestes termos é relevante pesquisar acerca de práticas pedagógicas que englobem nuances pouco valorizadas pela educação contemporânea tais como as dimensões humana e comunicativa do ato educativo que, ao lado dos aspectos cognitivos, técnicos, históricos, científicos, etc., já tão valorizados, compõem integralmente o ser. O trabalho com a linguagem, alfabetização e letramento adquire real

sentido quando inserido no contexto maior de uma educação emancipatória e humanizadora.

Buscando traçar estratégias capazes de minimizar os efeitos das grades curriculares impositivas que compartimentam e isolam os saberes silenciando assim a compreensão potente, aguda e abrangente das micro e macro multifacetadas realidades que nos envolvem e suas possíveis “reescritas”, quer portem caráter individual ou coletivo, é que empreendemos esta pesquisa, com o intuito de conhecer e apontar práticas que instrumentalizem para a efetivação de novos espaços internos reinventados e reinventantes, capazes de gerar mundos externos mais justos e harmônicos.

Tendo apontado a área de inserção e a intencionalidade de nossa pesquisa cabe descrever seu percurso argumentativo o qual se iniciará nas considerações acerca de um histórico e progressivo processo de silenciamento instaurado em nosso cenário educativo e prosseguirá analisando as possíveis formas de utilização dos textos literários para revertê-lo através da promoção da construção das “quatro competências básicas de comunicação” propostas por Ferrarezi (2014).

As indagações centrais deste trabalho encontram-se nas seguintes questões: no viés de uma educação emancipatória e humanizadora que prevê o rompimento das práticas silenciadoras na escola como favorecer a construção das “quatro competências básicas de comunicação” propostas por Ferrarezi (2014)? Qual o papel do trabalho pedagógico com textos literários numa perspectiva inter e transdisciplinar no favorecimento destas competências num cenário de silenciamento?

Esta investigação, de base qualitativa, caracterizada por pesquisa bibliográfica se processará através do exame minucioso das referências relacionadas ao tema proposto, ou seja, acerca da temática da leitura literária na escola perpassada, obviamente, pela escolarização da leitura, de maneira geral, visto a proximidade e inter-relação entre os assuntos. A análise bibliográfica se processará abrangendo, entre outros fatores, as possíveis relações entre o trabalho com o texto, sobretudo, com o texto literário e o desenvolvimento das competências comunicativas aqui entendidas, de acordo com Ferrarezi (2014), como: o “ouvir sabendo ouvir”; o falar que “deve ser a oposição ao vazio construtivo de si mesmo e da sociedade”; a “leitura significativa”, portadora de uma “existencialidade”; a escrita nas “múltiplas formas que a sociedade alimenta”. Privado total ou parcialmente de quaisquer destas competências o humano é diminuído em sua expressividade, mutilado em sua potencialidade, silenciado em sua humanidade,

portanto, cabe promovê-las conjunta, indissociada e amplamente e o trabalho com a literatura infantil pode favorecer tal promoção.

No primeiro capítulo “Histórias de Silêncio e Som” detalharemos mais acuradamente a Pedagogia do Silenciamento presente nas escolas de nosso país e explicitaremos os “moldes” da proposta de Ferrarezi (2014) acerca da viva, barulhenta e sobretudo, plenamente possível, Pedagogia da Comunicação.

No segundo capítulo nossa pesquisa traça um histórico normativo e metodológico do uso dos textos literários na escola brasileira, e abrange a necessidade e as formas de burlar currículos impositivos e incoerentes. Aqui trataremos das conceituações de literatura infantil e suas implicações e relações, bem como da trajetória histórica da literatura infantil e de outras múltiplas e importantes questões referentes ao tema da literatura infantil e de sua presença na escola em diferentes tempos com distintas abordagens

Pretendemos, no terceiro capítulo, verificar a viabilidade de apresentar como alternativa para a promoção da construção das competências apontadas anteriormente o abraçar das possibilidades inter e transdisciplinares presentes nos textos literários, fazendo uso de metodologias adequadas, permitindo assim que, simultaneamente, as dimensões éticas e estéticas, críticas e imaginativas, emocionais e cognitivas se construam e se aprimorem focalizando e valorizando todos os âmbitos da formação humana que engloba todas as instâncias constitutivas do sujeito.

Sequencialmente, no quarto capítulo, empreenderemos uma análise detalhada do trabalho com textos literários nas duas escolas públicas em que trabalhamos, Escola Municipal Cônego Vitor e Escola Municipal Professora Helena Reis, localizadas, respectivamente nas cidades de Três Pontas e Varginha. Sabedores de que, nestas mesmas instituições escolares, os textos selecionados para a leitura literária, se encontram, majoritariamente nos livros didáticos de língua Portuguesa, e, em percentual consideravelmente menor, no acervo literário disponível aos estudantes, analisaremos os títulos didáticos adotados por ambas as instituições e o patrimônio literário disponível aos alunos incluindo condições logísticas e de uso deste material. Esse diagnóstico permitirá a criação de um quadro sinóptico e crítico do estado atual de utilização dos textos literários nos anos iniciais da Educação Básica, o que fundamentará a proposição de possibilidades alternativas que privilegiem o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, posteriormente, e sempre embasados em nossos referenciais teóricos, buscaremos apontar os alicerces e as diferentes nuances e possibilidades

práticas de um trabalho pedagógico em turmas de séries iniciais da etapa de escolarização em questão pautado nas linhas metodológicas explicitadas na pesquisa teórica.

2. HISTÓRIAS DE SILÊNCIO E SOM

2.1 Pedagogia do Silenciamento e Pedagogia da Comunicação/Conto

Para iniciar nosso percurso, para situar nossa história, e porque há histórias que explicam outras histórias apresentamos a seguir uma metáfora da temática de nossa pesquisa estando esta última inserida num cenário de muitas facetas e vértices:

Conto de fadas... E sabiás

Era uma vez, há muitos e muitos anos, um maravilhoso reino, bem assim nem tão distante, onde morava uma fadinha curiosa e resplandecente. Por essas escolhas que o coração faz sem que haja explicação, tinha como melhor amigo um sabiá que lhe dava aulas de canto e a quem ela havia tornado dourado num gesto de gratidão.

A fada achava que tinha vindo do céu porque ele era azul como seus olhos e seus vestidos e iluminado como seu corpo e seus cabelos. Sonhava voos altissonantes fendendo horizontes. Sabiá sabido pressentia ameaça e assoprava risco aos ouvidos da mocinha com insistência, mas, a sonhadora nem dava atenção. “Será que se o céu nos trouxe, em instante certo, não ele é quem nos alcançará?”, sussurrava em vão o passarinho. Visões várias, voos iguais, juntos ultrapassaram as majestosas palmeiras pela primeira vez e planaram no ar. Conquista tanta, alegria tonta, tiniu cantoria. Voz tão impávida e tão vívida que o vento veio veloz versar com ela. Com verso vai, com verso vem, diversos duetos dorremifaram. Nuvens encantadas encostaram-se com a rajada chorando emoções baladas, então... estrondo estupendo estreou universos, barulhou ouvidos, trovejou relâmpagos, assustou o pássaro, derrubou a fada, arrancou-lhe as asas. Assombrados, os amigos fugiram pela floresta, as nuvens choraram tristezas grossas e o vento soprando socorro rodopiou rodamosinhos embaralhados que jogaram de vez as asas, da fada, de fato, no bebeléu.

Surpresa e dor engarrafadas, a fada foi engasgada. Sem palavras. Nunca mais. Silêncio de honra! Na manhã seguinte, o sabiá abriu as janelas pra que entrassem Esperanças Madrinhas, mas a fada estava cansada de abobrinhas, viu mesmo foi as nuvens e balançando a cabeça transformou-as, levinhas e branquinhas que estavam, em fofo algodãozinho, leve sopro as lançou do céu ao chão. Agora não haveria mais som de tempestade, nem de correria, o tapete esbranquiçado todo o reino cobria.

Cobertor flutuante pra sonâmbulo saltitante. Mas no reino do toma lá dá cá, viu no mágico espelho alada falta com gosto de nada, cabeleira nublada pastosa de nata. Calada de horrores cobriu o espelho com escuras cortinas em fortes nós. *Calada da* noite cobriu para sempre todos os sóis. Vestida de negro apagava as estrelas apontando-lhes os dedos. Foi aí que as Esperanças pegaram carona num fugitivo pé de vento que passava por ali arrastando várzeas e bosques e foram florir outro lugar. Ninguém disse, mas, com certeza, aquele sabiá roubou uma sementinha esvoaçante porque continuaria abrindo as janelas mesmo não havendo mais manhãs. Só de traquinagem o vento levou a varinha da fada e deixou-lhe uma vassoura voadora no lugar. Era pra varrer vinganças mas ela voava em mágoas.

Junto com o sol todas as criaturas diurnas belamente adormeceram, um sono esplêndido, sem sonho nem ronco. Restaram alguns bichos esquisitos como os papões, mas a Faduxa papou a utilidade deles já que dali pra frente dificilmente alguém se assustaria com mais alguma coisa. Empacotou uivos de lobo, vermes rastejantes, penas de pombos correio, memória de elefantes, colmeias hexagonais, e transformou tudo, e todos os demais, em cobras e lagartos pra feitiçarias gerais. Quem ficou vivo não desse pio de periquito que em boca fechada não entra mosquito. Sobraram velhinhos com insônia e outros notívagos leitores de histórias, alguns doentes, poetas, os noturnos guardas reais e o rei que junto com um servo de confiança tocava o sino da capela fofocando tragédia. Rapidinho a bruxada roubou o badalo do sino, mortificou o pobre do servo e sequestrou a coroa do rei, nem compensava enfeitiçá-lo porque este passava a vida toda cochilando mesmo.

A guardas que fuzilhassem andanças, que proibissem mudanças, mudas vidas em bonança! Delícia de aliança! Pacto de sucesso! Salve a ordem e o retrocesso! Risadas o reino já não tinha porque as crianças e os loucos dormiam e os doentes trataram de morrer ou sarar porque dor tem mania de gritar e ai ai de quem gemesse uma tristeza por ali. Dar asilo pra dragões e exílio pra estrelas deixava a lua aluada e os poetas sem clarão. Histórias incandescentes viraram lenha pro caldeirão. Livros, só de receitas, pra não errar a poção. Música, só as de silêncio, distraindo sobrevivências, sob supervisão do sabiá. Ah, histórias pra ninar estavam permitidas, não havia mais som do mar profundo porque depois da fuga do vento oceano não tirava mais onda, a praia dele era ficar ali parado, boiando na maionese, mas berços eternos pra todo mundo era coisa que não faltava, embalavam dons pra Anjos Augustos, Amados capitães, Rosas

veredas, campos Veríssimos, índios Josés, nada de mergulhos que filho de peixe peixinho é...

Silenciado o reino o sabiá pensou que a mocinha fosse finalmente descansar. Esperasse sentado, testava novos feitiços todos os dias. Tecia poção pra dissuadir de vez o regresso do trovão. Inocente moça, sabia bastante de susto, pouquíssimo de ciência. Em segredo, bem sabia que ela sabia que ele ainda sabia sussurrar, assobiar, salmodiar, celebrar, mas assassinava os sons no pescoço pra não despertar os soluços dela. Isso não impedia que sozinho à noite ficasse a cismar em desumedececer as canções de cá, com os gorjeios de lá, daquele tempo de serenatas e travessuras. Sem chances, sentenciava ela, saberia de poções quem nasceu pra canções? Faria o mudo falar trinando solassidós? Sem dó nem ré sobrecarregava o pássaro para que não sobrasse nem segundos para sonhar. Não sabia que ele, certa vez, naquele mesmo reino, aos pés das três serras, havia aprendido com exímio poeta de muitos nascimentos e mil tons de sensibilidade que sonhos nunca envelhecem, “porque se chamavam moços, também se chamavam estrada, viagem de ventania”.

A...se o vento voltasse a ventar sobre as flores orquestraria sublimes apresentações, seria harpa nos harmoniosos hinos das angélicas, lira nos gloriosos louvores dos lírios, saltérios salmodiando no circular dos girassóis, trombetas estremecendo as tulipas, alaúdes alimentando os acordes das amarílis, cítaras exibindo exóticas composições das azaleias, címbalos embalando o bailado das gérberas, violinos valsando com as violetas, gaita nos garbosos tangos das gardênias, tambores agitando hortênsias, polcas profusas das palmas e prímulas... Ah, se o vento voltasse... (In)ventou então o sabiá de olhar de canto de olho procurando quem o ajudasse a compor melodias de liberdade, mas os outros, mais que cegos que não queriam ver pensavam que se fossem descobertos sofreriam mais, afinal o sabiá era a menina dos olhos da Bruxa, a pimenta ficaria era pros olhos deles. Bem, numa noite daquelas, os olhos de águia da feiticeira captaram as piscadelas do sabiá e babau, foi olho por olho dente por dente, todo mundo ficou vesgo, inclusive a Malvadeza que, na mesma hora passou a enxergar apenas um palmo na frente do narigão. Sabiá fez ouvidos mocos pros olhares de quem cuspiam fogo pelos olhos. Sorria por dentro porque junto com tudo aquilo tinha ganhado uma ideia novinha como a lua que brilhava lá fora. Iria mostrar aos cegos que quem tem um só olho ainda é rei, e quem é rei sempre é majestade, ainda mais em se tratando de sabiás...

Todas as noites, com o bico de lacre afrouxava os nós das cortinas que colavam o espelho. Quando os desfez esticou as bordas do tecido sobre o assoalho e foi só... aguardar o tropeção. Depois de beijar o chão deu de cara com o espelho e o pavor da visão desengasgou o susto e soltou o pranto preso no peito. O choro foi tanto que estremeceu terrores endireitando a visão do reino. As lágrimas, salgadas que eram, escorreram pro mar e o tsunami desbotou a noite, desmaiando a lua, então, as nuvens amarrotadas, subiram ao céu e, manteigas derretidas, como elas só, choraram outro choro. Aí um solzinho desperto brilhou livremente seus fúlgidos raios que, atravessando as águas, tingiram arco-íris recém-nascido no anil. Sapeca, escorregou brincalhão indo parar na janela aberta da menina. Multicor, convidou-a a subir com ele no azul para ouvir as histórias pra desadormecer que o sabiá gorjeava aos quatro ventos pródigos. Por ser de novo Fada não podia recusar encanto, por ser ainda mais curiosa, não podia perder a História, por ser, outra vez, brilhante, foi nova e sonoramente aplaudida, mas desta vez, aprendeu, como os relâmpagos, e os sabiás, a compreender e sobreviver, feliz e sempre, às trovoadas da vida.

2.2 Pedagogia do Silenciamento e Pedagogia da Comunicação/Realidade

O conto se passa num maravilhoso reino assim nem tão distante justamente para simbolizar a realidade de nosso próprio país, igualmente deslumbrante, que traz, infelizmente, não só as marcas de um processo de silenciamento como comporta ainda, atualmente, um contínuo processo de emudecimento conforme abordado por Ferrarezi Jr. (2014) em sua “Pedagogia do Silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna”. O autor, doutor em linguística, embasa suas reflexões na interlocução com demais pesquisadores que investigam temas ligados à força simbólica da palavra, nos conhecimentos oriundos dos estudos linguísticos. Nas ideias expressas na obra supracitada é que focalizaremos, neste momento, nossas analogias e reflexões visto que, como professores e pesquisadores de língua materna, importa-nos compreender, detectar, reverter, erradicar a entranhada e maléfica ação de tal pedagogia em nossa realidade escolar, o que se concretizará com a apropriação das competências comunicativas pelos estudantes. Tal apropriação, acreditamos, pode ser favorecida pelo trabalho com literatura infantil, sobretudo, quando tal trabalho é desenvolvido de forma inter e transdisciplinar, lembrando que, nas séries iniciais o “estudo” de textos literários

não se constitui disciplina específica denominada Literatura, mas está inserido nas aulas de língua materna.

A história nos traz uma protagonista caracterizada inicialmente pelo interesse em desvendar os mistérios da vida aliando curiosidade e brilhantismo. Ao longo do conto as circunstâncias deste processo de descoberta conduzem a jovem fada a uma sequência de transformações pessoais que se refletem nos demais personagens e no reino como um todo transformando-o de um lugar habitado pela aventura, expressividade, beleza, afetividade, em espaço onde o silêncio, a mágoa, a apatia, o comodismo, a morte se implantam gradativamente. De igual forma a obra de Ferrarezi Jr. (2014) discorre sobre a educação brasileira, abrangendo origem, influências, e as mutações sofridas e causadas em âmbito individual e coletivo.

O autor apresenta o surgimento das primeiras instituições escolares, no início do milênio que antecede o nascimento de Cristo e que tinham o intuito de propiciar uma formação voltada para aspectos religiosos, comenta acerca da educação dos povos orientais na época pré-cristã além de focalizar a educação grega preconizada pelos filósofos e de frisar que o início da escolarização no mundo ocidental já vem marcado pelo silêncio instaurado por fatores relacionados às crenças católicas romanas.

A intenção de conhecer mistérios ligados ao mundo espiritual, a crença de que tinha uma origem celestial para a qual precisava retornar é que fazem com que a fada mobilize seus esforços e se envolva num engano terrível que gera ações desnecessárias e desastrosas. O entendimento errôneo de que seu canto havia despertado a fúria dos céus, a busca por fórmulas que evitassem o retorno do trovão como demonstração de juízo, e a persistência da menina em disseminar um silêncio de clausura por todo o reino, personificam a forma de silêncio implantada a partir da Igreja Católica:

Cumprir entender que o grande problema não era a ligação de um elemento religioso à educação para a vida, mas o fato de que agora, nos primórdios da igreja romana que, pelas mãos de Constantino havia se tornado a religião oficial do Império e se misturado com o Estado, a religião era uma prática devastadora, ligada a uma profunda violência e à uma castração quase profunda do intelecto (FERRAREZI JR. 2004, p.22).

Alcançar uma eternidade ao lado de Deus, para alguns religiosos como Agostinho, passava por reconhecer que existia uma bondade inerente à essência humana que se perdia em decorrência das atitudes da alma do homem que precisava ser contida. Assim o silêncio é visto como virtude, os condenáveis prazeres humanos precisam ser extintos, a carnalidade, os instintos, precisam ser mortificados e as escolas

de, e a partir de então reproduzem, disseminam, reforçam a doutrina da mortificação. Os pecadores precisam ser calados, seus corpos precisam ser silenciados para que suas almas sejam salvas, esta é a ideia que está no cerne da domesticação dos corpos e das mentes dos educandos desde os primórdios das instituições escolares. Com o Renascimento, ideias “iluminadas” deram origem a mudanças de práticas em diversas áreas e atividades humanas, porém, Ferrarezi Jr. (2014) considera que as iluminações renascentistas não adentraram as escolas brasileiras que ainda hoje adotam práticas educativas fortemente imbuídas em silêncio e mortificação.

O texto alegórico traz a mortificação do pobre do servo e o sequestro da coroa do rei que passava a vida toda sonolento. Assim, organizações religiosas agiram por longo período com os fiéis, mortificando os humildes em regras e imposições e esvaziando as consciências e os temores dos ricos com indulgências que lhes “garantiam” entrada franca nos céus. A criatura, sorrateiramente, toma os altares, usurpa a centralidade do culto depois de haver inutilizado os sons, o que de fato ocorreu quando a ganância humana substituiu não só a fé como todo o sentimento de respeito e consideração ao próximo atribuindo a Deus discursos ilegítimos e usando de absurdos estratagemas para aprisionar os ingênuos em pesados fardos de culpa e punição transformando a imagem da divindade em juiz implacável a quem, bem mais que gratidão e intercessão, deveriam ser oferecidos medo e sacrifício.

Embora houvesse atitudes diversificadas na relação da fada com os demais personagens do conto o objetivo da menina era um só, silenciar, calar os elementos que destruíram sua capacidade de voar, de ir além, de descortinar horizontes, emudecer quem de qualquer maneira, por qualquer meio ainda tivesse desejo de se expressar, e aniquilar todas as formas de comunicação: palavras, gestos, sons, melodias, olhares, riso, dor... Silêncio nas emoções, silêncio nas memórias, silêncio nas histórias, silêncio nos pensamentos, silêncio nos sonhos, silêncio náufrago, silêncio desértico, silêncio, sempre silêncio.

O silêncio descrito por Ferrarezi Jr. (2014, p. 30) é compreendido como o “silêncio múltiplo e escolasticamente desenvolvido”, o silêncio “como padrão da mente, o silêncio das esperanças reprimidas que nunca deixarão de ser esperanças até que um dia faleçam por inanição dos sentimentos e dos ideais, o silêncio dos horizontes ocultados, o silêncio da dimensão social...” O autor diferencia o silêncio nobremente presente na reflexão e meditação próprias dos religiosos e intelectuais, bem como o silêncio típico dos ponderados, do silêncio amargo e sofrido de quem é calado pelo constrangimento

de não conseguir se expressar “claramente “através da fala, da escrita, de quem não consegue ler ou ouvir com compreensão e discernimento. Silêncio de quem não se comunica habilmente por isso está preso numa dolorosa mudez, é deste silêncio que humilha e oprime, deste silêncio que exclui o barulho de viés libertador equiparando-o à confusão, à desordem, deste silêncio que extermina os sons inerentes à vida, a potente voz do criador instaurando a criação, os estrondos das explosões cósmicas e todos os outros ruídos que inevitável e maravilhosamente acompanham a evolução da vida no universo, deste silêncio é que o autor se ocupou. Este silêncio é que precisa ser colocado em evidência, reconhecido e extirpado em prol de uma existência realmente significativa.

A Bruxinha tinha planos, assim como todas as administrações em âmbito nacional, estadual, municipal possuem planos de ação educacional, diretrizes, parâmetros, bases curriculares, fundamentados em legislação pertinente, teorias de aprendizagem correspondentes, construídos quase que totalmente de forma unilateral ou pseudodemocrática como quando a feiticeira não revelando nem ao sabiá seu desejo, recorre, antes, às ancestrais receitas. É dessa ancestralidade que vivemos, da educação promovida por vítimas de um processo educativo milenarmente silenciador que, de forma majoritariamente inconsciente, é cotidianamente reproduzida.

No conto, o fato dos personagens abrigarem segredos bastante encantadores e até emocionantes, lembra-nos de que o silenciamento do qual falamos é um processo que se perpetua inclusive e grandemente por não estar explícito nem aos olhos da sociedade “leiga” nem à visão mais acurada da maioria dos educadores. Os efeitos nefastos desse emudecimento humano constituem-se em emoções diversas como a tristeza, a sensação de exclusão, de incapacidade, entre outras de igual magnitude e negatividade. Um processo efetivo de desvelamento do ardiloso mecanismo silenciador implantado nas instituições escolares traria consigo um reencantamento de almas e da própria atividade educativa

O rei de nossa história era alguém que nem precisava de forças exteriores para se acomodar, estava normalmente entregue ao adormecimento, em nossos dias, infelizmente, o compromisso dos governantes tem sido com a ausência de transformações de grande porte, com a manutenção dos abismos sócio educacionais, com a conservação da atual ordem de coisas.

O posicionamento do rei frente aos acontecimentos era de indiferença visto que tinha preocupações de outras ordens, e, mesmo antevendo catástrofes, presenciando-as e anunciando-as, esperava passivamente que elas se concretizassem para então

lamentá-las ou propagá-las. De igual forma, a educação nunca foi prioridade no Brasil, os documentos relativos à educação em nosso país, a serem por nós comentados em momento posterior, ainda que contenham alguns pontos positivos limitam-se a, na maioria das vezes, um amontoado de papéis vistos superficialmente nas instituições que formam professores e nos cursinhos preparatórios de concursos de docentes, e são conservados nas bibliotecas das instituições de ensino dali geralmente retirados, eventualmente, em reuniões pedagógicas, trazidos à tona, sobretudo, em momentos de analisar e cobrar dos educadores os trágicos resultados das avaliações internas e externas. Abstendo-nos aqui do mérito correspondente a tais avaliações sabemos que têm detectado resultados absurdamente insatisfatórios e os próprios educadores verificam anualmente a certificação de alunos totalmente despreparados a governarem eficazmente suas vidas e, conseqüentemente a interferirem positivamente no viver de outros, cultivando chocante insensibilidade para as aflições alheias, para as barbáries cotidianas, para as dores do mundo.

O rei é um personagem secundário no conto, que faz uma aparição breve, um coadjuvante que se beneficia de todo o degradante processo de destruição que assola seu reino com ele colaborando permissivamente ao isolar-se em sua sonolência, envolvido com suas próprias questões e interesses e deixando o reino entregue ao caos, por muitos e muitos dias.

Temos aí um retrato do distanciamento do Estado das reais necessidades da população, do conflito de interesses, do abandono, do descaso, da repetição por séculos e séculos do mesmo cenário político, econômico, social, educativo, cultural... Uma incessante sequência de tragédias anunciadas que conduz cada vez mais ao caos tal qual os dizeres bíblicos manifestando que um abismo chama outro abismo. Se o modelo educacional em que, consciente ou inconscientemente, estamos imersos prevê a formação de pessoas silenciadas em nome de dogmatismos oriundos da religiosidade os resultados que temos colhido são satisfatórios. Educação para a repetição de arcaicos modelos de indivíduos e de sociedades ainda que promovida por professores e /ou instituições de renome.

Os noturnos guardas do rei, apontam para a educação brasileira em tempos de militarismo, tópico também presente na obra que tomamos como referência. Época onde predominava o silêncio como oposição à anarquia, à rebelião, em que, acreditamos nós, observou-se mais enfaticamente a atuação de professores versados em ensinar as “artes do silêncio”, um silêncio ligado à imagem de disciplina, de organização, de

eficácia, indicador da capacidade do docente em manter o “domínio da turma” enquanto, concretamente eram os próprios educadores dominados por uma ideologia antidemocrática que os manipulava, e, talvez em menor escala, ainda manipule, usando-os como instrumentos de conservação e reprodução ideológica através do silenciamento do pensamento crítico e reflexivo por meio tanto da omissão de práticas capazes de instigá-los e desenvolvê-los como da censura das filosofias que pudessem representar a mais leve ameaça aos valores cívicos e morais, ao respeito à pátria e à hierarquia. Ideias representadas nas andanças do nada, nas mudanças não montadas, na mudez amontoada.

A narrativa frisa o asilo dado aos dragões e o exílio conferido às estrelas o que retirava dos poetas a inspiração. É narrada a destruição de histórias incandescentes e a permissão de sobrevivência conferida apenas a textos instrutivos como os das receitas ou silenciadores como os das histórias pra ninar. Temos aqui referência direta às aulas de língua materna habitadas por “dragões linguísticos”: vazias falas, franzidas faces, leis e regras, disfarces... repetidas crônicas, insossos recitais, vazios rituais. Mornas aulas pré-concebidas para adormecer o prazer, a poesia, a ludicidade, os sonhos, o calor das discussões, dos debates, das análises, das transformações. Pré-moldadas com finalidades meramente “instrucionais”, conduzidas, muitas vezes, por professores absolutamente capacitados a falar, ler, escrever, inferir e que, contudo, formam, cada vez mais, alunos donos de exacerbada ingenuidade, que mesmo com acesso a enormes, vastas e apropriadas bibliotecas são incapazes de compreender e efetuar as mais simples interpretações de textos com pouca ou nenhuma complexidade comportando-se como se os tais estivessem escritos em hieróglifos nas paredes das tumbas dos faraós, em mágicos papiros gregos, em acervos dos povos da perdida Atlântida ou de línguas afins. Inaptos, de igual modo a redigirem mesmo pequenos textos com o mínimo grau de inteligibilidade, de originalidade, de coerência, meninas com “penas quebradas”, “sem tinta no tinteiro”, sem essência criativa, sem ideias próprias, que não percebem a ação maligna de quem lhes rouba a luz da expressividade, da criticidade, da autonomia, estátuas mudas petrificadas no medo, na inabilidade, na inércia, na alienação.

O pássaro do conto era sobrecarregado sem dó nem ré para que não sobrasse nem segundo pra sonhar. É isso que ocorre nas aulas de língua materna de acordo com os referenciais que nos direcionam até o momento. Currículos oficiais engessados que sobrecarregam as aulas impedindo até mesmo que os professores coloquem em prática

conhecimentos recém-adquiridos em especializações, seminários, cursos de aperfeiçoamento e similares por terem uma extensa lista de conteúdo a serem trabalhados em todas as séries, fato, por nós mais observável e mais acentuado nos primeiros anos de escolarização, quando um só educador é responsável simultaneamente por muitas disciplinas. Em decorrência disto a maioria das aulas costuma ser expositiva, com pouco espaço para metodologias ou experimentações didáticas inovadoras, salvo, acreditamos, raríssimas exceções.

As aulas de Língua Portuguesa não priorizam elementos permanentes em contínua e aperfeiçoada construção como o pensamento e o raciocínio antes privilegiam a transitoriedade da memorização listando e decorando regras gramaticais extensas e complicadas que, muitas vezes, mesmo ocupando a maior parte do tempo das aulas não estão totalmente abordadas ao final do ano letivo, nem realmente compreendidas mesmo ao final de todo o período escolar. Não há espaço para a expressão oral já que as oportunidades de manifestação da fala dos alunos ocorrem quase que exclusivamente em resposta a perguntas que restringem-se majoritariamente a questões relativas à gramática normativa como: “o que é um advérbio?” a qual a maioria dos alunos não saberá responder estando assim silenciados, impedidos de dizerem de si mesmos, de suas histórias e mundos, dúvidas e valores, por não dominarem conhecimentos exigidos por currículos inócuos e inúteis. Em contrapartida há espaço para a fala irresponsável pois há a presença de incentivos á respostas pouco refletidas e pouco elaboradas no cotidiano escolar sob a bandeira do (pseudo) desenvolvimento da oralidade, de escola ser lugar do erro, extinguindo-se então o compromisso com a coerência e a reflexão. (FERRAREZI JR. 2014).

Acerca destas últimas questões apresentadas temos as considerações de Bagno (2007, p.35-39) expostas em “Preconceito Linguístico” no qual são analisados alguns mitos acerca de nosso idioma. O terceiro mito sob a análise é, “Português é muito difícil”, tese que o autor contesta com os seguintes argumentos: todo falante nativo sabe sua língua materna; crianças de três a quatro anos falantes de qualquer idioma já apresentam domínio perfeito das regras gramaticais de sua língua; “o ensino tradicional da língua no Brasil não leva em conta o uso linguístico do português”; é inútil tentar impor regras que não se justificam na gramática intuitiva do falante; a gramática normativa tradicional possui regras ilógicas, nomenclaturas incoerentes, arcaísmos, dinossauros linguísticos e quando os professores se detêm nestas questões ao invés de abordar os aspectos relevantes e interessantes da língua transformam suas aulas em improdutivos

momentos de decifração de códigos enigmáticos desta “ciência esotérica” ou “doutrina cabalística” em que se transformou o português; o mito em análise é utilizado como mais uma forma de manutenção do status quo das classes sociais privilegiadas; sempre que há “ausência” de algo aparece algum salvador da pátria a suprir a falta e, neste caso específico, gramáticos têm lucrado bastante com produtos comerciais ligados ao “ensino do português”, epidemia não-saudável; “a gramática normativa inventa armadilhas para justificar sua existência e necessidade”; “a propaganda da suposta dificuldade da língua é o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.”

No trecho: “mas berços eternos pra todo mundo era coisa que não faltava, embalavam dons pra Anjos Augustos, Amados capitães, Rosas veredas, campos Veríssimos, índios Josés, nada de mergulhos que filho de peixe peixinho é...,” encontramos a ideia da influência da genética na aprendizagem e recortamos deste tema tão abrangente a ideia que remete diretamente às aulas de língua materna, mais incisivamente, às produções escritas que são consideradas por muitos educadores como fruto de estudantes com dom congênito para escrever, como se os bons escritores já viessem à escola com talento nato para as letras, o que eximiria as instituições escolares de um trabalho contínuo e sistemático com a produção de textos que deve englobar, entre outros fatores, a elaboração e reelaboração constantes de diversos gêneros textuais. Ferrarezi Jr. (2014) defende a ideia de que a atuação pedagógica pode, perfeitamente, proporcionar a formação de escritores competentes.

Explanando o sétimo mito: “é preciso saber gramática para falar e escrever bem” Bagno (2007, p.62) faz a seguinte colocação: “se fosse assim todos os gramáticos seriam grandes escritores...e os bons escritores seriam especialistas em gramática”, o que, sabemos não é verdade.

Consideração importante é trazida através da fala de Luft (1998, p.23-25) em “Língua e Liberdade”. “Um ensino gramaticalista abafa justamente os talentos naturais, incute insegurança na linguagem, gera aversão ao estudo do idioma, medo à expressão livre e autêntica de si mesmo.”

Luft (1998) auxilia na desmitificação da subordinação da boa escrita e da boa fala ao domínio gramatical classificando tal pensamento de “propaganda enganosa.” A percepção deste engodo pelos alunos geraria o descrédito da disciplina entre eles.

As ponderações acerca deste sétimo mito trazem à tona dados históricos sobre a origem das gramáticas registrando informações comprobatórias de que a gramática

normativa é decorrente e dependente da língua e não o inverso como querem fazer crer os que a utilizam como instrumento de poder e controle.

Cabe à gramática normativa descrever coerente e minuciosamente a norma culta objetiva fundamentando-se em pesquisas que mediadas por tecnologias avançadas forneçam confiabilidade e embasamento ao processo ensino/aprendizagem.

Cabe ao professor de Português formar, primeiro, o usuário competente da língua falada e escrita e não grandes escritores. É bom não confundir nem trocar a parte pelo todo: a gramática normativa é apenas uma parte do maravilhoso todo que é a língua em si.

Bagno (2007) tece considerações acerca das formas de garantir a formação de bons usuários da língua e do lugar da gramática na escola. “O domínio da norma culta é instrumento de ascensão social” é o mito que encerra o “circuito mitológico inicialmente proposto em “Preconceito Linguístico” e que guarda parentesco com o mito primeiro, o da unidade linguística no Brasil, pela ligação de ambos com sérias questões de cunho social.

O primeiro ataque à ideia sustentada pelo mito se faz na menção de que os próprios professores de português apesar de, pelo menos em tese, serem aqueles que apresentam maior domínio da norma culta não possuem prestígio social nem político muito menos remuneração adequada.

A segunda ofensiva é referente ao fato de que não basta simplesmente oferecer a norma culta aos que não a dominam para que automaticamente seus demais direitos como aos bens culturais, saúde, habitação, transporte etc., sejam garantidos. A questão é mais ampla englobando a transformação da sociedade como um todo e sem este entendimento toda tentativa de promoção da ascensão dos marginalizados é no mínimo ingênua.

Uma terceira questão se impõe no questionamento da validade da promoção social de alguém para que este alguém se enquadre nesta sociedade opressora dominada maximamente por usuários da norma culta, homens, brancos, heterossexuais, oriundos do Sudeste ou das oligarquias nordestinas.

Concordamos sim que o acesso à língua não realiza por si só a ascensão social, porém, cremos na importância de sua aquisição não só como uma das variantes da língua que o educando tem o direito de conhecer, mas, como armamento de guerra na longa luta contra a dominação. Conhecer a língua do “inimigo”, desvendar suas sutilezas e artimanhas, saber contra-atacar, contra argumentar utilizando o mesmo e poderoso

instrumento, desmascarar os sofistas contemporâneos, isso o trabalho pedagógico com a língua pode e deve propiciar. E se somente isso não realiza a transformação social que depende de outras tantas variáveis tais como coragem, engajamento, a freiriana espera atuante, ao menos colabora para tal. Contudo, consonantes com os autores, reiteramos que as normatizações são ínfimas partículas na extraordinária totalidade linguística, e que não devem obscurecer aspectos fundamentais e fascinantes da língua, sobretudo nos anos iniciais de escolarização, onde os níveis de compreensão não comportam elevados graus de abstração.

Outro quesito importante a ser considerado nas aulas de “Língua Portuguesa” é o uso dos livros didáticos que, de acordo com Ferrarezi Jr. (2014), trazem apenas fragmentos de texto e de vida sendo trabalhados a partir de repetição de trechos e de questionamentos acerca da opinião dos “intérpretes”, o que não favorece a percepção do contexto e a construção de inferências além de que opinar subjetivamente sobre elementos textuais pouco agrega ao desenvolvimento da capacidade interpretativa dado o alto grau de aleatoriedade das respostas apresentadas. Uma interpretação competente exige antes a habilidade de compreensão consolidada.

A este respeito Bagno,(2007, p.73-79) no capítulo dois intitulado “O círculo vicioso do preconceito linguístico”, se posiciona ao apresentar o mecanismo de transmissão e propagação do preconceito linguístico denominado inicial e ironicamente de “Santíssima Trindade” por conter três elementos: gramática tradicional, métodos tradicionais de ensino e livros didáticos que se inter-relacionam, o primeiro inspirando o segundo que, por sua vez, provoca o surgimento do terceiro que “fechando” o círculo recorre ao primeiro como fonte de concepção e teorias sobre a língua.

Analisando, à época, os esforços do Ministério da Educação em provocar reflexões acerca da ética e da cidadania, e a, então recente contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que inclusive fazem alusão aos estigmas associados à linguagem não-padrão e as formas de eliminar o preconceito linguístico, o movimento das editoras em produzir material didático mais compatível com as novas concepções pedagógicas Bagno (2007) detecta o quarto elemento do círculo vicioso: os comandos paragramaticais.

Comando paragramatical é toda a parafernália utilizada em verdadeiros consultórios gramaticais: livros, rádio, televisão, enfim, um arsenal que com a proposta de “ensinar” acaba por fortificar os mitos de que nossa língua é de difícil aprendizado, de que brasileiro não sabe português. Os meios tecnológicos e de comunicação seriam

de grande auxílio ao extermínio do preconceito se agissem opostamente: destruindo mitos, elevando a autoestima linguística, divulgando os aspectos fascinantes do aprendizado da língua, daí a importância de pesquisas e projetos tecnológicos voltados para a desmistificação linguística. Promover o entendimento e o “escape” das armadilhas discursivas disseminadas pela “indústria cultural”, que não se restringe ao televisivo, mas, atualmente, devido às novas tecnologias, engloba uma gama de aparelhos midiáticos explorando programada e sistematicamente os bens culturais com vistas a promover a lucratividade e a dominação é o que Adorno considerava essencial ao processo educacional; “a educação tem sentido unicamente quando dirigida a uma autorreflexão crítica.” (ADORNO, 1995, p.121).

O conto faz menção a alguns elementos que foram empacotados como as penas de pombos correio, as memórias de elefantes, as colmeias hexagonais... É mencionada também a inocência da protagonista e seu pouquíssimo conhecimento de ciência. Passagens que apontam para outras áreas de conhecimento, quais sejam, o geográfico, o histórico, o matemático, o científico, e outros tantos possíveis, dificultados diretamente pelos currículos silenciadores e indiretamente pela ineficácia das aulas de língua materna, também envoltas em silêncio, que não desenvolvem as habilidades comunicativas que embasam a aquisição de novos e diferentes saberes advindos das mais diversas áreas de conhecimento. Saberes relegados aos potinhos dos armários do castelo da maga, sem cruzar as muralhas do reino silencioso, sem conexão com a realidade, com o mundo exterior, citados em razão da profusão de práticas atuais que promulgam saberes exclusivamente escolásticos.

A Bruxa considerava o sabiá pouco perigoso em virtude da inaptidão em comunicar-se através de instrumentos apropriados para a feitiçaria. Uma alegoria ao silêncio imputado através, respectivamente, da aniquilação de ideias e percepções (conteúdo) e da submissão do conteúdo à forma. Em “A Economia das Trocas Linguísticas” Bourdieu (2008) trata da linguagem analisada no contexto de uma conjuntura social onde as palavras perdem o caráter de neutralidade e poderio autônomo a elas muitas vezes conferida por leigos e estudiosos. Para Bourdieu (2008, p.24) as relações sociais, inclusive as de dominação, podem ser tratadas como interações simbólicas, relações de comunicação que implicam o conhecimento e o reconhecimento, porém frisa que as trocas linguísticas, relações de comunicação, por excelência, são também, relações de poder simbólico “onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos”. O autor prossegue dizendo que: “...A linguagem

é o primeiro mecanismo formal cujas capacidades geradoras são ilimitadas” desta forma muitos, como teólogos e políticos a utilizam “para produzir discursos formalmente corretos, mas semanticamente vazios”. A violência se faz silenciosamente através, até de olhares, coerções, pontuais ou duradouras, dos dominantes sobre os dominados “tornando-os incapazes de encontrar suas palavras, como se ficassem de repente expropriados de sua própria língua.” (BOUDDIEU,2008, p.39).

A obra de Bourdieu (2008) suscita variadas reflexões acerca do ato educativo. O trabalho pedagógico necessita rever tanto a supervalorização da forma em detrimento do conteúdo quanto a urgência de instrumentalizar o educando para a compreensão da necessidade de domínio das formas do discurso oral e escrito socialmente impostos e, conseqüentemente aceitos, já que esta aptidão, entre outras, cuja abordagem se dará em momento oportuno, ampliará a sua capacidade de compreender as entrelinhas dos discursos com os quais está e estará em contato, inferindo as reais intenções dos locutores em razão das funções que desempenham, das ideologias que portam, dos grupos a que pertencem.

Tal compreensão servirá de escudo contra as formas de persuasão e de dominação na medida em que retirar a aceitação tácita própria dos que não possuem ferramentas para entender, analisar, avaliar, questionar não só os discursos alheios como o próprio posicionamento, por vezes irrefletido, diante dos dizeres de quem possui uma fala “autorizada”.

No entanto, o desafio de instrumentalizar os estudantes para a compreensão e transformação social não se faz pequeno visto que os professores estão inseridos num sistema escolar criado para reproduzir a opressão transmitindo saberes dissociados da vivência, saberes escolasticamente produzidos por uma instituição que precisa gerar a necessidade de sua própria existência, de seus próprios serviços.

O sabiá da história não encontra aliados para concretização de seus planos pois todos estão demasiadamente atemorizados tipificando a covardia dos que apesar de aptos a reconhecerem as atitudes e os discursos opressores, preconceituosos, discriminatórios, injustos, oportunistas, não se comprometem a trabalharem o esclarecimento de toda esta tenebrosa realidade com os educandos por medo de se queimarem nas fogueiras das represálias administrativas e familiares ou de abandonarem a já enraizada peste do comodismo. Mais que outros, presos nos cárceres da ignorância, deixam-se estes últimos prenderem-se nas algemas da omissão.

Pensamos, e precisamos pensar, no entanto, que a inserção do professor no sistema é uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que há uma série de obstáculos a driblar, a começar pelos currículos incoerentes, inócuos e impostos há a proximidade com o educando.

A atuação pedagógica pode ser apenas “pseudo-controlada” já que a ação real é feita em sala de aula, o papel pode conter uma série de conteúdos “trabalhados” descritos em diários e planos de aula, mas, o enfoque conferido, a relação com a história e interesses do educando, o grau de afetividade presente, a construção de olhares plurais sobre a temática tratada, o desvelamento das realidades propositalmente “ocultas”, dos estratagemas das classes dominantes para perpetuarem sua condição de supremacia, isto dificilmente vai ser percebido e conferido tanto pelo caráter subjetivo que possuem como pela “sobrecarga” dos supervisores e gestores abarrotados de outros problemas de ordem administrativa que vão desde a organização de eventos comemorativos até a produção de gráficos com resultados de avaliações externas, poucos realmente conhecem a fundo a efetiva realidade pedagógica desenvolvida em suas instituições.

As práticas pedagógicas que se destacam por apresentarem ou aparentarem desencadear resultados muito acima ou muito abaixo da média atraem mais a atenção de agentes escolares que não são docentes, as demais ficam relegados aos relatos escritos. A preocupação maciça de gestores e supervisores, é quase que, preponderantemente, que os gráficos estejam acima da média, que os índices de “desenvolvimento” estejam crescendo, e, contrassensos à parte, não é impossível alcançar as duas coisas, mesmo quando o tempo é escasso, se a consciência do compromisso social e a persistência não o são cremos ser possível desenvolver um trabalho que atinja os técnicos objetivos escolares (inclusive com objetivo de preservar a própria função) e promova uma formação que englobe aspectos mais relevantes.

Quando dizemos que precisamos pensar no lado benéfico de se “estar professor” o fazemos por considerar imperiosa a crença na possibilidade da mudança, sem a qual o nosso trabalho não se justifica, afinal a grande maioria dos professores não almeja, com conhecimento de causa, ensinar “a mesma língua (una, clara, fixa) a crianças que só a conhecem de modo confuso ou que falam diversos dialetos e idiomas”, nem quer fazer com que os educandos “se inclinem naturalmente a ver e a sentir as coisas da mesma maneira, e assim trabalhar para edificar a consciência comum da nação”, nem quer ser agente de imposição e controle de uma lei linguística utilizada para silenciar as

vozes dos “aprendizes”, muito menos quer, conscientemente, ser mero propagador de uma língua “legítima”, que só legitima o poder dos que dominam seu uso e estão autorizados a utilizá-la.

Creemos que oportunizar e valorizar o dizer do aluno, suas ideias e impressões, problemas e anseios, perguntas e opiniões, conhecimentos e cultura deve ocupar a centralidade do trabalho educativo conferindo lugar secundário à forma de fazê-lo sem, contudo, desconsiderar esta forma, antes buscando apontar a necessidade de adequá-la aos diversos contextos, às diversas situações em que se dará em consonância com a exigência social que a requer.

Na realidade, acreditamos que os processos anteriormente descritos são interdependentes, pois, só quando o aluno encontra um ambiente afetivamente constituído em que haja real interesse na pessoa dele, não um discurso a este respeito mas uma preocupação que possa ser sentida como verdadeira além do respeito à sua maneira de ser e de dizer de si e do mundo independentemente da forma com que saiba e consiga fazê-lo é que ele se sentirá à vontade para exercer o seu direito de erguer a voz, de expressar-se genuinamente ao invés de apresentar a fala sugestionada, esperada, produzida pela instituição escolar, que cala o individual e ouve, da boca de todos os atores do processo educativo, qualquer que seja a temática do discurso, sempre a sua própria voz, que é a voz do sistema que representa e que, também e principalmente, por sua atuação sistemática foi em todos inculcada.

Há uma relação de interdependência entre as ações em questão em virtude de que quanto mais o aluno encontrar espaço e confiança para dizer de si maiores serão as chances de que dê crédito ao discurso de quem o ouviu numa conexão de respeito e interesse mútuos que propiciará predisposição à aprendizagem.

Se o docente tem diante de si um educando mais sensibilizado, mais disposto a atentar para o seu discurso com mais facilidade “apresenta” ou “media” o processo de construção da compreensão do real funcionamento da estrutura social da qual é parte integrante e do papel da linguagem neste cenário, da existência de uma língua tida como oficial e legítima, de um mercado linguístico, de falas previamente autorizadas, de valores antecipados que geram discursos preparados em função do público a quem se dirige, dos objetivos que se espera atingir o que pressupõe a eliminação prévia do que não poderá ser dito, a escolha do tipo de linguagem e da maneira de dizer etc. Consideramos aqui as devidas transposições didáticas e as adequações necessárias observando as faixas etárias e o nível de compreensão daqueles a quem se dirigir.

O sabiá do conto buscava auxílio para compor melodias de liberdade. O olhar do pássaro não encontrou reciprocidade. Ferrarezi Jr. (2014) esclarece que até 1996 não havia obrigatoriedade de reformulação dos currículos escolares o que permitia que os docentes pudessem reproduzi-los indefinidamente, mantendo, muitas vezes, os mesmos planejamentos que os direcionavam desde o início da carreira. Com a promulgação da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – são criados os (PCN) Parâmetros Curriculares Nacionais que conferem à comunidade escolar maior liberdade, flexibilidade e autonomia. Passa a ser responsabilidade dos estados e dos municípios elaborar seus próprios e respectivos currículos, o que não ocorreu de maneira eficiente, inclusive porque para tanto era necessário a participação ativa dos professores que transferiram a responsabilidade para o grupo de implantação, sentiam-se incapazes de realizar tal trabalho nunca antes por eles executado, apresentavam acentuada dificuldade de leitura, compreensão e análise e, aliados às equipes administrativas de suas instituições repeliam a participação das comunidades locais excluindo diálogos com pensamentos não advindos de profissionais da educação por eles considerados únicos agentes capacitados a discutirem a respeito de questões educativas.

O autor, considera o documento bem escrito, teoricamente bem fundamentado, descentralizador de deliberações pedagógicas, porém altamente prejudicado pela ausência de direcionamento para sua concreta implantação as quais poderiam ter sido incluídas nas vinte e oito metas para a educação divulgadas em decreto presidencial no ano de 2007. Esta exclusão colaborou para que os PCN não fossem realmente postos em prática prejudicando assim o desenvolvimento sólido e progressivo das habilidades comunicativas. Ferrarezi Jr.(2014) declara, que quase vinte anos depois de escritos, os PCN estavam ainda bem longe de uma concretude. Recentemente, em 2017, ano em que uma nova Base Nacional Comum Curricular foi homologada verificamos ainda a permanência do mesmo panorama.

A primeira vez em que o sabiá de nossa história de alguma forma pede ajuda antecede a chegada de bons presságios. O movimento em prol de uma educação de qualidade requer a participação do coletivo e a disposição em permitir que a ventania barulhenta da mudança chegue por meio de embaixadores do reino encantado. Professores que tenham consigo encanto pela vida, sensibilidade para detectar e habilidade para suplantar as profundas cicatrizes feitas pelos ferrolhos do silêncio imposto, persistente, ameaçador... Professores que, contrariamente à nossa heroína

temerosa, não desvançam ante os trovões da incompreensão, da acomodação, da intolerância. Professores que reconheçam que a vida conclama diariamente a transpor corajosa e esperançadamente novos portais.

Quanto à postura do professor lembramos aqui das colocações de Rancière (2002), no “Mestre Ignorante,” quando define e diferencia o mestre emancipador do mestre embrutecedor sendo este último, participante de um processo instrutivo cuja pretensão maior é a igualdade, isto partindo da condição de desigualdade “pré-existente”, enquanto o primeiro considerava que, embora, maiormente ignorada, a igualdade é que é condição primeira para a construção do saber. Nosso pensador focalizava a crença na igualdade das potencialidades das inteligências como o verdadeiro sustentáculo de uma educação emancipatória.

A obra de Rancière (2002) aborda a “ordem explicadora” presente na sociedade pedagogizada que prevê a presença de um mestre explicador junto aos aprendizes para que do alto de sua capacidade julgadora reduza a distância entre a matéria e o sujeito, entre aprender e compreender, reafirmando a ideia da divisão dos espíritos em sábios e ignorantes, gerando o princípio do embrutecimento já que o aprendiz é levado a perder a confiança em si entendendo que só será capaz de compreender algo se houver alguém que lhe explique. Tal postura leva à ideia da absoluta necessidade do mestre que tem o incapaz quando a realidade é exatamente o oposto. O mestre explicador gera com sua postura a necessidade permanente de seu próprio ofício. Jacotot, o pensador estudado por Rancière (2002), propõe a inversão desta ordem explicadora apontando que aprender e compreender são formas diversas de traduzir o próprio pensamento a partir do discurso de outrem, sob o signo da igualdade, e, caracteriza a partir daí o mestre emancipador que busca a emancipação intelectual do aluno pela via da liberdade sem que haja subordinação de uma inteligência a outra inteligência, já que sua grande lição é a de que nada tem a ensinar, de que o “ignorante” pode aprender tudo para o qual sua vontade o direcionar.

Rancière (2002) pontua que a atualidade e importância do discurso de Jacotot estão no fato de que suas ideias superam questões metodológicas especificamente relacionadas à aprendizagem e abarcam âmbitos filosóficos e políticos, pois, relacionam-se, respectivamente, com a recepção do discurso alheio, quer do mestre quer dos demais, configurar-se em testemunho de igualdade ou de desigualdade, e, com o embasamento do sistema de ensino em movimentos redutores de desigualdades ou verificadores de igualdades. Jacotot, acreditava que o pressuposto igualitário não

necessariamente alteraria a ordem social, ele não idealizava uma revolução social, ao contrário de Freire, antes, cria na emancipação intelectual individual como forma de devolução da igualdade sempre negada pela ordem social em razão de sua própria natureza.

Para o autor a igualdade possui um caráter paradoxal, constituindo-se, simultaneamente, mola propulsora de todo projeto governamental e social, estando, contudo, “normalmente” apartada de sua concretude no interior destes sistemas cabendo a indivíduos ou a grupos a busca por maneiras de verificá-la. No entanto, embora destonasse de Freire no quesito revolucionário bem como no descrédito nas instituições de ensino enquanto emancipadoras também cria e utilizava o diálogo como instrumento gerador de aprendizagens, também acreditava, como o educador brasileiro, nas possibilidades de aprendizagem de educandos originários de todas as classes sociais, também acreditava que a aprendizagem deveria partir de algo que constituísse interesse do aprendiz e que o papel do educador é decisivo podendo contribuir tanto para a emancipação quanto para o embrutecimento do educando.

Ferrarezi Jr. (2014) propõe cinco ações pedagógicas condizentes com professores comprometidos com a cidadania e que desejam promover a comunicação satisfatória, eficiente, adequada, estruturada, coesa e coerente: “aprender/ensinar a falar e a responsabilizar-se pelo que fala”. Como no trecho que segue, “já por essas escolhas que o coração faz sem que haja explicação tinha como melhor amigo um sabiá que lhe dava aulas de canto e a quem ela havia tornado dourado num gesto de gratidão”.

Tanto o canto como o silêncio do sabiá, nesta e em outras passagens do conto, estiveram pautados pela responsabilidade, pelo afeto, pela sensibilidade, pela solidariedade, pela coragem, pela ética...”Reconhecer e incentivar divergências e diálogos a fim de possibilitar outras visões sobre o mesmo tema”, como quando o sabiá assopra conselhos de prudência à fadinha mesmo sendo ignorado e quando acompanha o voo da companheira mesmo pressentido perigos na empreitada; “estimular os alunos a trilharem seus próprios caminhos”; “provocar a inteligência dos interlocutores”, como no momento em que vai contar suas histórias de desemudecer no alto do azul para incentivar que a menina superasse as primeiras frustrações envolvendo-se em novas aventuras; “demonstrar que cada aluno, em sua individualidade e identidade, importa aos docentes”, não sendo simples número em um diário de classe ou nas estatísticas oficiais, como quando o sabiá sabia que a menina sabia que ele ainda conservava sua capacidade de emitir sons mas assassinava-os no pescoço pra não despertar a tristeza

dela. Isso aponta para a consideração que o animalzinho tinha com os sofrimentos da menina, ignorando julgamentos próprios ou alheios e considerando os sofrimentos que a preservação e ostentação de sua habilidade poderia trazer à amiga. Promover diálogos, respeitar controvérsias, cultivar pluralismos, incentivar autonomias, instigar inteligências são iniciativas profícuas nas aulas de língua materna.

O sabiá desejava a entrada de Esperanças Madrinhas e embora elas houvessem ido florir outro lugar ele furtou suas sementes já que continuaria abrindo as janelas mesmo não havendo mais manhãs. Não faltava a nosso personagem coragem e esperança.

Freire (1998, p.52), em sua “Pedagogia da Esperança” diz que:

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.” Uma das tarefas do educador ou educadora progressistas, através da análise, política, séria e correta, é desvelar as possibilidades para a esperança sem a qual pouco podemos fazer.

As considerações dos educadores suscitam a necessidade de um contínuo repensar tanto acerca das ideologias que norteiam a seleção de saberes presentes no currículo quanto das relações destes saberes entre si e com a constituição plena da identidade pessoal e social do sujeito, que, ao menos em tese, deveria ser o alvo primeiro a ser focalizado no processo educativo. Um repensar sobre a visão educacional conteudista e compartimentada, a reorganização dos espaços e tempos escolares, a dimensão ética e política do trabalho educativo.

Para que novas vozes possam ecoar tecendo histórias que deixem de ser apenas possibilidades e se tornem concretizações, cumpre, a nosso ver, desenvolver um trabalho pedagógico que esteja pautado naquilo que Ferrarezi Jr. (2014, p.111) denomina “Pedagogia da Comunicação”: “aquela capaz de dar continuidade à formação do homem como ser comunicativo e não de transformar o ser comunicativo em um ser mudo como se faz hoje com nossas crianças. ”

A escola que lança mão da Pedagogia da Comunicação pensada por Ferrarezi Jr. (2014, p.112) é: “uma escola aberta para a vida: uma escola em que a vida penetra invariavelmente. ”

Uma escola em consonância com o pensamento freiriano de que: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 1988, p.11).

Uma escola relacionada à vida, que gere aprendizagens significativas e onde não seja proibido ser humano. Uma barulhenta escola onde as vibrantes expressões de vida e de movimento interrompam o curso do silêncio escolarizado num contínuo, abundante e vicioso fluxo de reprodução. Uma escola onde banhar-se em sonho seja realidade pois o real comporta riscos, uma escola onde as melodias de esperanças ecoem nas estrelas, dito de outra forma, onde altos objetivos sejam acalentados e vivenciados porque “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 1987, p.78).

Uma escola em que haja a centralidade do ensino de língua materna especialmente o ensino das quatro habilidades básicas da comunicação propostas por Ferrarezi Jr. (2014), a saber, o “ouvir sabendo ouvir”; o falar que “deve ser a oposição ao vazio construtivo de si mesmo e da sociedade”; a “leitura significativa”, portadora de uma “existencialidade”; a escrita nas “múltiplas formas que a sociedade alimenta”. Assim:

A ideia é construir, nestas quatro primeiras séries, uma base de saberes linguísticos que permita ao aluno ouvir em sua plenitude (...) falar em sua plenitude, ler em sua plenitude e escrever em sua plenitude, de acordo com seu nível de desenvolvimento psicossocial e cultural.” (FERRAREZI Jr. 2014, p. 62).

O autor considera que para a suplantação de uma educação histórica e ideologicamente silenciadora que emudece os educandos subtraindo-lhes conhecimento significativo e esperança de transformação é preciso que o cerne da educação nas séries iniciais seja o ensino da língua materna, sendo este o mais relevante trabalho prestado pela educação escolar. Analisando vários textos de alunos do Ensino Fundamental, Ferrarezi Jr. (2014) reafirma a ideia de que as dificuldades encontradas são marcas do silenciamento e que as instituições que se incumbem de tal etapa de escolarização devem focalizar o ensino/aprendizagem da língua materna em detrimento das outras disciplinas curriculares. Entendemos aqui que não se trata de uma exclusão de saberes advindos de outras áreas de conhecimento, mas o privilegiar, por determinado tempo de escolarização, da aquisição de habilidades próprias do “homo communicans”, do ser comunicativo, plenamente hábil a ouvir, falar, ler e escrever, competências essenciais inclusive para a aquisição de outras tantas aprendizagens.

O ouvir no contexto da Pedagogia da Comunicação se estende para além dos quesitos físicos e orgânicos englobando a capacidade de ampla compreensão e interpretação dos discursos de outrem o que abrange um apurado grau de discernimento de aparatos ideológicos e de intencionalidades imperceptíveis aos que apenas escutam.

Um ouvir no sentido também de interlocução com informações e divergências, no sentido também de tolerância e de sensibilidade. Poderíamos dizer à maneira de Adorno num sentido humanizado e emancipatório. Para este autor uma educação emancipatória é a que conduz ao acesso e à real compreensão dos bens culturais, sendo estes últimos oriundos não só de genialidades individuais como também das manifestações próprias das muitas comunidades a que os indivíduos se ligam por laços de pertencimento, diferentemente das deturpações disseminadas em “combinações” de massa.

Em “Educação e Emancipação” o pensador orienta uma ação “educativa” voltada para a análise crítica das manifestações artísticas tais como os filmes, programas de rádio, revistas e músicas. Cabe analisar o discurso destas manifestações, os valores que propagam, o engodo em que a “sociedade administrada” está inserida visto que devido à organização social da atualidade ninguém existe guiado exclusivamente por suas determinações pessoais, ninguém está incólume às influências das incontáveis instâncias mediadoras, formadoras do ser, as quais veiculam valores ideológicos.

O falar proposto esboça-se nos mesmos moldes do ouvir, diz respeito a uma fala responsabilmente pensada, organizada, expressa de maneira consciente, gentil e desinibida, cujo conteúdo se adequa coerentemente aos públicos a quem se destina. Diríamos mais, diríamos de uma fala que auxilia na construção de discursos de similar teor que embora internamente presentes ainda não se sabem dizer, ainda não se conseguem representar.

Educar também é permitir a voz do outro, não do outro boneco do ventríloquo, papagueando nossos ecos, mas do outro cujos silêncios gritam prantos inaudíveis. Adorno nos fala de uma educação contra a barbárie, uma educação que deve iniciar-se na infância e promover o desenvolvimento da autonomia, da reflexão, da autodeterminação, do não deixar-se levar, do não inclinar-se para a imposição da disciplina através da dureza, nem premiar a dor e/ou a capacidade de suportá-la, encobrendo inclinações masoquistas ou sádicas. A educação contra a barbárie não deve reprimir a angústia, para que, esta não se aloje no inconsciente causando efeitos destrutivos. Ferrarezi Jr.(2014) fala-nos das individualidades, da construção dos próprios discurso, Adorno (1968) nos diz, em outros termos, que há de se evitar a submissão cega à coletividade que tende a exterminar dos sujeitos a autodeterminação, favorecendo o tratamento dos semelhantes como massas amorfas, promovendo a formação de um caráter manipulador que comporta a ausência de emoção, o realismo exagerado, uma consciência coisificada, visto que identificam a si e aos demais como

coisas. Os horrores passados não devem ser legados ao esquecimento pois isso favoreceria sua reincidência.

A leitura de que nossa principal referência nos aponta é a que transcende a decodificação de signos e códigos atingindo a decifração das entrelinhas, do não-escrito, dos “entretexos”. A leitura que se faz com finalidades diferentes das que visam objetivos específicos da escola tais como preencher fichas literárias, fazer resumos, estudar para avaliações, responder a questionários... ler por prazer, ler como ato civilizador, existencial, libertador. “A guerra ideológica possível com livros é impossível com a fala” (FERRAREZI JR., 2017, p.19).

A ideia de uma reformulação curricular que inclua uma atenção especial à leitura é reforçada na obra “De alunos a leitores: o ensino da leitura na Educação Básica” onde Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 24) dizem: “Os currículos precisam estabelecer uma forma permanente e sistemática de trabalho com a leitura, reservando tempo efetivo e suficiente para o trabalho com a leitura em todas as séries, desde a alfabetização até a conclusão da educação básica.”

Nesta mesma obra, aponta-se a intermediação estética como porta de entrada para a construção de novos leitores, sendo, portanto, o prazer da leitura o primeiro passo num trabalho com a leitura em ambiente escolar. O trabalho com o texto artístico requer cuidados e a consideração das predileções infantis permitindo, inclusive, rejeições pessoais a obras em virtude da singularidade dos “receptores”. Assim, a partir da educação infantil algumas habilidades como a observação, a comparação e a conferência podem ser trabalhadas, e, a este trabalho, que durante as séries iniciais terá como prioridade a formação do gosto pela leitura, serão acrescentadas a promoção de outras habilidades como a localização no tempo e no espaço, a capacidade de relatar e demonstrar, o ampliar de horizontes... O trabalho com novas habilidades leitoras prossegue relacionado ao desenvolvimento cognitivo nas próximas etapas educativas que não são nosso foco principal aqui.

Ações importantes para assegurarem a experiência estética da criança com o livro, capaz de gerar o prazer de ler são: ambientes educativos repletos de boas fontes de leitura; demonstrar que a leitura é um prêmio, um privilégio nunca associado a qualquer forma de castigo ou punição; aulas de leitura sistemáticas que privilegiem a liberdade de ler; visitas constantes a bibliotecas desenvolvendo a sensação de sacralidade e admiração por esses ambientes; propor atividades integradas a leitura que guardem relações estéticas com as crianças. Durante todo o período da educação

básica, a dimensão de prazer que a leitura comporta deverá ser mantido, no entanto, acrescido de uma dimensão de valor intuitivo e de uma difícil, mas não impossível, inserção no nível consciente do uso da linguagem, conforme o amadurecimento do leitor. Ressalvamos que:

O trabalho sistemático com as habilidades de leitura não põe o foco nas próprias habilidades, senão no texto a ser lido e em seu conteúdo. As habilidades serão uma estratégia didático-pedagógica empregada pelo (a) professor (a) para atingir o objetivo maior: tornar os alunos leitores plenos, proficientes, competentes!” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 97-98).

A leitura, segundo os autores possui níveis de complexidade, a de “superfície” seria um nível mais elementar, fundamentado no material textual, uma leitura meramente compreensiva. Um próximo estágio seria a “leitura inferencial”, um nível médio de significação da complexidade textual, comporta inferências e ações a elas relacionadas. A “leitura interpretativa” mobiliza habilidades altamente complexas levando “a uma aplicação coerente do texto em relação a fatos da existência, conjugando sua leitura de mundo com a leitura do texto”. É preciso uma revisão das práticas de leitura e de avaliação da leitura, de modo que estas não caminhem para a imbecilização do ato de ler, nem sirvam como pretextos para ensinar gramática normativa, mas, antes, que sejam enaltecidas de textos reais, vivos, inseridos numa dada sociedade em uma história real em uma cultura viva e mutante.

O escrever ultrapassa o juntar palavras e desenhar letras. Diz respeito ao examinar, ao manipular do sistema de escrita, das diferenças de forma e de conteúdo nas inúmeras produções textuais a serem elaboradas, do entendimento de que a escrita é a “escrita-na-e-para-a-vida”. Dificuldades de diferentes naturezas tais como as ortográficas e as organizacionais impedem a comunicação escrita de uma enorme parcela de brasileiros e corroboram com a marginalização e consagração do silêncio. (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017).

O sabiá cismava em desumecer as canções de cá com os gorjeios de lá e convidava para a audição de histórias para desadormecer que ele gorjeava aos quatro ventos. Andorinha cochichou em finas notas e tênues fios as metálicas sinfonias de um segredo, contou que o insone sabiá desadormecia dormências contando que “não vale desistir dos sonhos nem esconder sentimentos”, afirmava que “na verdade, na verdade, são os passarinhos que botam primavera nas palavras”, “passarinhos que têm papo e pé, passarinhos no sapé”, leiloados “passarinhos, com ovos verdes e azuis nos ninhos”, rouxinóis nas janelas dos nostálgicos entristecidos decifrando partituras de compaixão e

solidariedade... E as palavras primaveradas floresciam possibilidades e ré encantamento qual Fênix ressuscitada. Num processo de desvelamento dos silêncios e reencontro das sonoridades mediados, por enquanto, por esparsos sabiás sonhadores é que nosso autor aposta para reencantar nosso adormecido reino tupiniquim.

Uma vez apresentadas as definições, origens, características e consequências das Pedagogias do Silenciamento e da Comunicação pretendemos encontrar possibilidades de desenvolver as competências comunicativas anteriormente descritas através de um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar com textos poéticos, imagéticos, narrativos, carregados de ritmos próprios, de beleza diversas, de encantos vários, de sentidos e significações, de vida, tais quais os versos de Cecília Meireles, o lirismo de Manoel de Barros, os contos de Andersen, as milenares “lendas” chinesas, e outras tantas preciosidades que a Literatura Infantil abarca, mas isto, embora parte, é outro capítulo de nossa história.

3 HISTÓRIAS DE NOSSAS HISTÓRIAS

3.1 Conceituação de Literatura Infantil e suas Implicações e Relações

Considerando que esta pesquisa pretende averiguar as possíveis contribuições que um trabalho inter e transdisciplinar com a Literatura Infantil pode prestar para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, em discussão no capítulo anterior, cumpre, neste momento, transitar pelas “conceituações” de Literatura e de Literatura Infantil, mais precisamente, e as implicações daí advindas, bem como a relação destas “definições” com as demais faces e interfaces de nossa temática de investigação. Esclarecemos ainda, que ao nos referirmos à literatura infantil ou infanto-juvenil, englobamos em tal nomenclatura, as obras destinadas ao público infantil, crianças alfabetizadas ou não, adolescentes e jovens portadores de maior fluência e autonomia na leitura.

Ora, o senso comum, conhece literatura como forma de transmissão de ideias fictícias que se concretiza por meio da palavra, seja esta, falada ou escrita, e/ou como o acervo literário de um determinado local, produzido em distintas épocas, englobando uma diversidade de gêneros. No Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, literatura é: “a ciência do literato; conjunto das obras literárias de um país; escritos narrativos, históricos, críticos, de eloquência, de fantasia, de poesia, etc.” Ambas as conceituações, as leigas e as “oficializadas”, digamos assim, referem-se mais diretamente às produções literárias em si, às tipologias e gêneros, ao patrimônio literário concreto, registrado, reunido de uma nação. Relacionam-se mais intimamente com exemplificações dos produtos da literatura de um povo afastando-se da significação do termo literatura propriamente dito, explicitado de maneira mais teórica, mais abstrata, e ao mesmo tempo mais objetiva e mais correspondente ao que de fato busca-se ao questionar o conceito. Mesmo as expressões “forma de transmissão do fictício” e “ciência do literato” parecem - e estão - longe de abarcar a amplitude do que consideramos abranger tal terminologia. As demais concepções de Literatura trazidas posteriormente a este trabalho por diferentes autores podem ser enriquecidas com o pensamento do poeta Rainer Maria Rilke:

As coisas não são todas tão compreensíveis nem tão fáceis de expressar quanto geralmente nos fizeram crer. A maioria dos acontecimentos são inexplicáveis;

ocorrem no interior de um recinto no qual palavra alguma jamais adentrou. E mais inexprimíveis que qualquer outra coisa são as obras de arte (RILKE, 2010, p.9).

Os dizeres de Rilke (2010) conduzem os pensamentos para a impossibilidade de conceituar toda a realidade, seja esta externa ou interna, ressaltando, em termos nossos, que há recônditos humanos impenetráveis pela palavra, habitados por sentimentos, emoções, sensações, inomináveis, intraduzíveis, intransferíveis. De fato, nem tudo que se experimenta neste “conto ligeiro” que é a existência de cada homem, no intervalo compreendido entre o nascimento e o encontro com aquela que a todos recolhe em sua “biblioteca de antologias” pode ser, plenamente compreendido, descrito, explicável, rigidamente demarcado, nem por quem os vivenciou quanto mais por expectadores externos. As descrições ou transposições de que falamos se tornam ainda mais complexas, mais incapazes de se darem de forma absolutamente objetiva, clara, única, quanto mais suas naturezas estejam ligadas à esfera artística.

Entrementes, nem tudo possa ser regia, minuciosa e conclusivamente definido, há de se delinear construções conceituais as mais próximas e as mais abrangentes possíveis do objeto de estudo e que se prestem a embasar reflexões aprofundadas acerca dos muitos contornos do assunto em pauta. Uma das mais conceituadas pesquisadoras de Literatura Infantil no Brasil, Nelly Novaes Coelho, não só reafirma o caráter artístico da Literatura, como o caracteriza, estendendo esta caracterização à Literatura Infantil, que é, em essência, nada mais que Literatura:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização... (COELHO, 2000 p.27).

Assim, literatura infantil é arte e arte para a pesquisadora é linguagem, as expressões artísticas constituem-se “fenômenos expressivos”, portadores de especificidades, linguagens diferenciadas em função da materialidade nas quais se manifestarão, poderão apresentar divergentes aspectos harmônicos ou impactantes, diferenciações de sons e tons, de movimentos ou visualidades, todas almejando expressar vivências, experiência humanas. Esses lampejos de vida expressos em vários formatos são as “concretudes” de que fala Picasso definindo seu campo de atuação: “A arte é uma mentira que revela a verdade” (apud FRANTZ, 2011, p.41)

Enquanto arte, a Literatura influencia e é influenciada pela sociedade como um todo. Cândido (2000, p.22) acredita que embora seja inapropriada a leitura de uma

manifestação artística dissociada das inúmeras relações entre autor, obra e leitor, a despeito de toda possível inconsciência de produtores ou consumidores de arte a este respeito, a obra de arte contém um caráter social que lhe é intrínseco. Para ele existe “um movimento dialético que engloba a arte e a sociedade em um vasto sistema solidário de influências recíprocas.” Desta forma, entendemos nós que, explorar a arte, é explorar também a sociedade, o mundo, a vida, produzir arte é influenciar mundos alheios, que retroalimentam a vivência do produtor num círculo criativo, constante, infindável. A formação literária, porquanto formação artística pode, deveria constituir-se, e, infelizmente, só em alguns poucos casos, constitui-se, também, de acordo com as maneiras nas quais se processa, numa formação para além de conhecimentos estritamente relativos a nomes de obras e de autores, datas e pertencimentos a determinados movimentos literários, entre outros quesitos de menor envergadura, que determinados movimentos pedagógicos ressaltaram, e ressaltam, como veremos no decorrer do trabalho. A literatura, no enfoque do autor, é parte de uma formação significativa e necessária. Nos termos de Coelho “as relações de aprendizagem que se estabelecem entre ela (literatura) e o indivíduo são fundamentais para que este alcance sua formação integral, sua consciência do eu mais o outro mais o mundo em harmonia dinâmica.” (COELHO, 2000, p.10).

Lembramos que para a autora literatura é arte e arte da palavra, palavra geradora de mundos independentes, realísticos ou fantásticos cujos elementos assumem a dimensão do ficcional, arte que é “fenômeno de linguagem, pautado por uma experiência vital/cultural, direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social e a determinada tradição histórica.” (Coelho, 2000, p.10) É esta concepção de literatura, extensiva à literatura infantil, situada no campo da criativa linguagem artística, embasada em vivências influenciadas em diferentes graus pelos contextos sociais, culturais e históricos, que, dentre tantas outras, diversas e plausíveis, elencamos como norte para prosseguimento de nossos estudos.

A conceituação de Literatura Infantil é complexa e dissonante, não só pelas múltiplas capacidades interpretativas e suas subjetividades, como por ser considerada por muitos autores como uma literatura menor tal qual seus consumidores habituais ou presumidos. “A menoridade do recebedor é transferida ao produto literário.” (LYPP apud ZILBERMANN, 2012, p.46) Consubstanciada num gênero inferior apropriada a provisoriedade inerente à infância sendo considerada uma forma de “ainda não literatura.” Outro fator desfavorável à construção do conceito que abordamos são

crenças que apontam a ausência de caráter de literariedade nesta “modalidade específica” tendo em vista o “didatismo” que porta. Ademais, como nos alerta Zilberman (2012, p.20) muitos fatores perpassam a conceituação de Literatura Infantil, tais quais os condicionantes históricos e sociais que a originaram e a acompanham, a elaboração do conceito de infância tal qual a concebemos atualmente, alterando o “status” do infante no âmbito social e doméstico, a instalação de aparelhos ideológicos com finalidades de conservação da unidade dos lares e demarcação do espaço do jovem no meio social, ascensão de instituições como a escola e sua obrigatoriedade, de práticas políticas, da filantropia, das então inéditas áreas epistemológicas como a pedagogia e a psicologia em suas inter-relações decorrentes dos novos posicionamentos sociais conferidos à criança e a família no meio social. Tudo isto emoldurou a eclosão da Literatura Infantil.

Com relação aos entraves à tarefa de esmiuçar o que seja o tema discutido neste capítulo, expostos anteriormente, lembramos, quanto ao primeiro elemento citado que, conforme as reflexões iniciais já apontaram, nem toda experiência humana comporta uma definição precisa, fechada, unívoca, assim, a expressão literária, enquanto comunicadora de vivências várias realmente não apresentará uma definição fixa, uniforme.

Quanto aos próximos e preconceituosos fatores descritos, sintetizados e respondidos nas palavras de Cunha (1999), temos: “literatura infantil é menos literatura ou não é literatura. Não vale a pena gastar um bom intelectual ou um bom pesquisador com esse corpus.” Problemática ainda muito citada em pesquisas envolvendo a literatura é questão superada para outros tantos estudiosos tais quais a referida autora. Tramas aqui mencionadas pela historicidade e pelos resquícios encontrados em teorias e empirismos.

Célebres defensores da inexistência da Literatura Infantil foram, de acordo com Colomer (2003), Croce e Alba. O primeiro, ainda em 1922, se pronunciava dizendo que a arte pura, para ser devidamente experimentada, necessita de uma maturidade mental e psicológica e de uma capacidade de atenção que a debilidade infantil não possui, que a literatura pertinente a meninos deveria conter algo de artístico, acrescido de outros elementos extra estéticos, de maneira que fosse uma literatura para todos, e, como tal, atingisse a criança. Já Alba, décadas depois, considerava que a literatura infantil, assim incorretamente denominada, estava para a “verdadeira literatura” tal qual os castelos de areia estão para a verdadeira arquitetura. A partir dos anos sessenta a teoria literária reformulou o conceito de literatura, outorgando-lhe a função poética, afirmando então

que “os textos literários se caracterizam por sua literariedade e que este traço constitui o objeto de análise da teoria literária.” (JAKOBSON, 1923 apud COLOMER 2003, p.44)

A partir da incorporação da terminologia “literariedade” e de sua ascensão a objeto de análise da teoria literária escritores de literatura infantil passaram a buscar indícios desta literariedade em seus textos para que suas produções não fossem diminuídas, o que ocorreu para muitos teóricos, por considerarem que havia neste tipo de literatura menos desvios da norma que na literatura adulta, mantendo-se esta última como uma legítima transgressora dos padrões empregados nas demais formas de expressão linguística.

A inserção do circuito de comunicação literária nos estudos teóricos literários, a partir de meados dos anos setenta, trouxe o afastamento de ideias de que caberia à literatura infantil simplesmente encaixar-se na literatura para adultos e passou-se então, a conceituá-la como uma situação comunicativa específica, um gênero literário, um subsistema literário levando-se em consideração os estudos conjuntos de texto e leitor. (COLOMER, 2003, p.147).

Importa, ainda a respeito de quesitos referentes ao menosprezo ou desqualificação da literatura voltada para infantes e adolescentes referenciarmos Coelho (2000, p.29) que, reiteramos, considera que a Literatura Infantil traz em seu bojo a mesma conceituação e as mesmas potencialidades que a literatura intencionalmente concebida para adultos, e acrescenta que, se há singularizações estas se devem “à natureza de seu leitor/receptor: a criança.” Cecília Meireles (1979, p.15) compartilha desse parecer quando afirma que “evidentemente tudo é uma literatura só”. Para ela a questão crucial era delimitar o que seria propriamente pertencente ao “âmbito infantil”, interrogação cuja resposta delegava às crianças que construiriam estas demarcações ao elegerem as obras que lhes trouxessem utilidade e prazer, estando então a Literatura Infantil impossibilitada de formar-se “a priori”, configurando-se nominalmente “a posteriori”. Alertava para o fato de que nem por ser a literatura formada por palavras qualquer amontoado de palavras é especificamente literatura.

Góes (2012) reafirma a existência da Literatura Infantil tendo, assim, como válidas a primeira e a última postulação da poetisa, mas refuta a colocação relativa às delimitações deste tipo de literatura pertencerem ao balizamento infantil tendo em vista que, na atualidade, o gosto da criança não comporte validade pelo condicionamento a que, de diversos modos está sujeito. “Assim, a Literatura Infantil existe, está em

desenvolvimento, talvez em mutação como disse alguém, mas não se pode mais lhe negar a importância, ou diminuir-lhe o valor com adjetivos.” (GÓES, 2012, p.20).

O pensamento de Góes, ao discordar de uma literatura infantil “a posteriori” aproxima-se do de Zilbermann (2000) quando esta registra que: “Gênero incompreensível sem a presença de seu destinatário, a Literatura Infantil não pode surgir antes da infância”, contudo diverge da mesma renomada professora ao observar que aquela cogita a possibilidade de transitoriedade da literatura infantil equiparada à condição de seus leitores considerando a infância quiçá uma fase histórica que pode findar em conformidade com alterações na ordem social que a gestou. A esta argumentação Góes reage contrapondo que crianças e jovens terão sempre existências reais sejam quais forem os espaços a eles destinados no mundo adulto ou no pensamento da sociedade.

Os debates atuais imbricados na conceituação de Literatura Infantil se expandem para outros pontos considerados fundamentais, como os subjacentes ao enunciado do professor Lourenço Filho (apud Góes, 1984, p.8): “Literatura capaz de proporcionar a emoção estética através das letras, nas condições naturais de seu gradativo desenvolvimento”, arte, beleza, possibilidades de encantar e emocionar, literariedade, etapas do desenvolvimento infantil... Há posições antagônicas relacionadas às devidas avaliações do livro infantil, aos posicionamentos avaliadores da qualidade textual e pronunciamentos que consideram a compreensão e preferências do leitor, dentre outros tópicos aos quais nos dedicaremos oportunamente.

Já quanto às reais e devidas funções cabíveis à Literatura Infantil da atualidade, quanto a sua relação com o “pedagogismo” Coelho embasa-se em Soriano, que por sua vez, na linha semiológica de Roman Jakobson define a linguagem:

A literatura infantil é uma comunicação histórica (...) entre um locutor ou escritor adulto e um destinatário criança que por definição, ao longo do período considerado não dispõe senão do modo parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta (SORIANO, apud COELHO, 2000 p.30-31).

Assim, entende-se que as mensagens entre o criador-adulto e o receptor-criança ocorrem num processo de aprendizagem do real pelo infante que não o experienciou e carece deste entendimento que lhe é apresentado pelo autor adulto dele possuidor. O próprio autor indica uma possível redução de suas ideias: “numa determinada sociedade, são os adultos que educam as crianças”. Contrassensos à parte, a definição proposta

permite que, conjuntamente, se isole e se indissocie “cinco elementos fundamentais da literatura para a juventude” constantemente estudados dispersa ou parceladamente: “o emissor, o destinatário, a mensagem, o código usado e a realidade à qual emissor e destinatário se referem”.

Soriano (1975, apud Coelho, 2000, p.31) prossegue afirmando que: “ela pode não querer ensinar, mas se dirige, apesar de tudo, a uma idade que é a da aprendizagem e mais especialmente da aprendizagem linguística.” Por mais simplicidade e gratuidade que a obra literária contenha sempre oferecerá uma mensagem a ser decifrada, mensagens relativas ao real que emergem simultaneamente a todas as demais formas de prazer que possam ser despertados pela leitura.

Se a infância é um período de aprendizagem, (...) toda mensagem que se destina a ela, ao longo deste período, têm, necessariamente uma vocação pedagógica. A literatura infantil é, também ela, necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece, mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento, pois a mensagem que ela transmite então é de que não há mensagem, e que é mais importante o divertir-se que preencher falhas (de conhecimento) (SORIANO apud COELHO, 2000, p.31).

Ao posicionamento citado, favorável à “vocação pedagógica” da literatura infantil, contrapõe-se o de ferrenhos defensores da literatura como entretenimento, os quais, segundo os primeiros, ignoram que a literatura enquanto criação, não comporta tal configuração dicotômica, pois sob tal ótica entrelaça a dupla intencionalidade. Apostam, também, que a contemporaneidade, em decorrência da rapidez, da superficialidade, e dos demais aspectos característicos dos eventos comunicativos humanos que apresenta, requer uma literatura, quer adulta quer infantil, muito mais para “aventura espiritual” que realize conexões entre o ser, a vivência e as emoções, do que para uma que priorize o mero entretenimento tão mais descomplicadamente propagado pelos meios de comunicação de massa.

Retomando as ideias sorianas temos que um autor adulto comunica uma mensagem a um leitor criança. A esse respeito Gouvêa (1999) tece importantes considerações ao refletir sobre a relação de alteridade entre esses sujeitos postos nas extremidades deste evento de expressão/ recepção, já que ao produzir textos para o público infantil o escritor se direciona a um ser socialmente constituído com quem difere em caracteres. Contudo, concomitantemente, escreve a um outro que de certa forma o constitui, que o habita interiormente.

Desejar (do latim “desiderare”) quer dizer “estrela que se perdeu”, assim, a palavra diz do irrecuperável, do inatingível, do que está em espaços e temporalidades pretéritas. A infância é a estrela perdida, ou antes, redefinida, reconfigurada, cujo reencontro e revisitação são almejados, desejados, pelos que escrevem para crianças, portanto, não é bem ao outro que, por esta linha de pensamento, se escreve, mas também não é à criança que se foi, pois esta já não mais existe, assim, como na literatura adulta, “escrever é lançar, uma garrafa ao mar, na esperança de que esta seja encontrada e a mensagem compreendida.” (GOUVÊA, 1999, p;67). Desta forma, quem produz para crianças interage com o que a Estética da Recepção aborda como “o horizonte de expectativas do leitor, ou seja, o conjunto de valores, normas, códigos, sociais que o informam.” Tal horizonte se apresenta tanto durante a leitura do texto quanto, imperiosamente, durante a produção textual, quando é considerado como referencial. Há uma relação dialógica, através do texto, entre autor e universo simbólico do leitor, que ultrapassa as demandas deste último interagindo e, por vezes redefinido seus valores. Vejamos os dizeres de Umberto Eco:

Para organizar a própria estratégia pessoal, o autor deve referir-se a uma série de competências que confirmam conteúdo às expressões que usa. Ele deve aceitar que o conjunto de competências a que se refere é o mesmo a que se refere o próprio leitor. Por conseguinte, preverá um leitor-modelo capaz de cooperar para a atualização textual como ele, o autor, pensava, e de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimenta gerativamente (ECO, Apud LAJOLO E ZILBERMAN 1985 p.11).

Apesar do destaque conferido à figura do leitor este não está livre para realizar interpretações em que se ausentem as condicionantes textuais. As ausências e as entrelinhas não são arbitrariamente confeccionadas na inventividade leitora, o leitor modelo atua cooperativamente em função de elementos antecipados pelo autor os quais se estendem desde o idioma e o gênero até capacidades interpretativas não só inferidas como arquitetadas pela própria urdidura textual. Os estudos reflexivos sobre o leitor, detalhados posteriormente, e focalizados por nós a seu tempo, partiram deste objeto, o leitor-modelo, pressuposto nas obras infanto-juvenis, em todos os seus aspectos constitutivos.

Analisando aspectos da relação autor/leitor em Lajolo (2011) encontramos interseções com os momentos e delineações inclusos em dados conceitos de nosso objeto de discussão. A autora pontua que “leitor e escritor são faces da mesma moeda” embora possam passar por muitos embates. O desafio de qualquer autor, desde os pequenos estudantes em busca de notas em singelas produções textuais, até escritores

conhecidos em âmbito mundial, é seduzir o leitor, oferecer a quem o lê o alcance ou o ultrapassar das expectativas acalentadas ao optar por aquela leitura específica. Assim o poderio dos leitores é extremo, não tanto pelos reflexos econômicos que possam causar nos minguados ganhos de quem se dedica a officiar a palavra, mas pela cumplicidade e intimidade que manifestam ao aprovarem a argumentação “adequada” e “qualitativa” exposta com imenso esmero. A autocrítica autoral é dificultada em razão de que a leitura das próprias obras seja demasiadamente companheira da conveniência, da proximidade, do vício, a ela é negada a distância, a surpresa, o diálogo, a liberdade do abandono.

Partindo da premissa de que os “textos que tematizam leitura no contexto escolar não têm leitores individuais” porque os leitores encaixados na mesma posição que ela, qual seja, na condição de profissionais de leitura, são só coletivos, a autora discorre sobre alguns pontos encadeados a esta realidade. Relata que os “profissionais de leitura” são tidos pela sociedade como leitores oficiais, confraria restrita, portadora de autoridade, poder e confiabilidade e por esta inserção na categoria de arautos e mediadores, são requisitados pelos produtores e editores de textos desejosos de adentrar os espaços escolares e suas cercanias. Esta postura reforça a desindividualização de leitores infanto-juvenis que esperam juntamente com seus professores a avaliação prévia para se sagrarem leitores de obras destinadas a esta ou àquela “etapa leitora.” Dessa forma, esses profissionais passam de leitores a atravessadores do mercado editorial que se esforça por cativá-los e seduzi-los antecipando expectativas e reações ancorados em questionamentos como: “que imagem este outro tem de si mesmo?” e “Que imagem este outro gostaria que eu tivesse dele?”. Assim como detetives de bons livros policiais seria necessário buscar não o criminoso mas as vítimas, no caso, os professores que lidam diretamente com a leitura: “na imagem que de nós traça o material didático e paradidático que pretende, com nosso apoio e aval, chegar aos consumidores escolares.”

A desconfiança acerca da imagem produzida a nosso próprio respeito é improvável quando admiramos a fotografia, quando retratados com benevolência tendemos a não questionar o contexto de produção imagética. É preciso duvidar saudavelmente da máscara de leitor que nos é oferecida. “E que, na esteira de Cecília Meireles, contemplação no espelho que nos põem na mão seja solitária, forma única de buscar resposta menos provisória à pergunta fundamental: em que espelho ficou perdida a minha face?” (Lajolo, 2011, p.33) Considerações relevantes, sobretudo, neste

momento em que professores das séries iniciais são conclamados pela primeira vez a participarem da escolha de livros do PNLD, Programa Nacional do Livro Didático Literário.

Retornando a Góes vemos que as escolhas literárias infanto-juvenis, principalmente as que ocorrem nas instituições educativas, sofrem condicionamentos que iniciam-se antes mesmo do acesso, do contato com as obras, já que uma pré-seleção, que, não obstante pode conter muitos pontos positivos, é realizada inclusive na composição dos acervos literários destes estabelecimentos, que são, os maiores, muitas das vezes, os únicos elos efetivos entre a criança e o livro no Brasil. Longe de esmiuçar tais condicionantes resta-nos reforçar a tese de que o pertencimento de obras à Literatura Infantil não se restringe, necessariamente à escolhas exclusivamente infantis, até por contar, este gênero, com muitos leitores adultos entre os consumidores, o que traz complicações à teoria de que a este tipo de literatura não exista antes das “eleições” infantis.

É notória a existência de um mercado amplo de livros infantis que compreende escritores, ilustradores, editores, intermediadores, e um grande número de leitores, contudo, de acordo com Souza (1997) também é perceptível que, ainda atualmente, para alguns não existam livros propriamente infantis ou infanto-juvenis, assim como para Meireles, adendo nosso. Em outros termos, existiria só literatura, qualquer obra que esteja escrita em padrões de qualidade aceitáveis e que se encaixe no quesito obra de arte pode ser lido proveitosamente pelas crianças. A pertinência desta questão e de outras relativas ao campo de estudos em Literatura Infantil serão discutidas na seção subsequente deste capítulo.

3.2 Panorama Histórico: a trajetória da Literatura Infantil

Com a finalidade de introduzir a trajetória histórica da literatura infantil, principiando em suas origens europeias e enfatizando o seu processar em âmbito nacional, cabe tecer algumas considerações acerca, deste público, não adulto, privilegiado da literatura infanto-juvenil. Cronologicamente, adotaremos a divisão categórica proposta por Coelho (2000), que abrange os pré-leitores, dos quinze meses a três anos, os leitores iniciantes a partir dos seis, sete anos, os leitores em processo a partir dos oito, nove anos, os leitores fluentes a partir dos dez, onze anos e os leitores críticos, a partir dos doze, treze anos até alcançarem a idade adulta, lembrando que não

há uma rigidez extrema nessas demarcações. Contudo, há de se observar que os seres em processo de formação são bem mais que o apresentado em descrições relacionadas sobretudo, às faixas etárias, psíquicas e à níveis de maturidade leitora. Existe uma variedade de elementos constitutivos da natureza do ser, assim, como há uma diversidade de concepções da infância considerando aquilo que se tem como não incluso no conceito de “adulto”.

É relevante conhecer que até o século XVIII crianças e adolescentes não eram vistos como participantes de um período de formação: eram percebidos e tratados como adultos em miniatura, inclusos em uma etapa que deveria ser transposta com a máxima rapidez possível para que a comunidade pudesse ser enriquecida através de suas produtividades. Pais e preceptores das classes sociais altas liam os grandes clássicos da literatura juntamente com os filhos e pupilos o que não ocorria nas classes populares, desde os primórdios, sem acesso à escrita e à leitura, tendo as crianças dessa classe social contato com uma literatura oral transmitida de geração em geração. Assim, até esse século, a literatura especificamente infantil, na forma que a conhecemos atualmente, não existia, posto que não havia uma separação etária ou psicológica entre as pessoas, que eram, até então separadas drástica e exclusivamente, em função da classe social. (GREGORIN FILHO, 2009, p.38-39),

Apesar das colocações anteriores e das posteriores indicações, no mesmo texto, de que só nos meados do século XVIII iniciou-se o surgimento de adaptações de clássicos da literatura para o público infantil, de acordo com Coelho (1991), Arroyo (2010), Lajolo e Zilbernan (2007), concordemente, já no século XVII, durante o classicismo francês, algumas obras apresentavam características capazes de configurá-las como de destinação infantil. É o caso de “Fábulas” (1668 a 1694), de La Fontaine.

Os contos de fada, repletos de magia, simbolismos e atemporalidade subjazem no cerne da Literatura para infantes. Zilbermam (2004) inclui neste período inicial as obras transcritas da literatura popular com vistas ao público infantil por Charles Perrault na França. Coelho (2001) informa que este público “infantil”, para quem as primeiras adaptações foram feitas, era, na verdade, composto por filhos de nobres, a quem se desejava educar moralmente, destinatários que se expandiram com o transcorrer dos tempos abrangendo, atualmente, crianças de todas as classes sociais e diferentes localidades ávidas pelos contos mágicos impregnados de valores universais.

No início do século XIX, os irmãos Grimm, na Alemanha, recolheram inúmeras narrativas em seu país, especialmente de camponeses, e os registraram, para crianças

e para adultos. Aventuras como João e Maria, que podem se prestar a diversas representações, a casa da bruxa, por exemplo, pode simbolizar tanto a novidade, como o encanto, o engano, a saciedade, a gula... Algumas narrativas possuem raízes orientais como “As mil e uma noites”, “Calila e Dimna”, fusão de livros sagrados indianos, “Aventuras de Simbad, o marujo”, “Ali Babá e os quarenta ladrões”, “Aladim e o Gênio”.

O dinamarquês Hans Cristhian Andersen (1835/1872) é apontado por Parreiras (2000) como o primeiro autor genuinamente infantil, visto que, além de reunir e registrar contos folclóricos nórdicos criou histórias infantis originais como a mundialmente conhecida “A pequena Sereia”, posteriormente adaptada para o teatro e para o cinema, com prejuízos, segundo a autora, os quais recaem sobre a caracterização dos personagens e do foco narrativo. As histórias de Andersen acoplam preocupações, interrogações e sentimentos infantis ao universo fantástico dos contos, estando entre suas principais criações “O Patinho Feio”, “A Roupas Nova do Imperador”, “O Soldadinho de Chumbo”, “A Menina dos Fósforos”, escritos em dinamarquês e traduzidos para quase todos os idiomas vivos, não sem dificuldades, dado o tom oral que o autor imprimia a seus textos. O “mestre dos contos de fada” ficou órfão muito cedo e passou por diversas provações na infância, em consequência os temas ligados ao abandono e à solidão são constantes em suas produções inovadoras que em frases curtas e fragmentadas miscigenavam o cotidiano ao maravilhoso.

“Os Contos da Mamãe Gansa - Histórias ou contos do tempo passado com suas moralidades”, 1697, foi a obra mais significativa a nós vinda pelas mãos de Perrault. Ela inaugurou a predileção infantil pelos contos de fada. Este autor foi responsável também por “As Aventuras de Telêmaco”, editada postumamente em, 1717, e pelas “Aventuras de Fenelon” (1651-1715). Todas estas obras, escritas ainda no século XVII, já, em razão dos leitores a quem, em princípio, se dirigem, estão inscritas sob a denominação de Literatura Infantil.

As crianças para quem Perrault e os Grimm escreveram, obviamente, tinham perfis diferentes das que as sucederam pelos séculos vindouros, pois, assim como as sociedades se transformam em suas configurações as infâncias se diferenciam em razão das circunstâncias histórico sociais nas quais se incluem e com as quais se relacionam. Neste sentido, Gregorin Filho, (2009,p.40) afirma que, nossa atual concepção de criança e de universo infantil, “é um conceito que se construiu do dialogismo, no sentido bakhtiniano do termo, entre textos que se produziram historicamente, ou seja, criança,

para nossa sociedade é um conceito histórico e dialético da etapa de desenvolvimento do ser humano.”

As crianças, enquanto parte de um universo não adulto, sempre existiram, mas os discursos adultos a respeito do mundo infantil e das teorizações acerca do conceito de infância surgiram conforme o desenvolvimento da humanidade e assumiram diferentes contornos. Nesse sentido, o essencial à nossa pesquisa, é frisar que em nosso século coexistem diversas infâncias, em diferentes pontos do planeta, inseridas em diversas organizações sociais, econômicas, culturais. A sociedade brasileira, em sua enormidade de contrastes, iniciados na constituição étnica e cultural alta e absolutamente diversificada demonstra, intrinsecamente, as marcações desta pluralidade.

As instituições escolares e as turmas de crianças de mesma série, exemplificam esta multiplicidade humana, pois contêm em seus espaços crianças de diversas origens, com diferentes estruturas familiares e que recebem das respectivas famílias apoio e incentivo em diferentes graus, crianças com idade defasada para a série, portadores de deficiência, de crenças religiosas variadas ou inexistentes, participantes ativas do mundo tecnológico ou tão alheias a este universo, devido à precariedade de condições, que são apresentadas aos computadores no ambiente escolar, crianças que centralizam as atenções dos pais chegando a ditar as regras em casa e crianças com responsabilidades adultas auxiliando até na renda familiar... É com esta realidade complexa e diversificada que lidam os profissionais da educação e é para esta infância múltipla que escrevem os autores de literatura infantil.

Refazendo o percurso da literatura infantil no Brasil **sob a condução de Zilberman** (2004), registramos um marco inaugural no final do século XIX, época de transição da monarquia para república em que uma classe média emergente reivindica direitos, inclusive os relacionados à educação, quadro no qual se insere, indiretamente o surgimento dos primeiros livros infantis. Sem tradição anterior o caminho tomou uma destas vias: tradução de obras estrangeiras; adaptação de obras originalmente destinadas a adultos; reciclagem de material escolar, ou seja, do livro didático; recorrer à tradição popular. Soluções já utilizadas em outros países.

As primeiras traduções brasileiras de clássicos infantis foram feitas por Carl Jansen, de origem alemã, e por Figueiredo Pimentel. Jansen traduziu, “Robson Crusoé” (1885) e “Viagens de Gulliver” (1888), “As aventuras do Celeberrimo Barão de Munchhausen” (1891) e “Dom Quixote de la Mancha” (1886). Pimentel publicou “Os

contos da Carochinha” (1894) que reunia histórias europeias de fadas e narrativas coletadas dos povos que originaram a população brasileira. Desta forma é que a tradição popular e oral instalou-se para sempre em nossa literatura infantil nacional.

Simultaneamente ao pioneirismo de Jansen e Pimentel, publicavam-se também os primeiros livros didáticos, conhecidos como Seletas, Antologias ou Livros de Leitura, muitos deles adentravam os lares tornando-se objeto de leitura de toda família. Dentre os autores mais difundidos está Olavo Bilac (1865-1918), suas poesias habitaram a memória de várias gerações, seus poemas cívicos ou humorísticos desbravaram as sendas de nossa literatura infantil.

O sucessor desta tríade de escritores foi o inesquecível Monteiro Lobato que sustentou várias obras com um elenco permanente de personagens, imbuídos de heroísmo tradicional como os protagonistas mitológicos, lendários, folclóricos, epopeicos, cujos ecos reencontramos na literatura atual e nos audiovisuais, inclusive nos recentes jogos computadorizados. A inteligência, independência e “nacionalidade” dos personagens lobatianos promovem identificação imediata com os leitores dada a proximidade com o mundo real. O sítio do Pica-pau Amarelo é o cenário recorrente em todas as histórias e é um mundo autônomo e autossuficiente, simbologia do Brasil, e das aspirações que Lobato tinha para com sua terra: é dirigido pela culta, correta, liberal e democrata Dona Benta, modelo do político ideal e de um sistema contrário à ditadura de Vargas, implantada no Brasil, e ao movimento nazista e fascista que assolava a Europa. O sítio acolhe a todos, indiscriminadamente, tanto a personagens do mundo real quanto aos habitantes de universos mágicos apontando para o desejo do autor de uma nação acolhedora das diferenças, pautada em ideais de liberdade e de progresso.

Monteiro Lobato, também publicou obras de naturezas diversas das apresentadas com a turma do sítio, adaptou obras para o público infantil, como “Dom Quixote das Crianças” (1936), “Peter Pan” (1930), “O Minotauro” (1939), além de um trabalho voltado para algumas “áreas de conhecimento”, como “História do mundo para crianças” (1933), “Geografia de Dona Benta” (1935), “Aritmética da Emília” (1935), “Serões de Dona Benta” (1937), além de inserções no campo folclórico que produziu, ainda no sítio, com “Histórias de Tia Nastácia” (1937).

Autores contemporâneos de Lobato, também dignos de destaque, precursores de uma literatura infantil realmente brasileira, seguiram por vertentes diversas das do criador de Emília, a boneca falante pela boca de quem muita “verdade” se disse, e que é conhecida até por quem nunca leu integralmente um livro ambientado no sítio, tal o

desdobramento televisivo, musical, teatral e até “mercadológico” das obras do escritor. Um deles, abundante “produtor literário”, Viriato Correia, seguiu uma tendência voltada para o “realismo”, expresso em obras que mesclavam literatura e História como: “História do Brasil para crianças”, “Meu Torrão”, “A descoberta do Brasil” e “O Brasil das Esmeraldas” e o, então “best-seller”, romance de formação, “Cazuza”, narrado por um adulto que relembra a infância retomando as agruras e vitórias escolares e construindo a crença em si mesmo e em seu país analisando criticamente os excessos de patriotismo, preconceito e militarismo.

Graciliano Ramos foi um escritor que transitou da literatura para adultos para a Literatura Infantil, a despeito de todo o reconhecimento e louvor obtidos pelas obras antecedentes. A “ponte” para esta travessia foi “A Terra dos Meninos Pelados” (1937), vencedora de um concurso literário promovido pelo Ministério da Educação.

Mesclando realidade e fantasia, a premiada, mas inicialmente nem tão compreendida narrativa gracilianista, descreve a luta do exótico protagonista, sem cabelos e com olhos de cores diferentes, um preto e um azul, para ser aceito e respeitado, o que só ocorre depois de sua visita a um lugar mágico onde os habitantes são dotados da mesma aparência que ele. A estadia no mágico destino o fortalece para as adversidades do mundo real, e, ao retornar, a autoaceitação é o segredo para não sucumbir nem se adaptar aos impostos e preconceituosos padrões sociais que ainda hoje se perpetuam e, já no século passado, eram combatidos pelo visionário e audacioso autor que enfrenta claramente a ditadura em “Pequena História da República”, onde analisa argutamente a situação da política nacional do passado recente e da atualidade de então.

Obviamente censurada à época, a sucinta, porém grande história, ganhou a liberdade apenas na década de 50, mas, permanece, tal qual outras obras com este caráter de denúncia, como um registro documental, a que, em todo o tempo em que se queira analisar os relatos de quem viveu ativa e resistentemente dentro de um regime opressor, pode-se recorrer. Outro enfoque diferenciado das obras de Graciliano Ramos, é a incorporação do folclore nacional, que o Movimento Modernista já valorizava, mas que necessitava atingir o leitor como os “causos” contados faziam, neste contexto as “Histórias de Alexandre”, trazem, originalmente, um narrador de fatos inverossímeis cuja fala argumentativa busca convencer os ouvintes, personagens, e por consequência, leitores, de que realmente vivenciou as aventuras fantásticas.

Outro autor, que alcançou grande reconhecimento na Literatura Infantil, à época de Lobato foi Érico Veríssimo, também egresso da Literatura para adultos. Suas principais produções para crianças têm, na extrema maioria das vezes, os animais como protagonistas, e na exceção, “Aventuras do Avião Vermelho” (1936), os bichos aparecem como secundários e antagonistas.

As demais obras voltadas para o público infantil, “O Urso com Música na Barriga”, (1938), “A Vida do Elefante Basílio” (1939), “Os três porquinhos pobres” (1936), “Outra vez os três porquinhos” (1939), “Rosamaria no castelo encantado” (1938) confirmam a identificação dos pequenos com os animaizinhos o que se mantém facilmente verificável, ainda em nossos dias, nas várias histórias que utilizam o mesmo recurso sejam estas livrescas ou cinematográficas como as criações e adaptações da Disney. As criações para o público jovem incluem obras de cunho mais aproximado do real como, “Viagem à Aurora do Mundo” (1939), voltada para temas científicos, “As Aventuras de Tibicuera” (1937), ligado à questões históricas abrangendo o índiozinho do título, “A Vida de Joana D’arc” (1935), biografia, simpaticamente catalogada, da libertária mártir francesa exposta efusivamente em épocas ditatoriais.

Os sucessores de Lobato, Maria José Dupré, famosa com as aventuras do seu Cachorrinho Samba, Francisco Marins com seu cenário à moda sítio do Pica-pau Amarelo, Taquara-Poca, onde tudo podia acontecer, e Jerônimo Monteiro, autor de “A Cidade Perdida” e “Três Meses no Século 81”, escreveram suas principais obras entre 1945 e 1960. Em 1970, o destaque é Vovô Felício, pseudônimo de Vicente Guimarães, (1906- 1981). A Literatura Infantil brasileira viveu momentos de estagnação, após a morte de seu fundador, em virtude de fatores como a repetição dos originais moldes literários lobatianos, da ótica conservadora da nação e do predomínio da intencionalidade pedagógica ou moralizante nas obras literárias infanto-juvenis.

Nossa Literatura Infantil sofreu os impactos da repressão em menor escala em razão de ser menos visível que outras manifestações artísticas, como o teatro ou o cinema, e constitui-se, por esse mesmo motivo, sutil veículo propagador de ideais de liberdade disseminados com o auxílio de reformas educacionais, que não visavam a este fim, mas que foram de grande valia à transformação democrática requerida por trazerem maior número de livros literários para o ambiente escolar onde se concentravam grande parte dos leitores a que se destinavam.

Em 1978, Ana Maria Machado escreve, “História Meio ao Contrário”, inovando divertidamente ao iniciar uma história pelo desfecho, principiando no “felizes para

sempre” para esclarecer a impossibilidade da afirmativa e os contrassensos de um reino em que o rei, trocando os horários habituais confunde noite e dia e resolve premiar com a mão da princesa quem descobrisse o larápio surripiador do dia. O príncipe, que na realidade tinha outro amor, não é aceito pela princesa que tinha outras preocupações na vida e o rei aproveitando a inversão das coisas passa a conhecer as necessidades dos súditos. O texto traz à baila a temática da independência e da autonomia sob a visão da individualidade e da coletividade sufocadas em regras advindas de uma política autoritária, marcando o momento crucial de nossa história com a possibilidade de construção de histórias contrárias às então experimentadas.

O retorno aos contos de fadas foi uma forma de resgatar fôlego e impulsionar um novo percurso literário voltado ao público infanto-juvenil. A incorporação de temáticas conectadas com o interesse infantil e com as discussões em ebulição no momento das produções, apresentadas em novas e surpreendentes formas, trouxeram diferentes contornos à uma literatura que passa a ser reconhecida planetariamente por sua originalidade e qualidade. Especialmente entre 1975 e 1985 observamos uma grande retomada dos contos de fadas nos “padrões” descritos.

“A Fada que Tinha Ideias” (1971), de Fernanda Lopes de Almeida, narra a história de Clara Luz, uma fadinha que não se contenta em apenas reproduzir as ideias prontas do livro das fadas, antes deseja poder mobilizar sua inventividade agindo com criatividade e autonomia e trazendo transformações importantes na organização de seu reino o que acaba ocorrendo graças à sua coragem em combater o tradicionalismo. “A Fada Desencantada” (1985), de Eliane Ganem, traz a inusitada vida de uma fada que rejeita seus poderes mágicos e as atividades próprias de sua condição de nascimento, muda-se para outra cidade buscando uma nova atuação profissional e uma identidade diferente e absolutamente comum.

“Onde Tem Bruxa, Tem Fada” (1979), de Bartolomeu Campos de Queirós, também é ambientada num centro urbano e cinge a modernidade do cenário e da composição das personagens à linguagem impregnada de metáforas e lirismo para apresentar um dos grandes males de nossa era, a preocupação excessiva com a aquisição de bens materiais, o que gera rotinas carregadas de obrigações reais que excluem a presença do sobrenatural, da fantasia, da magia personificadas nas fadas. “O Fantástico Mundo da Feiurinha” (1986), de Pedro Bandeira, movimenta as mesmas questões da narrativa anterior, porém sob um ângulo inverso, Feiurinha é uma personagem de conto de fadas que precisa estar viva nas lembranças das pessoas a

fim de evitar o próprio desaparecimento, e assim, acompanhada de outras típicas personagens consagradas pelos antigos contos infantis simbolizam a necessidade de preservação, ainda que com desmitificação e renovação, das memórias arcaicas, porquanto tradicionais e históricas, denotando o pertencimento dos leitores.

Histórias protagonizadas por fadas, moças ou meninas, não só apontam para um posicionamento inabitual dos seres mágicos, no sentido de trazer o inusitado e o humorístico para os contos contemporâneos, como remetem também a uma nova postura feminina que se forma e consolida a partir destes tempos.

Algumas importantes personagens femininas da Literatura Infantil, que ganharam vida a partir dos anos setenta já foram comentadas anteriormente, por esta razão mencionaremos apenas a menina que aparece somente no final do “Reizinho Mandão” (1978), de Ruth Rocha, cujo grito de liberdade devolve a vida do reino, antes subtraída, pelos desmandos do reizinho. O livro, no estilo cordel, coloca em evidência um governo que calava os opositores tal qual o regime governamental brasileiro atuante nos idos de 1964 a 1985, no entanto, a obra não está restrita a este espaço temporal específico já que a arte encontra diversos tipos de censura e de controle, não apenas físicos, mas atualmente, em diferentes espécies de fiscalização e de aprimoramentos tecnológicos.

Contos neste gênero, com personagens principais masculinos, também marcaram época. Reis, príncipes e homens comuns de todas as idades, habitaram os recantos literários. O francês Eliardo (1974) introduziu esse protagonismo nas histórias mágicas com “O Rei de Quase-tudo”, um texto à maneira das fábulas, cujo título aponta para uma generalidade que pode estar relacionada aos seres materialistas ou ao próprio capitalismo já que o monarca em questão é um acumulador de bens que almeja sempre mais até perceber a inutilidade de suas conquistas e devolvê-las tonando-se, só a partir de então, o rei que tinha tudo.

Mesmo seguindo as características fabulares o texto de Eliardo não tem uma proposta educativa ou pedagógica porque não tem sequer uma moral, quanto mais um ensinamento tido como verdade inquestionável, a compreensão se faz por interpretação aberta das simbologias requerendo a participação ativa do leitor, além de que, a literariedade da fábula a insere num gênero literário não numa ferramenta exclusiva de pedagogismos.

O já citado “O Reizinho Mandão” (1978) pertence a uma trilogia de Ruth Rocha, completada por “O rei que não Sabia Nada” e “Sapo Vira Rei Vira Sapo ou A Volta do Reizinho Mandão” (1982). O segundo livro elencado revela a urgência de reportar às

autoridades as reais necessidades dos súditos. A transposição é realizada, novamente, por uma menina, desta vez, identificada como Cecília. No terceiro título há uma desconstrução da história original “A princesa e o sapo “interagindo” com o poema modernista de Manoel Bandeira que versa sobre o animal. Uma vez príncipe, o sapo governa com desmandos que lhe custam a coroa. Os versos finais sugerem um reinício de história: “Lá vai um sapo na estrada/ Procurando seu desejo:/ encontrar uma menina/ que queira lhe dar um beijo...” o que converge para uma não ideal, porém possível repetição de sistemas de governo opressivos e ditatoriais.

“Sapiformose, o príncipe que coaxava” (1983), De Cora Rónai, apresenta um herói às avessas, um sapo que virou príncipe e que não se adapta ao contexto humano só se realizando verdadeiramente quando volta ao mundo dos anfíbios. A obra não tem um teor político como as de Ruth Rocha, mas levanta a possibilidade de uma realização pessoal que pode ocorrer fora das perspectivas alimentadas pela sociedade capitalista, uma felicidade que pode pertencer a pessoas comuns sem títulos de nobreza, ascensão social, fama internacional, aparência em conformidade com os modelos propostos ...importantes questões expostas ao questionamento de seres em formação por intermédio da literatura.

Recuando, em princípio, um pouco no tempo, porém não em importância, temos uma outra face de nossa literatura infantil, obras que se afastaram um pouco das reivindicações sociais e configuraram um acervo literário que abarcou e alargou as representações dos universos internos infantis e juvenis por meio de simbolizações que, pela sutileza e adequação metafórica e linguística impactaram benéficamente a interação, a comunicabilidade, texto leitor, prescindindo da interferência “tradutora” adulta. Ziraldo, também criador dos encantadores quadrinhos da Turma do Pererê, em 1960, gênero que abordaremos à frente, inaugurou esta “era” de que falamos com a obra “Flicts”, de 1969.

“Flicts” é uma obra que se apresenta inicialmente como relativa ao mundo das cores, substantivadas nos nomes próprios com iniciais maiúsculas, mas comporta a controversa questão da exclusão já que o personagem título se sente deslocado no universo onde está alojado, “não há nada no mundo que seja Flicts.” A busca pelo espaço próprio e pela identificação move o personagem que desaparece sendo localizado posteriormente na lua, que era “Flicts”, ou seja, o personagem passa a adjetivar, a pertencer a algo e algo que só será concretude na mentalidade, na construção peculiar de cada leitor. O livro conta com imagens sedutoras, em linguagem

compreensível, porém apartada do simplismo, e aponta o caminho das pedras para quem se propõe a apresentar interiorizações infantis aos públicos de igual natureza: a estes, bastam representações coerentes das intimidades humanas, transpostas em simbologias facilmente interpretáveis.

Outros autores seguiram a linha preconizada por Ziraldo, destaque feito a Lygia Bojunga, Clarice Lispector, Vivina de Assis Viana, José Rufino dos Santos. Lygia estreia em 1972, com “Os Colegas”, onde em estilo interativo, sem longos detalhamentos e que exige concentração e agilidade dos leitores, insere, sem prévias apresentações a dupla de cães que, aliada a outros amigos busca seu lugar na sociedade, o qual, à maneira dos músicos de Bremen, está nas artimanhas do canto. Aliás, a arte é elemento de libertação para os personagens das demais obras de Lygia, Angélica personagem título é atriz, Raquel, de “Bolsa Amarela” escritora, Maria de “A Corda Bamba” é equilibrista, o que assinala também a preocupação e a participação da autora com e na inovação da Literatura Infantil Tradicional.

Em “Angélica”, uma cegonha e um porco buscam a construção das identidades por vias diversas, a primeira precisa romper com as funções conservadoramente impostas às cegonhas ao se descobrir artista e Porto, o porco, precisa caminhar rumo à autoaceitação. “Bolsa Amarela”, de 1976, obra não mais protagonizada por animais, traz a busca e o crescimento pessoal de Raquel, uma menina que carrega por onde quer que vá medos e incertezas representados sobretudo nos objetos que transporta dentro da inseparável bolsa. Uma simbologia que abrange uma interioridade mais específica e mais minuciosa que ultrapassa as relações dos contos com elementos mais gerais da psicologia ou da psicanálise infantil e que perfaz um estilo a quem notáveis escritoras agregaram valores posteriores.

“A Vida Intima de Laura”, de 1974 e “Quase de Verdade”, de 1978, são obras que aproximam Lispector da arte literária de Bojunga, em determinado momento, pois ambas utilizaram a personificação de animais, Laura é uma galinha, e Ulisses de “Quase Verdade” um cachorro, para discorrerem acerca de impasses internos exclusivamente humanos. Entre os anos setenta e oitenta Edy Lima trouxe à tona as aventuras de uma vaca voadora e da família que a acolheu, textos indicativos dos percursos literários que marcavam a época antes da mudança de rota promovida pela “Bolsa Amarela”.

“O Menino que Espiava por Dentro” (1983) marca a inclusão de Ana Maria Machado no repertório que adentra as entranhas infantis em seus questionamentos e aspirações, a obra traz a vida de um garoto urbano que recorre ao isolamento e à

imaginação para solucionar os conflitos internos. O amigo imaginário Talento é uma solução fantasiosa que denota, simultaneamente, a esperteza do personagem e a lentidão com que as metamorfoses interiores se processam (está lento).

A narrativa de Vivina de Assis Viana, “O dia de ver meu pai”, contada em primeira pessoa por um menino que, enfrentando o divórcio dos pais, situação recém-legalizada na época, expõe a alma e os dilemas nela instalados deflagrados a partir da separação, da nova constituição familiar do pai, dos novos sentimentos, não perde a atualidade em virtude da banalização contemporânea da temática. A vitalidade do texto conserva-se justamente por apresentar as fragilidades, dificuldades e amadurecimento do protagonista, pontos de grande interesse, principalmente entre quem está construindo as primeiras compreensões e interações com as amarguras de um cotidiano real, não mascarado na obra.

Joel Rufino dos Santos, na mesma linha das últimas obras citadas, escreve “O Curumim que Virou Gigante”, abordando a história do indiozinho Tarumã, incluso numa tribo, habitante de uma aldeia, ampliando desta forma os horizontes leitores para além das problematizações contextualizadas proximamente. O conflito de Tarumã se dá em torno do desejo de ter uma irmã o que não coincide com os anseios dos pais e é substituído pela fantasia da irmã imaginária, engodo logo descoberto pelos amigos e que causa sua vergonha e fuga para perto do mar.

À beira do oceano o fantástico é o recurso utilizado para fundir o índio à natureza em que habitava, deitado de costas, com os pés, mãos e pescoço esticados, assumiu a forma eterna de um gigante, descansando enquanto contempla uma estrela, o rosto de Tarumã é o carioca morro do Corcovado e a estrela que observa sempre é a irmã desejada. Com esta saída magistral o autor demonstra o crescimento gigantesco do curumim que realiza o próprio desejo sem a ajuda de outrens, sejam os pais que o contrariam, sejam os amigos de quem foge, apontando que a solução de muitas questões, por vezes, não provém do exterior, mas da própria interioridade humana, das maneiras com que enredamos nossas soluções específicas.

José Rufino dos Santos destacou-se também com obras folclóricas, “Histórias de Trancoso”, (1983), inaugurou a Coleção Curupira criada com o intuito de reunir histórias folclóricas nacionais. Essa terminologia “história de Trancoso” advém de um escritor português com este sobrenome que reuniu contos portugueses e ibéricos na Idade Média, porém, a expressão sobrepujou o autor das antologias e passou a ser designativa de narrativas exageradas, extraordinárias, inverossímeis, contudo Rufino, no

enceramento de suas “histórias” acrescenta a ideia de que Trancoso “era um herói popular que se vingava dos ricos e poderosos através da astúcia”.

O matuto Trancoso, de Rufino, é feio e pobre, e, depois de desprezado pelos grandes e fortes, fazendeiro (riqueza) e padre (poder político) os engana roubando-lhes a comida, trazendo, mais uma vez, a oposição opressor/oprimido que agrada principalmente pela irreverência com que a intelectualidade vence a dominação. Outras narrativas de Rufino abordaram o folclore, ressaltando “A Festa no Céu” (1980). Ênfase seja dada, também, ao fato do autor não repetir fórmulas de sucesso em histórias posteriores mas em buscar sempre a originalidade.

“O Misterioso Rapto de Flor-do-Sereno”, 1979, de Haroldo Bruno é outro sucesso pertencente à linha folclórica, contada como um cordel nordestino, retratando o resgate da personagem título das unhas do demônio pelo amado Zé Grande. “Meu Livro de Folclore”, 1997, de Ricardo de Azevedo alia um apanhado de componentes folclóricos como provérbios, adivinhas, contos, lendas, parlendas, trava-línguas... indissociadamente à uma autodeclarada versão pessoal destas mesmas produções, situando sua obra num misto reprodutivo e criador.

Outro escritor digno de nota, que trabalhou com textos folclóricos, foi Orígenes Lessa, nas peripécias do “moleque-jabuti”, animal simbólico do movimento modernista brasileiro. Traduções folclóricas relevantes são as de Malba Than, pseudônimo do brasileiro Júlio César de Mello e Sousa (1895-1974) compilador de textos originalmente orientais, alguns integrantes das “Mil e Uma Noites”, outros não, como os célebres, “O Homem que Calculava” (1938), “Macktub” e “Lendas do Céu e da Terra” ambos de 1935.

Um retorno aos contos de fadas conservando a estrutura formal tradicional e revolucionando ao extrair destes elementos tipicamente mágicos eventos inusitados e composições reveladoras das profundezas humanas é feito por Marina Colasanti. As autoras brasileiras de contos de fadas já mencionadas utilizavam os moldes do gênero para driblar convenções comportamentais e focalizar questões políticas e sociais contundentes relacionadas, ao menos em princípio, ao contexto sociopolítico de produção. O mergulho de Marina é mais voltado a interiorizações humanas a partir dos contos. “Uma Ideia Toda Azul”, de 1979, e “Doze Reis e a Moça no labirinto do Vento” de 1982, são as obras mais expressivas.

O conto “A Primeira Só” de “Uma Ideia Toda Azul”, pode ser posto sob análise para demonstrar as nuances do estilo arguto e sensível da autora. A narrativa enfoca uma princesa, filha única de um monarca que a mimia concedendo-lhe a satisfação de

todos os desejos. Sentindo-se só a menina ganha do pai um espelho que duplica sua imagem oferecendo-lhe companhia, tudo parece finalmente bem até que, acidentalmente o espelho se estilhaça e a menina prestes a ter um ataque de fúria percebe que os cacos quebrados reproduzem a própria figura muitas vezes concedendo-lhe inúmeras amigas, o que, contudo, não sacia sua sede por novas presenças, e na ânsia por maior número de réplicas de si mesma esmiúça os pedaços quebrados até que se tornem menos que pó e ela, enfim, precise enfrentar, sem recursos mágicos, a própria solidão.

A realidade das personagens, uma criança mimada e um pai superprotetor encontram eco nas referências infantis e os leitores podem descobrir que o que a menina precisa e deseja mesmo é conhecer a si mesma, o que se torna difícil confrontando-se com as imagens espelhadas, apresentadas externamente, mas é possível caso o círculo narcísico no qual se move se quebre. Como a procura identitária não alcança êxito a história não tem um final feliz.

Obras que trazem retratos cotidianos sem finais felizes passaram a ser constantes a partir de “O Menino e o Pinto do Menino” (1975), de Wander Pirolli, em princípio polêmico por causa do título que na verdade referia-se a um animalzinho com que o menino é presenteado pela professora e que, por causa das dificuldades financeiras da família espremida em um pequeno apartamento, acaba morrendo. De maneira simples e linear a história conta a realidade da classe média brasileira de então e a situação esboçada a partir da ótica do menino traz à tona a vulnerabilidade pessoal e da classe social que representa, o pinto, por sua vez, sintetiza, por seus atributos individuais, a fragilidade de todos.

“Os rios morrem de sede” (1976), é outra narrativa do mesmo autor, na mesma linha de compor somente uma avaliação diagnóstica de determinada situação, que pode ser apenas partilhada pelo leitor ou analisada por ele em busca de soluções, já que estas não são apresentadas no desfecho da obra. A questão ambiental presente na poluição do rio, que impede a pescaria de pai e filho, impossibilitando o mais velho de reviver alegrias da infância e dividi-las com a criança, ocupa a centralidade do texto e levanta novamente pontos de reflexão sobre problemas sociais. A obra, no entanto, restabelece a camaradagem entre os personagens e a união frente a um futuro de indefinições.

“Pivete” (1977), de Henry Correa de Araújo, acompanha o mesmo fio condutor, das obras de Pirolli, variando a temática, que recai sobre um menino de rua, assunto já explorado, em obras famosas como “Oliver Twist”, (1838), de Dickens, Pinóquio (1883),

de Carlos Colodi, “O Garoto” (1921), filme de Chaplin, e até, o brasileiro e antecessor “Lando das Ruas” (1975), de Carlos Marigny. Contudo, as obras estrangeiras apontavam finais em que, por algum motivo extraordinário a criança reencontrava a família, a riqueza, a posição social.

Em “Lando das Ruas”, o reencontro não acontece, mas o personagem conserva as prerrogativas do caráter inalteráveis tornando-se herói, já “Pivete” retrata com crueza, o que acontece com a maioria dos meninos de rua, o distanciamento progressivo e total da família, o envolvimento com a criminalidade, a pobreza ou enriquecimento ilícito, a ausência de reintegração social. Mais uma obra que sinaliza a ineficiência de programas sociais brasileiros voltados para a restituição da dignidade dos marginalizados.

“Os Meninos da Rua da Praia” (1979), de Sérgio Caparelli, inserem-se no mesmo perfil das últimas obras descritas, diferencia-se, no entanto pela inclusão de um elemento fantástico aos personagens do grupo de pequenos e pobres trabalhadores com correspondentes na vida real, uma tartaruga pensante, por meio de quem o autor expressa seus pensamentos, elucidando questões e esboçando possíveis soluções. A inclusão presta-se ao papel de auxiliar na compreensão textual, na desconstrução do conformismo, no levantamento de hipóteses de emancipação, mas conseqüentemente há um rompimento com a veracidade, A linha de trabalho com o verismo é comprometida.

Extremismos podem ser depreendidos dos posicionamentos de Araújo e Caparelli, no primeiro por parecer favorecer excessivamente o comodismo ideológico, no segundo porque apesar de ampliar os horizontes de leitores distanciados da realidade dos menos afortunados o faz por meio de um retorno ao inverossímil quebrando o acordo com o real. A partir de 1975, a Literatura Infantil Brasileira vem cortejando a representação verista e suas fronteiras permitindo a instalação de novos gêneros literários como os da narrativa policial e de investigação para crianças e adolescentes.

As histórias policiais, sobretudo quando se dirigem a crianças, esbarram em dificuldades diversas que vão desde a apropriação de características próprias do gênero eleito até o levantamento de temas inseridos nos interesses infantis e que comportem tramas enigmáticas em doses homeopáticas de modo a não chocar a especificidade do público. João Carlos Marinho encontrou caminhos certos para atrair e manter um público infanto-juvenil fiel às suas narrativas investigativas, partindo, como Lobato, de um mesmo elenco base, que ia sendo incrementado, conforme suas aventuras se desenrolassem. “O gênio do crime” (1969), “O Caneco de Prata” (1971), “O Livro da

Berenice” (1984), “Sangue Fresco” (1982), são obras que contam, desde o início, com um quarteto os detetives mirins.

“O gênio do crime” traz Edmundo e Pituca no trabalho de campo, Bolacha, o gordo, e a espertíssima Berenice no trabalho mais intelectual, salvo algumas infiltrações do comilão. O crime em questão é a clonagem de figurinhas de futebol da fábrica do Sr. Tomé, que impedia que as crianças completassem seus álbuns e fossem premiadas, assunto com forte apelo infantil, que para prosseguir com o devido desvelamento criminal e com a verossimilhança narrativa, conta com o apoio do adulto detetive, até então invicto, Mister John, a quem as crianças reportam as pistas e demais contribuições para o caso, recolhidas mais com os recursos pensantes que com meios físicos ou materiais. A era dos meninos destemidos que solucionam até o impossível aos adultos está em atividade!!

“O Caneco de Prata”, foi publicado numa época de muito patriotismo, logo após uma conquista de copa do mundo, em que “Eu te amo meu Brasil” era um hino e a população era convidada a amar ou deixar o país de nascimento, slogan ditatorial que desejava ofuscar os terrores da tortura e do exílio com a onda nacionalista desencadeada pela vitória futebolística. Há um desafio sutilmente colocado à ditadura neste texto que relata um torneio de futebol em que duas escolas, a Três Bandeiras, onde Bolacha e sua turma estudam e a Garibaldi do Cambuci, acostumada a vitórias por causa do fanatismo do treinador que extinguiu todas as outras atividades em época de disputa, simbolizando o patriotismo exacerbado ligado ao esporte.

Usando uma tecnologia controlada pela inteligência de Bolacha, a turminha vence a disputa e o coração do técnico perdedor explode com a derrota apresentada na figura de uma bomba eclodindo denotando a megalomania e seus danos. O livro conta com recursos visuais semelhantes aos usados nos quadrinhos e com aparições surrealistas como a de marcianos e de aranhas “entroboscópicas”, que, contudo, não atuam magicamente, competindo às crianças a definição do enredo. A originalidade não vem de um Realismo Mágico, à maneira de Gabriel Garcia Márquez e Juan Rulfo, mas de uma carnavalização, onde a fantasia age como caricaturização.

“Sangue Fresco”, é uma aventura iniciada em São Paulo, porém transcorrida na Amazônia, onde jovens sequestrados são mantidos em cativeiro, para que o sangue de todos seja retirado e vendido a doentes ricos. A alegoria sugere que o sangue, a vida, de nossos jovens é sugada em favor da lucratividade e tudo ocorre no “pulmão do mundo”, dilapidado por mentes contaminadas.

“O Livro de Berenice” utiliza uma metalinguagem ao abordar as agruras vividas por uma pequena escritora, ao redigir, publicar, lançar, e vender seus livros tendo ainda que enfrentar o antagonista Papoulos Scripopoulos que intenta roubar a autoria de Berenice. Os livros da turma do Bolacha implementam um novo paradigma literário adotado por outros autores e que se caracteriza por: personagens infanto-juvenis inteligentíssimos, turma mista e amiga, componentes com personalidades distintas que os especificam, sem problemas financeiros, denunciam crimes antes imperceptíveis e os solucionam.

Marcos Rey segue o modelo proposto e nele escreve “O Mistério dos Cinco Estrelas” (1981), e “O Rapto do garoto de Ouro” ambos apresentando crimes a serem desvendados por uma turma de amigos liderada por Léo. Gino, personagem cadeirante, assim como o Bolacha, com pouca mobilidade graças ao peso, aproximam-se dos famosos personagens Nero Wolf, concebido por Rex Stou, detetive que, recebendo informações do assistente, resolve tudo através de raciocínios lógicos sem deixar o local de origem.

Pedro Bandeira enquadra-se no mesmo perfil de escritor policial, acrescentando elementos à constituição das narrativas deste gênero. Em “A droga da Obediência” (1984), apresenta o grupo de jovens, os “karas”, quatro rapazes e uma moça, investigando o sumiço de estudantes de diferentes escolas. Cada membro do grupo tem uma habilidade especial, a rebeldia destes é vista com bons olhos. Porém a “droga da obediência”, mesmo ao final da história ainda é tida por alguns como essencial à coerção das elites, no caso a intelectual. Para além das contribuições do gênero policial a obra oportuniza reflexões sobre o posicionamento social da juventude.

Capítulo de vulto em nossa Literatura Infantil é a Poesia. Drummond (1945, p.25) dizia:

Gastei uma hora pensando um verso que a pena não quer escrever. No entanto ele está cá dentro inquieto, vivo. Ele está cá dentro e não quer sair. Mas a poesia deste momento inunda minha vida inteira.

Desta poesia que falamos, ou que queremos falar, já que as ausências versificam, já que o indescritível tem seus ritmos, já que somos poesia e nem todos, ao menos em todos os momentos, é capaz de se saber ou de se autodefinir. Desta poesia que está em superpotência na criança posto que as realidades ainda não a engavetaram nos armários ou a puseram a dormir embaixo dos colchões, desta poesia que salta delas, e

com elas, as casas das amarelinhas, as bolhas de sabão, as poças de água da chuva, as páginas dos livros escritos por outras crianças que saltaram no tempo sem perder a essência poética nelas infringida pelo eterno, desta poesia é que pretendemos dizer, ou, tentar.

Relembramos que a poesia esteve no universo literário infantil brasileiro desde Olavo Bilac, com seu “Poesias Infantis” (1904), e em 1912, Francisca Júlia escreveu “Alma Infantil”. Zilbermann (2004) informa que ambos receberam influências estéticas do Parnasianismo e desta decorrência provinha o pouco interesse infantil por tais textos.

A pesquisadora monta um quadro cronológico para ressaltar que a poesia concebida para crianças só adquiriu contornos expressivos nas últimas décadas quando “técnicas e princípios de criação artística adotavam parâmetros mais livres ...” (p. 127-128), ei-lo:

1943	O Menino Poeta	Henriqueta Lisboa
1962	A televisão da Bicharada	Sidônio Muralha
1964	Ou Isto ou Aquilo	Cecília Meireles
1968	Pé de Pilão	Mário Quintana
1974	A Arca de Noé	Vinícius de Moraes
1976	A Dança dos Pica-paus	Sidônio Muralha
1983	Boi da Cara Preta	Sérgio Capareli
1984	O Menino Rio	Carlos Nejar
	Classificados poéticos	Roseana Murray
	É Isso Ali	José Paulo Paes
1986	Um Rei e seu Cavalo de Pau	Elias José
1987	Lua no Brejo	Elias José
1989	Olha o Bicho	José Paulo Paes
1990	Poemas Para Brincar	José Paulo Paes
1993	Lé com cré	José Paulo Paes
1996	Ciberpoemas e uma Fábula Virtual	Sérgio Capareli
1997	Um Passarinho Me Contou	José Paulo Paes
1997	Viva a Poesia Viva	Ulisses Tavares
1998	Receita de Olhar	Roseana Murray
2000	Um Gato Chamado Gatinho	Ferreira Gullar
2001	O Fazedor de Amanhecer	Manoel de Barros

A relação permite que a autora estabeleça que quase todos os poetas brasileiros escreveram também para crianças. Alguns destes, os considerados canônicos, limitaram-se a uma ou duas obras, enquanto outros especializaram-se no gênero, como Roseana Murray, Sérgio Capareli, Elias José; as últimas décadas possuem uma produção mais abundante. Os moldes cívicos de Bilac e a tendência ao didatismo

impediram por tempos as ousadas criativas de muitos autores retardando o destaque da Poesia entre nós. Para Zilbermann o caráter lúdico associando poesia e infância, sons e brincadeiras, em outros termos, escrever e brincar, “bês’ e “pês” é a melhor exemplificação do que seja “poemar” para crianças:

Convite

Poesia é

Brincar com palavras como se brinca com bola, papagaio, pião.

Só que bola, papagaio, pião de tanto brincar se gastam.

As palavras não: quanto mais se brinca com elas mais novas ficam.

Como a água do rio que é água sempre nova. Como cada dia que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

Nos poemas infantis prevalecem as aparições de crianças sobre outras figuras humanas como em: “Cantiga de Neném” – Henriqueta Lisboa, “As Meninas” - Cecília Meireles, “O Menino Poeta” - Henriqueta Lisboa e “O Menino Aprendiz” – Vinícius de Moraes.

Os adultos aparecem pouco, e quando há esta ocorrência geralmente são aparições de idosos, na maioria das vezes, relacionados à solidão, à melancolia, como em: “As Duas Velhinhas” - Cecília Meireles, “A avó do menino” – Manoel de Barros.

As representações humanas são sucintas porém os elementos da natureza, sobretudo os animais, especialmente os domésticos, se fazem bastante presentes na Poesia Infantil. Animais, por suas peculiaridades, podem simbolizar os pequenos. Incorporaram-se à Literatura desde a antiguidade, o Livro das Bestas, de Raimundo Júlio data do século XIII, temos também as fábulas, de Esopo, de La Fontaine, de tantos outros. Os domésticos, mais conhecidos da maioria, tendem a favorecer a aproximação com o público infantil. Nesta linha, observamos quatro poemas com a mesma figura animal, focalizando méritos diferentes, no primeiro, “Pé de Pilão”, de Mário Quintana, a “observação de cenas insólitas”, no segundo “Patinhos na lagoa”, de Henriqueta Lisboa a “percepção lírica”, no terceiro, “Alegria”, de Sidonio Muralha o “registro próximo da oralidade” e, finalmente, “O Pato”, de Sergio Capareli, os aspectos lúdicos e cômicos, reforçando que os recursos utilizados em cada um, a forma em si, seja na quantidade e extensão dos versos, presença de redondilhas, uso de diminutivos e afins colaboram na construção do produto final que é uma unidade.

A tematização do abstrato também mobilizou os poetas brasileiros como Cecilia Meireles que abordou as tramas da brevidade, da morte como em “Uma flor quebrada”

e “O vestido de Laura”, Henriqueta Lisboa, que poetou sobre “O Tempo”, questões com ares filosóficos, com auras de sutilidade ou humor para arrefecer as gravidades.

Um dos recursos sonoros mais utilizados por nossos poetas foi a aliteração, repetição de fonemas, principalmente no começo das palavras, conferindo ritmo, musicalidade, ou gerando travas-línguas, estes reflexos simbolistas foram introduzidos, na nossa poesia infantil, pela magistral Cecília Meireles em “Colar de Carolina”.

A presença do nonsense, ou seja, do extraordinário, do fantástico permeia poemas semeando a diversão, o riso, o encanto e por isso alcançam aceitabilidade. Um exemplo clássico é o poema “A Casa”, de Vinícius de Moraes, que descreve um local inusitado, “sem nada”. Mais recentemente temos, por exemplo, “Guaraná com Canudinho”, de Caparelli e “O Fazedor de Amanhecer”, de Manoel de Barros.

Mas poetas não precisam necessariamente trabalhar a partir do inédito, do inoperável, do amanhecer, da dança da chuva ou do leite das pedras, muitos revisitam o popular, as trava-línguas, as adivinhas, numa intertextualidade frutífera e revigorante. Como Elias José, em História Embrulhada.

Zilberman (2014) acredita que os novos rumos da Poesia brasileira incluem influências surrealistas, e uma recursividade mesclada de ambiguidades e sonoridades aliada à uma incorporação de influências diversificadas, que incluem a música erudita e popular, outros gêneros literários, meios de comunicação de massa, brincadeiras, filosofias, em termos nosso uma miscelânea de opções, que a autora crê representadas no poema “Roda” de José Paulo Paes.

Poemas não comentados por Zilberman,(2014) em “Como Ler a Literatura Infantil Brasileira”, e que consideramos de suma importância evidenciar, são os poemas visuais, seja, também pela pluralidade de recursos em mobilização, sobretudo os gráficos e visuais, seja pela questão da inovação e da inventividade, ou por oportunizar a leitura simultânea de texto e imagem, da palavra-imagem, que se lê observando, o que além de atrair as atenções infantis ainda favorece, naturalmente, o desejo criativo dos pequenos, mais pronunciadamente dos adolescentes e pré-adolescentes, instantaneamente incentivados a produzir utilizando a linguagem dos desenhos, das figuras, dos mosaicos, enfim, das “artes visuais” com quem mantém intimidade desde tenra idade. Arte situada no limiar da literatura e da visualidade tem como representante de destaque junto ao público infantil, Sérgio Caparelli, e, dentre suas produções, as obras, “Poemas Visuais” e “111 Poemas Para Crianças”, esta última, dentre outros poemas, apresenta alguns na especificidade que tratamos aqui.

Os textos escritos em terras brasileiras, exclusivamente para o teatro infantil, tiveram em Maria Clara Machado sua precursora. O teatro não foi tão considerado pelos modernistas quanto as demais manifestações artísticas como a literatura, a música e a pintura, por exemplo. Apesar de alguns artistas modernistas como Oswald de Andrade ter produzido algumas encenações e ser seguido por Nelson Rodrigues com uma produção abundante, revolucionando com *Véu de Noiva*, 1934, gênero dramático para leitores e espectadores infantis só a partir da década de 50, com Maria Clara. Suas principais obras foram “O Rapto das Cebolinhas” (1854), “Pluft, o Fantasminha” (1955), e as também cinquentinhas “A Bruxinha que era boa”, “O Cavalinho Azul”, “A Menina e o Vento”.

“Pluft, o Fantasminha”, o maior sucesso dentre as peças anteriormente nomeadas, transcorre num único cenário, uma casa mal-assombrada onde vive o fantasma menino que nasceu fantasma e tem medo de humanos, sua mãe viúva saudosa de um insólito fantasma morto, um tio, dorminhoco e roncador, características que garantem o humor do espetáculo, encenado ou lido. A identificação com o público se dá pela “faixa etária” do protagonista, pela apropriação de características infantis como o medo, a insegurança, e o desafio entre sua natureza peculiar e a necessidade de obedecer as ordens maternas que o desejam um assustador fantasma de verdade.

A temática ligada à assombrações, questões míticas, folclóricas, ou de fundo religioso configura as raízes dos contos populares impregnados de medo e mistérios que originaram as antigas narrativas de fadas. Assim, o teatro, a literatura e as artes, em geral, tem aproximações de origens, primórdios imbricados. Envolvido na resolução de um sequestro, numa aventura que dura apenas uma noite, Pluft, luta e vence, mais que os enigmas, os conflitos pessoais, e a autora, lançando mão de uma dose de sobrenatural e outras tantas de comicidade, elementos sempre presentes no universo das crianças de todas as épocas cativa um público fiel.

Expressivo sucessor de Maria Clara Machado foi Chico Buarque de Holanda, e sua produção mais famosa, “Os Saltimbancos”, 1977, que é uma tradução adaptada do texto de Sérgio Bardotti, que por sua vez inspirou-se nas antologias dos Grimm, mais acertadamente na história dos “Músicos de Bremen”. No enredo os animais usam a solidariedade para alcançarem a realização dos desejos de todos e o bem comum do grupo, apontando, mais uma vez, numa necessária união para derrotar os ditames do regime militar. A atualidade da obra é verificável na popularidade das canções, nas

muitas encenações, nas ameaças reais à democracia que permeiam os dias em que vivemos.

Como nas poesias, nas fábulas e nos contos, muitos dos personagens dramáticos são animais, o que dificulta um pouco a caracterização em peças, e, semelhantemente, a representação de uma família de fantasmas constitui-se desafio à maquiadores e figurinistas. Assim, textos dramáticos lidam com o caráter duplo inerente ao gênero, além da qualidade textual há de manter uma adequação com toda uma equipe responsável por sua encenação no palco.

As tendências por temas de cunho contestador ou de teor folclórico ou popular, estavam, ambas, presentes nos “Saltimbancos”, mas empreendem caminhos independentes nas próximas obras destacadas. “As Cartas Não Mentem Jamais” (1984), de Ana Maria Machado, insere-se na primeira categoria de temáticas, já “O Macaco e a Velha”, integrante de “Quem conta um conto aumenta um ponto” (1978), de Raimundo Matos Leão, tem nítidas inspirações folclóricas, como os demais textos do livro que traz narrativas coletadas no meio popular em que os mais frágeis vencem os mais fortes utilizando algo além da força física, promovendo a simpatia da criança pelos personagens que assim como ela apresentam maior fragilidade.

Sylvia Orthof segue uma vertente mais ancorada na inventividade como em “Eu Chovo, Tu Choves, Ele Chove”, (1976), originalidade que principia no título, conjugando inusitadamente o verbo chover, e vivificando seres aquáticos como o Chuveiro, a Nuvem, a tromba d’água, Príncipe Elefantico, e o protagonista Pingo, a quem cabe uma missão que ocasiona alterações em todo o quadro da trama. Aqui o humor é aparentado do absurdo e às mutações dos personagens secundários obtidas por associação de ideias. Obras que contam, formam e encantam dramática e envolvementalmente.

As histórias em quadrinhos, que conjugam imagens e texto são fascinantes aos olhos dos leitores mirins, não apenas por uma questão de predileção, mas por estar tal literatura mais avizinhada a um processo de comunicação associado à predisposição psicológica infantil, que usa as imagens para conectar-se mais facilmente ao texto, em outros termos, as imagens comunicam a mensagem autoral ao leitor “pois atingem direta e plenamente o pensamento intuitivo/sincrético/globalizado que é característico da infância” (COELHO 2000, p. 217).

Há críticas quanto às mensagens veiculadas por alguns quadrinhos assim, porém em menor proporção, como se criticam as ondas de selvageria propagada pelas mídias, no entanto, a questão está numa maior seleção pelos adultos dos conteúdos presentes

neste tipo de literatura voltada para a infância e não propriamente em questões ligadas à peculiaridades do gênero em si que oferece muitas possibilidades de fruição e formação aos destinatários.

A história dos quadrinhos brasileiros tem início com “O Tico Tico”, (1905), J. Carvalho, narrando as aventuras de Chiquinho, versão brasileira e ingênua de Buster Brown, personagem americano contestador, de Outcalt, que em 1895 criou Yellow Kid, introduzindo de vez os quadrinhos na literatura mundial. O Brasil conta com inúmeras produções de quadrinhos de origem estrangeira, mas tem criações brasileiras de qualidade, sendo Maurício de Sousa, com sua turma da Mônica, o mais reconhecido. O premiado autor, jornalista e desenhista inicia suas criações em 1960, no Diário da Noite, com personagens como Chico Bento, Astronauta, Penadinho, Cebolinha, Franjinha, A turma da Mata etc. Essa “trupe” tem seu personagem de mais sucesso na dentucinha geniosa inspirada na própria filha, surgido só em 1964.

Personagens divertidos e otimistas que, embora crianças, atuam com independência na resolução dos próprios problemas, marcam este fenômeno dos quadrinhos, ainda bem jovem nacionalmente falando. “Problema complexo e dependente de uma complicada política econômica, a literatura em quadrinhos extrapola o literário ou o lúdico para adentrar no ideológico e no ético.” (COELHO, 2000, p. 218).

Sintetizando as características da atual literatura para crianças e adolescentes no Brasil e prevendo os novos rumos da Literatura Infantil em nosso país Zilberman (2004), aponta um panorama no qual o ensejo criativo parte do conhecido, do consagrado, para o inovador, para o singular, num processo que inclui espelhamentos e inventividades, referências e contradições, tradições e transgressões, que ocupam intensamente as últimas obras concebidas e tendem a ocupar os espaços futuros de forma duradoura.

Comprovando as tendências anteriormente apontadas temos algumas obras com alto grau de intertextualidade e originalidade compondo insólitos mosaicos. “Um Homem no Sótão”, (1982), de Ricardo Azevedo, sugere uma narrativa circular ao iniciar a numeração das páginas inversamente, começando da última para a primeira. A história de um escritor que se defronta com a revolta de personagens de antigos contos ao serem retratados sempre da mesma maneira e que resolve relatar em seu próximo livro a história deste encontro e das confrontações que teve com estes personagens revoltosos personifica os novos passos da Literatura Infantil Brasileira na medida em que apresenta um tratamento diferenciado para as personagens e para as próprias formas de redigir para a infância, unindo bases clássicas a modernas abordagens.

“Amigos Secretos” (1996), de Ana Maia Machado, está centralizada numa turma de meninos que por meios sobrenaturais entra em contato com personagens do “Sítio do Picapau Amarelo”, inclusive com os que visitaram os domínios de Dona Benta, como os estrangeiros Peter Pan e Tom Sawyer. A autora faz uso de uma carnavalização própria das obras de Lobato ao entrelaçar tantos personagens, bem à maneira do escritor, demonstrando as intercorrências que atuam no processo criativo, os modos pelos quais o tradicional é referenciado sem ser reproduzido, antes sobrepujado. O interessante é que a referência de Lobato foi a literatura estrangeira, mas a de Ana Maria é o próprio Lobato, um artista nacional atuando como padrão para outros artistas nacionais dialogarem em processos interativos e intertextuais.

“Minhas Memórias de Lobato” (1977), de Luciana Sandroni, é outra obra que recorre à Lobato ao propor uma biografia do escritor realizada por seus personagens, Emília e Visconde, o protótipo para tal confecção é o texto “Memórias de Emília”, em ambos os textos as ideias são da boneca, mas a redação é de Visconde. Há uma permanência e uma inovação nesta “paródia”, permanece a narrativa de memórias, porém, as criaturas atuam como criadoras.

“Joselito e seu esporte favorito”, de Léo Cunha, mantém uma criativa interlocução com os textos de Sylvia Orthof, através do desejo do menino em receber uma dedicatória da escritora em seu livro de poemas que fazem clara alusão à poemas da autora, como os versos: “Se a cortina fosse mãe/ se amarrava no menino. / Se o relógio fosse mãe, / cantava mais do que um sino.” Assim, Cunha une o efeito de humor dos textos do personagem, a recursos modernos dos livros infantis, revisita a poetisa ao mesmo tempo em que produz inovadoramente sob sua criação, inclusive homenageando a criatividade da artista em versos exemplificados em: “Sylvia gritou de repente/ e deu uma cambalhota/ pra trás e outra pra frente.”, o que Cunha também faz ao retornar à Sylvia ao mesmo tempo em que avança com ela.

“Manuela e Floriana”, (1997), também de Luciana Sandroni, traz a questão das preferências literárias das protagonistas, mencionadas no título, ambas ainda não alfabetizadas, mas com gostos peculiares, Manuela opta pelos livros românticos com finais felizes e Floriana pela ação, suspense, acionadores do medo. A autora, metaforicamente pontua as crianças da atualidade como imersas precocemente no universo da literatura, por meio das histórias e das canções que lhes chegam pelos contadores e pelos meios de comunicação, cuja receptividade não se faz passiva, mas ativamente através do posicionamento que as personagens mantem frente às suas

preferências geradas em função das tradições recebidas e de suas individualidades. O importante é que elas “viveram felizes lendo suas histórias para sempre”, como desejamos que as demais crianças brasileiras possam ser ao desfrutar do inventivo e dinâmico mundo literário que lhes é dedicado.

3.3 Literatura Infantil: Múltiplas Escolhas

No presente momento, nossa pretensão é abordar as múltiplas questões que envolveram os estudiosos no correr dos anos, a fim de situarmos nossa pesquisa em um panorama atualizado de discussão fornecendo uma síntese dos progressos das investigações acerca deste gênero literário.

Até os anos oitenta, os debates teóricos acerca da Literatura Infantil concentravam-se, como vimos, nas discussões acerca das definições da área de estudo o que trouxe questionamentos, primeiramente acerca do enquadramento das obras infantis na conceituação comumente utilizada de literatura, sequencialmente debatia-se sobre a configuração da literatura infantil ocorrer por meio das obras de comprovada qualidade literária ou pelas que mais agradavam ao público leitor e, finalmente, a respeito de um novo definir desta literatura. Colomer (2003, p.43) nos diz que a definição de literatura como “um campo literário específico no interior de um sistema de comunicação literária” ocasionou a suplantação das polêmicas precedentes. A noção de campo literário foi apropriada de Bordieu (1966).

O campo efetivo de estudos da Literatura Infantil é bastante recente, contando com apenas trinta e cinco anos nos quais as disciplinas colaborativas, tais quais a psicologia, a teoria literária, a sociologia, as didáticas, entre outras, avançaram teoricamente de maneira considerável subsidiando análises inter-relacionadas dos livros infantis. Tais estudos focalizam “a relação entre os textos, os leitores e as funções educativas, culturais e literárias deste fenômeno.” A interdisciplinaridade se justifica em razão da “dupla função, educativa e literária”, deste gênero que requer a observação de elementos não exatamente restritos ao texto. (COLOMER, 2003, p.142)

A última autora por nós referenciada, teórica espanhola, professora de Didática da Língua e da Literatura na Universidade Autônoma de Barcelona e produtora de vários trabalhos na área, apresenta uma análise dos estudos mais significativos empreendidos no campo que ora enfocamos dos quais infere “linhas evolutivas” que abarcam a literatura relacionada a cinco diferentes esferas, quais sejam, “o sistema literário, o

sistema de tradução oral, o leitor, a sociedade e a instituição escolar”. Apresentaremos uma síntese da situação atual da evolução destas relações levantadas por ela, entrecortadas por considerações de diferentes pesquisadores brasileiros. A título explicativo, simplificador, e à maneira da autora o texto estará dividido em cinco diferentes tópicos: da preocupação em legitimar a literatura infantil como um objeto literário passou-se à sua definição no interior do sistema social de comunicação literário; da reivindicação genérica da potencialidade educativa da fantasia e do jogo verbal, passou-se à potencialidade de precisar as relações existentes entre a literatura infantil e juvenil e a literatura de tradição oral; das considerações dos condicionamentos do público leitor baseada em forte empirismo ou em um esquema excessivamente simples e rápido sobre a evolução dos livros para idades iniciou-se uma descrição teórica sobre a forma de adequar-se os textos à crianças e jovens; da confiança na educação e na leitura como chave para a democratização e o progresso social passou-se a uma reflexão mais complexa sobre os graus e as formas de alfabetização no interior das sociedades pós-industriais; da reivindicação da literatura infantil e juvenil na escola e do desenvolvimento das múltiplas formas de animação leitora passou-se a necessidade de definir os objetivos da educação literária e de precisar o melhores instrumentos para consegui-los.

a) “Da preocupação em legitimar a literatura infantil e juvenil como um objeto literário passou-se à sua definição no interior do sistema social de comunicação literário.”

Parte integrante deste sistema social a literatura infantil comporta intercâmbios vários e distintos com os diversos subsistemas que a caracterizam e que se modificam inclusive em razão dos próprios subsistemas literários infanto-juvenis. O desenvolvimento da teoria literária promoveu, das poéticas estruturalistas à consideração da totalidade do circuito comunicativo literário, uma nova conceituação desta literatura além de demarcar este campo dispensando considerações acerca de sua “qualidade” literária intrínseca. Há uma evolução detectada internacionalmente nos muitos códigos verbais, iconográficos, etc. que a ela se incorporam. Convém observar que este gênero literário guarda relações não só com a literatura de adultos como com outras formas culturais tais quais os meios audiovisuais.

Com relação à linguagem iconográfica, suas evoluções e relações com a literatura infantil, Munari (apud Coelho, 2000. p.. 25.) nos diz: “Conhecer as imagens que nos rodeiam significa também alargar as possibilidades de contato com a realidade; significa ver mais e perceber mais...” Nestes termos, é de suma importância que o trabalho

educativo abarque, desde as etapas iniciais, a leitura interpretativa das imagens com as quais as crianças interagem. Coelho (2000) assinala, neste contexto, a pertinência da Arte-Educação e da Literatura Infantil, espaços em que imagem e palavra possuem vozes que ecoam com a mesma intensidade.

A palavra escrita, em todos os seus usos, mesmo no não literário é, essencialmente, carregada de simbolismos e abstrações, necessitando de representações mentais previamente elaboradas para gerarem a devida compreensão. Representações estas que a criança, muitas vezes, em decorrência de seu desenvolvimento psicológico, só constrói na presença do objeto concreto a ser apreendido, daí a importância da imagem. O mundo contemporâneo é absolutamente “governado” por uma multidão de imagens propagadas principal e velozmente pelos meios de comunicação, a rapidez com que são divulgadas dificulta que a compreensão e a absorção sejam realizadas de forma profunda e efetiva, em outros termos, impedem o fluir de uma leitura crítica do mundo que representa. Coelho (2000) sintetiza o “valor psicológico/pedagógico/estético/emocional da linguagem imagem/texto no livro infantil” da seguinte forma:

- a) estimulante do protagonismo do olhar na organização do mundo interior infantil relacionado ao mundo exterior em aprendizagem;
- b) estimulante da atenção visual e da competência perceptiva;
- c) favorecedor da comunicação entre a criança e a narrativa posto que possibilita à primeira a apreensão imediata e geral da realidade observada;
- d) materializador das relações abstratas pouco perceptíveis à mentalidade infantil quando expressas apenas na linguagem escrita; promotor do aperfeiçoamento infantil nas habilidades de selecionar, organizar, abstrair e sintetizar os elementos constitutivos do todo;
- e) fixador de forma significativa e durável da magia da palavra literária e das sensações e impressões que vincula além de proporcionar a familiaridade com os universos apresentados nos livros;
- f) incentivador e aperfeiçoador da imaginação infantil estimulando a potencialidade criadora;

O texto escrito, conjugado à imagens, como vimos, favorece o desenvolvimento de inúmeras capacidades da criança, benefícios que se estendem ao texto imagético auxiliando leitores alfabetizados ou não. Pré-leitores, aqueles que se encontram na faixa etária de um a seis anos, são tão beneficiados com estes últimos textos quanto os

demais leitores infantis e juvenis. Cademartori (1997) assevera que “a linguagem visual é muito rica e propõe relações de sentido de grande potencialidade, mas o olhar também precisa ser educado” em outros termos, existe a necessidade de mediação.

Na obra “Leitura literária na escola, reflexões e propostas na perspectiva do letramento”, 2011, organizada por Souza e Feba, encontramos questões que relacionam a leitura do livro de imagens e a formação do leitor. De acordo com o conteúdo encontrado na referida obra, os livros de imagem seduzem pela qualidade artística das ilustrações, pelo poder de comunicação das imagens, por abranger leitores de todas as idades e nacionalidades, pela surpresa contida em cada próxima página, por ampliar a percepção do imagético em decorrência da ausência de texto escrito, por permitir interpretações abertas construídas na relação contextual entre imagens e bagagem cultural, por inaugurar o contato das crianças com os livros... Assim “a leitura da visualidade é resultado de uma construção de conhecimentos visuais quando cognição e sensibilidade se interpenetram na busca de significados.” (PILLAR, 1997, apud SOUZA; FEBA, 2011 p.17).

O livro de imagens quando encarado como um subproduto em razão da ausência do texto verbal, fato corriqueiro quer no contexto escolar, quer nas opções de compra de pais, por exemplo, perde sua configuração de poderosa contribuição para a educação da sensibilidade, da estética, da imaginação, da cognição, e da cultura do leitor infantil. “A imagem possui ritmo, contraste, dinâmica, direção e ainda uma série de outras características que não suportam ser traduzidas em palavras. A imagem tem lá os seus silêncios.” (MELLO, 2001, apud SOUZA; FEBA, 2011 p.1). Desta forma, ao realizar a leitura da imagem, a criança não só compreende os elementos da narrativa, suas simbologias e contextos como assimila o indescritível, a emoção que a arte desperta, além de aperfeiçoar a organização do pensamento ao criar a partir do que as imagens pressupõem. Camargo (1995, apud SOUZA; FEBA, 2011 p.79) observa que:

O livro de imagens não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de vida 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. (Camargo 1995, apud SOUZA; FEBA, 2011 p.79).

Autores vários como Ângela Lago, Regina Rennó, Roger Melo, Eva Furnari, têm trabalhado na composição de livros de imagens infanto-juvenis com excelência, o primeiro livro brasileiro de imagens “Ida e volta” de Juarez Machado data de 1995.

Como os primeiros filmes do cinema mudo, Eva Furnari inventa cenas bem humoradas com personagens de fácil reconhecimento e apelo junto aos leitores. Abrindo os livros, encontramos sempre um “letreiro” que dá início à projeção de imagens e o olhar-câmera da artista posiciona-os diante dos acontecimentos, como dentro de um teatro de variedades, ou teatro de revista. Assim começou o cinema, assim começaram nossos livros de imagem: com números engraçados que são mímica, pantomina ou leves sketches. E, claro, jamais dispensando um saboroso truque de mágica (PETER O’SAGAE, apud SOUZA; FEBA, 2011, p.87).

Pesquisando acerca das lacunas existentes no trabalho escolar com a Literatura Infantil, Faria (2004) aponta, entre outras questões, as relacionadas ao descaso com as interpretações das imagens ilustrativas destas obras e ao (não, mal) uso dos livros de imagem. Tomando a definição de livro de imagem de Ricardo Azevedo para quem tais livros são os “que nos trazem estórias contadas por meio de imagens e que não utilizam o texto verbal”, além de ser caracterizados “pela articulação de imagens, que dentro de um sistema sintático acabariam constituindo um discurso”, ela tece importantes considerações sobre a natureza destas lustrações desde o início da inclusão delas nos textos escritos até as intencionalidades atuais das tais, descrevendo as estruturas básicas das narrativas e como estas se apresentam nos livros sem textos escritos.

Para a autora, (2013, p. 21), “tradicionais ou modernas, as narrativas podem ser definidas como expressão de modificações de um estado inicial”. Por esta razão “a estrutura das narrativas é essencialmente temporal.” Ela sintetiza as etapas de uma narrativa atual em: situação inicial (equilíbrio), desenvolvimento (desequilíbrio, busca por soluções), desenlace (feliz ou não). Apresenta, também, as fases das narrativas moralizantes por se fazerem presentes, ainda que não explicitamente, em livros didáticos ou mesmo em obras literárias infantis: equilíbrio (ordem social adulta e rígida), problemas (rompimento das regras), desenvolvimento (consequências), desenlace (retorno ao equilíbrio, arrependimento ou castigo) exemplificando estas últimas: Exemplo de historieta moralizante: o adestramento das crianças por meio do castigo (SILVA, p. 166, apud FARIA, 2013, p.24).

Figura 4: *TIRINHA MUDA*.



SILVA, p. 166, apud FARIA, 2013, p.24

A autora registra as perguntas que seguiam à leitura da tirinha “muda”: “Qual é o defeito de Anna? (Provavelmente a gula) “Que fez? Como é castigada?? (FARIA, 2013, p.24)

Nos livros de imagem o autor ilustrador lida com um público em desenvolvimento, cujas funções cognitivas e estéticas estão em plena formação, mas que já são capazes de expressar-se oralmente, associar com algum grau de abstração, identificar alguns objetivos de leitura, intuir que a leitura é compreensão. O ilustrador utiliza uma “intensificação dos elementos” (hipersignificação) que comumente compõem as pinturas e ilustrações. As imagens, nestes livros, “têm um papel fundamentalmente narrativo [incluindo descrição e ação], ao contrário das ilustrações que por muito tempo decoraram os livros destinados às crianças” Polsineac e Houyel (apud FARIA, 2013) A formação pessoal e literária das crianças e adolescentes pode ser enriquecida através de:

Um trabalho minucioso com as crianças, apontando ou levando-as a descobrir esses elementos técnicos que fazem progredir a ação ou que explicam espaço, tempo, características das personagens etc. aprofundará a leitura da imagem e da narrativa e estará, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio. No decorrer de algumas sessões de leitura do livro de imagem, a criança vai entendendo o “como se faz ou é feita” essa história. Tudo isso exige do pequeno leitor competências específicas e domínio da estrutura e das técnicas da narrativa. (FARIA, 2013, p. 58-59)

Exemplificando o texto imagético em seus diferentes níveis de complexidade a autora apresenta quatro “narrativas” que transpomos aqui, a primeira de Eva Furnari, “O Chapéu” de “A Bruxinha Atrapalhada” (1985) quase uma tirinha sem texto verbal, a segunda “O Gato Viriato” (1993), de Roger Mello, no campo intermediário entre os quadrinhos e as narrativas mais comuns em livros de imagem, a terceira, “Outra Vez” (1984), de Ângela Lago, história imagética bastante complexa e “História de Amor”, (1993), de Regina Rennó, excelente estruturação com pouquíssima recursividade visual:

“A Bruxinha Atrapalhada” (1985) Eva Furnari:

Situação Inicial:

Figura 5: O CHAPÉU. A Bruxinha Atrapalhada



FURNARI, Eva, 1985, 2 p.

A Bruxinha está sentada no banco, há a presença de dois metaquadrinhos, ou seja, elementos que saem dos contornos dos quadros, o rabo do gato dormindo no chão além da linha do retângulo e o passarinho que Bruxinha vê pousar na moldura.

Desenvolvimento

Figura 6: O CHAPÉU. A Bruxinha Atrapalhada



FURNARI, Eva, 1985, 2 p.

Têm início os contornos do problema: a cena mostra que o *tempo* passou, pois o pássaro voou e está já pousado no banco. A Bruxinha contempla o pássaro com intenções relacionadas à varinha agora já em suas mãos. Outros indicativos gráficos são: as mãos juntas, os olhos pontudos voltados para o pássaro, o gato desperto e apreensivo focalizando a Bruxinha, conjecturando a possibilidade de presenciar mais uma magia atrapalhada e as consequências inesperadas.

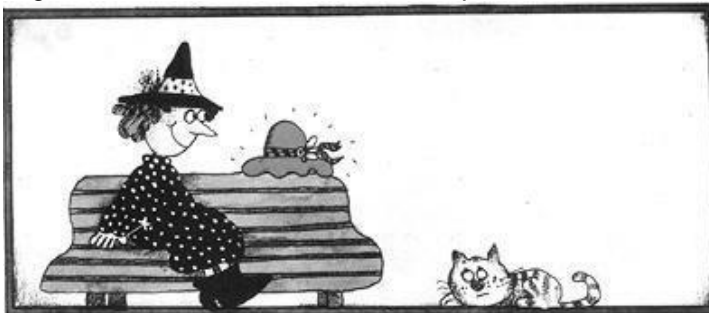
Figura 7: O CHAPÉU. A Bruxinha Atrapalhada



FURNARI, Eva, 1985, 3 p.

A Bruxinha usa sua magia com muito “esforço”, representado na língua de fora, gesto gráfico comum em situações de trabalho que envolve concentração, aplicação. Novo passar do tempo: a mágica está em processo, o desaparecimento progressivo do pássaro está ocorrendo acompanhado pelo olhar de estranhamento do gato.

Figura 8: O CHAPÉU. A Bruxinha Atrapalhada



FURNARI, Eva, 1985, 3 p.

A Bruxinha parece bem-sucedida, um chapéu está no lugar do passarinho. As indicações de felicidade na personagem estão no risco da boca, em curva para cima e no olhar dúbio do gato que mistura alívio e desconfiança.

Alegre, a bruxinha coloca o chapéu novo na cabeça, diante da expressão agora mais tranquila do gato, que demonstra pensar que desta vez a mágica deu certo, ele semicerra os olhos como se estivesse retornando a seu inicial repouso.

Desenlace:

Figura 9: O CHAPÉU. A Bruxinha Atrapalhada



FURNARI, Eva, 1985, 3 p.

Acontece, como nos textos humorísticos, um final inesperado, improvável, problemático, engraçado: a mágica mais uma vez não deu certo. O chapéu conserva características do pássaro que não foram alteradas, as asas, e empreende voo. Os amigos mostram-se assustados, nos olhares arregalados, braços abertos, cabelo esvoaçante e bocas arredondadas.

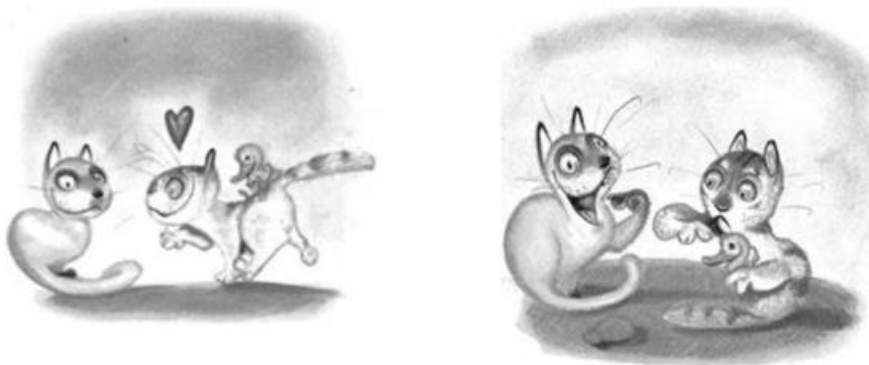
A história de Furnari traz os três momentos tradicionais das narrativas, mas “com o fim da estrutura da anedota, com seus componentes específicos”, como indica Saliba: “concisão, brevidade, trucagens, rapidez, reversibilidades de significados...”. (Apud FARIA, 2013, p.70).

“O Pato” em “O Gato Viriato” é um texto que não apresenta demarcação de cena, como os quadros das HQs, a não ser o sombreamento colorido que envolve as ilustrações, indicativas de separação de fatos. As cenas, em sequência mostram a situação inicial de equilíbrio entre os patos; a primeira sequência de desenvolvimento marcada por quatro cenas, a partir do encontro com o ovo até o nascimento do patinho, destaque dado à presença de apenas dois patos indicando a fuga já realizada pelos outros dois as cores indicativas dos horários e as expressões de interrogação e susto do gato. O pulo do gato congelado no ar contém elementos hipersignificados para exacerbar os sentimentos.

Figura 10: “O Pato” em “O Gato Viriato”



Figura 11: "O Pato" em "O Gato Viriato"



MELLO, Roger. Apud FARIA, 2013, 83 p.

A quinta cena mostra um interlúdio com uma situação de equilíbrio. O gato adotou o patinho e isso o deixou orgulhoso. Há mudanças no espaço, uma cerca ao fundo e o andar do gato mostram a continuidade desse passeio. O tempo não é determinado, a cerca linear provavelmente aponta para um prolongamento indicando a continuidade da cena, o fundo branco é outro marcador de ação continuada, não há precisão na marcação do tempo.

Figura 12: "O Pato" em "O Gato Viriato"



MELLO, Roger. Apud FARIA, 2013, 83 p.

A segunda sequência do desenvolvimento mostra a paixão de Viriato por uma gata e a intenção da felina em comer o patinho de estimação do pretendente, bem como, a recusa deste em presentear a amada. Os elementos a serem enfatizados são o arregalar dos olhos e o coração simbolizando o amor recíproco no primeiro quadro, sinais típicos nas HQs, a antropomorfização da gata pedindo a ave, o insinuado diálogo entre os dois, e a expressão de tristeza nos lábios de Viriato na terceira cena, a simultânea reação de raiva e de fuga da gata, ambas hipersignificadas, na espessura do

rabo, no lançamento ao ar do pato, nas unhas à mostra, no oblíquo do olhar, nas patas em movimento da gata e em sua expressão de incompreensão e desapontamento.

A próxima cena é uma restauração do equilíbrio, um novo interlúdio seguido por nova sequência de conflitos, desta vez, relacionados à responsabilidade do gato em educar corretamente seu pupilo ensinando-o a voar, tentativas frustradas que as expressões do gato, as próximas tentativas e a passagem do tempo indicadas na coloração do fundo das cenas deixam claro. Há um novo interlúdio quando o gato contempla seu “pet” no chão ainda com paraquedas e a presença de um novo conflito na zombaria dos outros gatos. As suas últimas cenas contam o desenlace, a penúltima mostra a confiança de Viriato, o espanto dos demais e a última “ocupa a página dupla em toda a sua extensão e termina num mundo de fantasia: Viriato com as patas abertas e o rabo esticado dando equilíbrio, voa sobre a planície com o patinho sacudindo as asas. Ele finalmente está voando!” (FARIA, 2013, p.83).

Figura 13: "O Pato" em "O Gato Viriato"



MELLO, Roger. Apud FARIA, 2013, 83 p.

Outra vez (1984), de Ângela Lago, apresenta um percurso complexo, como se fora uma caminhada circular que se inicia já na capa e contracapa e percorre a obra toda convidando sempre a releituras, contudo, tem sua estrutura narrativa organizada tradicionalmente para evitar digressões que desviem as rotas interpretativas apenas para os muitos detalhes ou para as “histórias colaterais” paralelas à narrativa principal. O fio que conduz a história é a trajetória de um vaso de flores, presente de um ser enamorado que o texto se encarrega de apresentar como carente de reciprocidade, Faria (2013, p. 85) infere uma intertextualidade possível com “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade, “o cachorro que ama a menina negra, que ama o menino glutão, que ama a gata vaidosa e fútil, que só ama a si mesma.” Dada nossa intencionalidade de exemplificação e a multiplicidade de cenas e de colocações da autora, além da síntese já apresentada da história transcrevemos apenas algumas passagens.

Figura 14: OUTRA VEZ



LAGO, Ângela, 1984; FARIA, Apud, 2013 85 p.

A capa já inicia a narrativa com a entrega do vaso de flores pelo cachorro jardineiro à menina negra. Depois disso, na contracapa há um interlúdio, expresso no caminhar da menina por um local que ostenta um outdoor onde estão registrados os dados do livro e da autora e um cachorro fazendo sinal de silêncio indicando o início da história.

Na primeira sequência, a menina acompanhada do cachorro vai até a casa do menino branco, na segunda cena, há o alegre oferecimento do vaso ao menino. Abaixo temos esta segunda cena

Figura 15: OUTRA VEZ



LAGO, Ângela, 1984; FARIA, Apud, 2013 85 p.

Na segunda sequência o menino branco vai até a casa de Dona Quimera e troca o presente recebido por um prato de suspiros. A menina descobre a rejeição, “lateralmente”, uma cabra come uma das flores do vaso.

Figura 16: OUTRA VEZ



LAGO, Ângela, 1984; FARIA, Apud, 2013 86 p.

Segunda cena da segunda sequência

Terceira Sequência – O gato de tapa-olho rouba o vaso da janela e vai oferecê-lo à gata vaidosa e fútil.

Figura 17: OUTRA VEZ



LAGO, Ângela, 1984; FARIA, Apud, 2013 86 p.

Primeira cena da terceira sequência: o vaso é roubado pelo gato, que irá oferecê-lo à gata na cena seguinte.

Sequencialmente temos que: o gato rouba o vaso, o cachorro persegue a cabra, o gato sobe no telhado levando o vaso como oferta à gata que está e permanece deitada em sua almofada, o cachorro avisa do perigo que corre o vaso, o gato se declara à gata, cantando ao som da flauta da cabra, a felina ignora o romance tapando os ouvidos enquanto o cachorro aguarda embaixo, angustiado, a tragédia iminente, então, o vaso está despencando do telhado, as reações são de alarme, o cachorro ampara o vaso, temos a impressão que ele vai sair de cena, o gato tampa os olhos, a gata “se recolhe aos seus aposentos”, outros personagens do núcleo secundário aplaudem, um, anjo sorri.

Na quarta sequência, a do desenlace, o cachorro volta apressadamente à casa da menina negra e lhe dá de novo o vaso. A menina se sente amada e o abraça como retribuição. A história é reiniciada. O cenário da história é uma cidade barroca mineira, no desenlace até o sol sorri na moldura. As cenas ocupam páginas duplas para que o espaço contenha generosamente todos os detalhes, prioritários, secundários, decorativos. As molduras são geométricas ou florais, usa-se a técnica “simultaneísta”, favorecendo uma visão ampla e plena de todos os espaços e minúcias que o compõem, a história se passa à noite, tempo dos sonhos, do fantástico, dos anjos, e tudo se modifica com a chegada da manhã na qual até o sol sorri. A saída de personagens pelas laterais encadeia a narrativa, porém, o cachorro está presente em todas as cenas.

“A “quadrilha do amor não correspondido” se desfaz: o amor do cachorro é recompensado pela menina, e não por acaso, a flor do vaso é o amor-perfeito.” (Faria, 2013, p.92). Rico e complexo, este livro, principalmente quando bem mediado, pode alargar os horizontes interpretativos infantis.

Figura 18: OUTRA VEZ



LAGO, Ângela, 1984; FARIA, Apud, 2013 87 p.

O cachorro corre com o vaso, que será devolvido à menina: o desenlace faz a história retornar ao ponto de partida.

Uma história de amor. Regina C. Rennó, Belo Horizonte, Editora Lê, 1992.

Livro que conta uma clássica história de amor entre dois personagens sutilmente antropomorfizados, dois lápis, um rosa e outro azul, representando, respectivamente, de modo bem tradicional, o masculino e o feminino, o que pode ser inclusive foco de discussão entre os leitores, de todas as faixas etárias respeitando-se os níveis de compreensão. A situação inicial de equilíbrio simbolizada na proximidade do casal e no aconchego do ambiente, o interior da casa resguardando a ambos e ao relacionamento da chuva lá fora, é interrompido pela rival amarela que conquista o lápis azul. O fundo dos quadros é branco e há poucos recursos em linhas e cores, as molduras das cenas, também nas cores dos personagens, reforçam os estereótipos de gênero, porém são recursos úteis à compreensão da narrativa, em sequência tradicional, com elementos comumente usados em tirinhas e HQ, porém criativamente empregados de modo a deixar espaços, lacunas, a serem ocupados pela capacidade imaginativa dos leitores.

Figura 19: Uma história de amor



RENNÓ, Regina, 1992, 6 p.

Uma das cenas da primeira sequência de *História de amor*, o casal apaixonado admira o sol depois da chuva.

Figura 20: Uma história de amor.



RENNÓ, Regina, 1992, 9 p.

Segunda cena da segunda sequência: após conhecer o lápis Amarelo, o lápis Azul vai embora com ele.

A solidão do Lápis Rosa é representada na curvatura da “face” e no traçado ondulado do percurso da partida dos outros lápis, traçado curvo como os movimentos humanos. Notemos que a cena não tem molduras dado à situação “extrapolar” convenções.

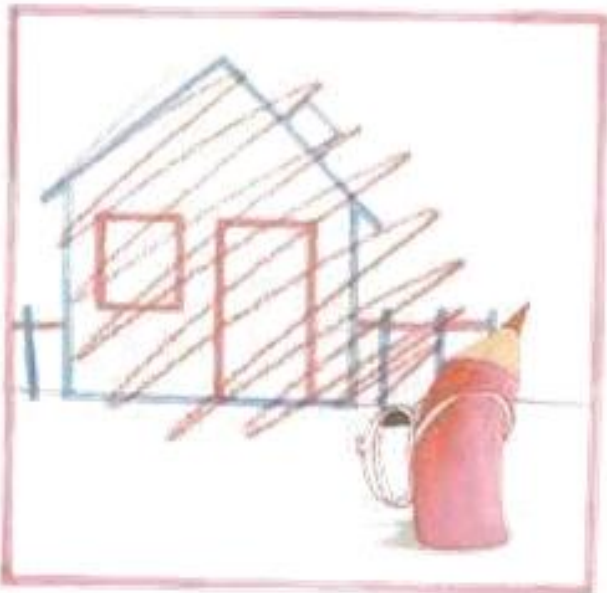
Figura 21: Uma história de amor



RENNÓ, Regina, 1992, 13 p.

A cena mostra o lápis Rosa enviando um coração flechado pela janela, que, no entanto, permanece vazia, sem resposta.

Figura 22: Uma história de amor



RENNÓ, Regina, 1992, 14 p.

Depois de cinco cenas expressando a tristeza do Lápis Rosa, este, triste, abandona a casa em que morava com o lápis Azul e vai procurar um barquinho para partir.

Figura 23: Uma história de amor



RENNÓ, Regina, 1992, 16 p.

Já no caminho para o desenlace o Lápis Azul volta para casa, mas não encontra mais ninguém. A cena única do desfecho mostra as ondas da praia e o banco onde o casal sentara-se no início da história manchado de marrom no local onde antes estivera o Lápis Azul. O barquinho singra o mar. O final é aberto, cabe ao leitor decidir se o casal se reencontrou e voltou para casa ou viajou junto ou se o Lápis Rosa partiu sozinho. Esse lindo texto imagético é de extremo minimalismo expressivo, a ponta do lápis de curva, há lágrimas, nada mais, porém, ler imagens ultrapassa o decodificar do que está representado, ler a imagem é:

Ler a imagem como parte essencial da narrativa, ler entre as imagens, ler as cores, para além de uma boniteza e de um estetismo simplório de colorização; ler o branco e o preto, ler as rupturas de páginas, ler a maquete, ler o ritmo, a articulação do texto e da imagem, sua disposição relativa na página dupla, unidade de base do livro. *Isso se aprende: é preciso aguçar o olho, o olhar e aprender a decodificar todos estes elementos constitutivos do sentido.* (Bruel, Cristian apud Faria 2013 p.101, grifos da autora.)

A autora deixa clara a existência de outros textos narrativos que, por suas especificidades fogem um pouco da sequência tradicional, ou ainda, textos com particularidades nas sequências narrativas, “conjunto de cenas que se referem à mesma ação”. Destaca os contos acumulativos mundialmente conhecidos, constantemente representados pelos, a nós chegados por vias portuguesas, “A formiguinha e a Neve” e “A velha a fiar”. Ela transpõe dois exemplos mais recentes: “A Casa Sonolenta” (1989) de Dom e Audrey Wood, muito bem ilustrado, e “Que bagagem” do livro Di-versos russos

(1990) tradução de Tatiana Belynk. Ambos seguem a proposta do gênero, ou seja, seguem as etapas início, desenvolvimento e desenlace, mas utilizam o artifício da repetição de cada um dos elementos que, gradativamente, somam-se à narrativa e que são repetidos em ordem progressiva. A título de conferência:

Figura 24: “A Casa Sonolenta”



WOOD, Dom e Audrey, 1989, capa.

Uma das ilustrações de *A casa sonolenta*, exemplo de narrativa acumulativa, em que os elementos se repetem a cada novo passo da história. Os personagens se amontoam uns por sobre os outros, até o desenlace do jogo narrativo. (Apud Faria 2013 p.34) A ilustração desafia os pequenos leitores a identificarem os personagens que ainda não foram citados na narrativa.

Será possível?

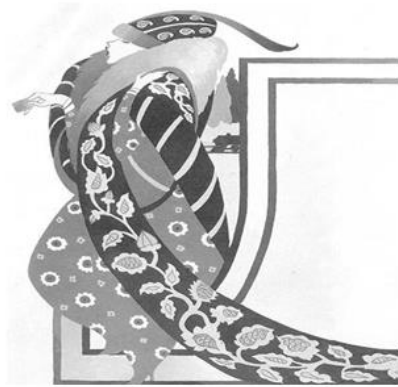
Uma pulga acordada,
em cima de um rato dormindo,
em cima de um gato roncando,
em cima de um cachorro cochilando,
em cima de um menino sonhando,
em cima de uma avó roncando,
em uma cama aconchegante,
numa casa sonolenta,
onde todos viviam dormindo.

Os últimos versos se repetem no final de todas as páginas até que, no desenlace, é substituído por “numa casa sonolenta onde ninguém estava dormindo.” Abaixo temos

uma passagem e uma ilustração do conto “A Bagagem”, que relata a história de uma senhora que entrega um filhote canino na bagagem e este é extraviado e substituído por um cachorro maior pelos funcionários que tentam disfarçar a situação explicando o crescimento súbito do cão:

No carro vagão de bagagem uma arca / um cestão/ um quadro/ um colchão um saco/ um caixote/ mais um cachorrinho filhote.

Figura 25: A BAGAGEM



PARREIRAS, 2009, 89 p.

As ilustrações, em livros com textos verbais, possuem diferentes extensões e espaços, geralmente associadas às idades e capacidades leitoras do público a que são previamente destinadas. Mesmo em livros nos quais se apresentem em menor número ou dimensões as imagens são partes integrantes do todo da obra e, como tal, precisam de uma leitura interpretativa de qualidade que pode ser aprimorada com a devida mediação do professor, eis aqui um dos grandes entraves ao trabalho com literatura infantil na escola. A dificuldade em questão diz respeito à formação dos professores, deficitária, não só em relação ao estudo da literatura infantil como também no estudo das artes de maneira geral, o que inclui as artes plásticas e a linguagem das imagens. Parreiras confirma nosso pensamento a este respeito:

A formação que é oferecida aos professores enfatiza muito o valor da palavra e do texto escrito. No caso da literatura para crianças, a ilustração tem uma relevância a ser destacada. Um livro para crianças se caracteriza pelo conjunto do que é composto: texto, desenhos e projeto gráfico, então, não há como fechar os olhos à ilustração. São linguagens diferentes dentro de um livro. (Parreiras, 2009, p. 89)

As ilustrações atuais não atuam como meras reproduções do texto escrito nem, se limitam a delinearem algo semanticamente próximo, à temática principal da obra, antes atuam como acrescentadoras de novos elementos, novos olhares, novas impressões

sobre o texto com quem dialogam. Parreiras (2009 p. 89) faz a seguinte descrição: “uma ilustração não é um enfeite, nem um acessório a mais no livro. Como o próprio nome diz ela ilustra (dá lustre), dá brilho, dá uma forma diferente ao que está em palavras.”

Alguns livros, embora enormemente reproduzidos, são verdadeiras obras de arte, encantam não só pelo texto escrito, mas pela expressão artística do conjunto grandemente enriquecida pelo trabalho ilustrativo. Ramos (2017) destaca o trabalho de alguns artistas brasileiros internacionalmente reconhecidos, é o caso de Roger Mello, cujas obras, por vezes imprimem ares de tridimensionalidades sem abandonar o bidimensional, utilizam papéis de diferentes texturas para possibilitar sensações sinestésicas, um verdadeiro “engenheiro de papel” constrói manualmente os protótipos de seu livro aproximando seu trabalho do universo teatral: “seus livros são cenários moventes que provocam no leitor a surpresa e o envolvimento, como se cada criança participasse do instante poético que o levou a criar aquelas imagens e palavras.” Adepto do livro de papel em detrimento do e-book possui mais de cem títulos ilustrados, destaque dado ao livro de imagens “Selvagem”, ao textual “Carvoeirinhos”, o livro-brinquedo “Zubair e os labirintos”, ambientado no Irã, e outros resultantes de viagens reais do autor como, “João por um fio”, fruto de uma viagem ao Peru, e “Cavalcadas de Pirenópolis”, cidade vizinha a Brasília em que nasceu.

Figura 26: Ilustração de Carvoeirinho



MELLO, Roger, 2009.

Figura 27: Ilustrações de “João Por um Fio”



MELLO, Roger, 2005, capa.

Infelizmente, não presenciamos uma linguagem imagética de excelência quando relacionamos as obras voltadas para o público adolescente e as obras direcionadas às crianças com os textos verbais das obras para os leitores da puberdade. O contemporâneo mundo das imagens veiculadas pelos meios de comunicação influencia as produções construídas para os leitores dessa faixa etária tendo em vista que possuem mais familiaridade com os livros e com o universo imagético que nos rodeia, portanto, os autores e ilustradores necessitam de uma dose a mais de criatividade e originalidade. Ramos (2017) reforça a importância do trabalho com imagens também, voltado para adolescentes e seleciona algumas edições dignas de nota, a primeira, em função do caráter de releitura, a segunda pela elegância e inteligência dos recursos de imagens, a terceira pela inovação. “Os 12 trabalhos de Lelércules” de José Roberto Torero, com ilustrações de Raul Fernandes, apresenta ilustrações divertidas, localizadas em diversos pontos das páginas que reiteram e ampliam a narrativa, acerca de um semideus, Hércules, movido a pum, pretendendo atrair o adolescente através do humor e da irreverência.

“O alfabeto dos pássaros”, de Nuria Barros, com ilustrações em preto e branco de Catarina Bessel, apresenta uma sofisticada junção entre imagem e palavra já que a primeira define e interfere na narrativa tornando-se ambas inseparáveis. A poética narrativa sobre uma menina chinesa adotada por uma família espanhola interage com as ilustrações que contrapõem ao mesmo tempo em que reúnem os hemisférios ocidentais e orientais.

“Pânico no pacífico”, do autor e ilustrador francês Pronto, narra três malucas histórias com ilustrações que misturam desenhos, recortes de jornais e revistas, imagens de diversos objetos, fotos de suspeitos de crimes, “o adolescente tem em mãos um labirinto apropriado ao trabalho de investigação policial... Gênero que cada vez mais acomoda recursos das variadas manifestações possíveis à imagem nesse universo em que as mídias se mesclam”.

Quanto as relações entre a literatura infantil e elementos audiovisuais, tais como, cinema, televisão, teatro, musicais e afins, podemos identificar elos intercambiais. Com respeito ao cinema, Vitor Necchi (2009 p. 268) nos diz que “num cenário de formação e de estímulos, o cinema pode assumir um papel estratégico para potencializar o universo simbolizado pelo livro”.

As considerações do referido autor abrangem a natureza diversificada de livros e filmes, que possuem gramáticas próprias, no entanto, são comparados quando os filmes são frutos de adaptações literárias, o que não se justifica dada a possibilidade de maior aprofundamento da narrativa de que o livro dispõe. O cinema potencializa a literatura, inclusive, na medida em que não há necessidade de disseminar o consumo de filmes numa época dominada pelo audiovisual. Já, a leitura e, sobretudo, a leitura de qualidade, reivindica expansão, com a qual o cinema pode contribuir.

A interlocução escritor-leitor potencializa a memória e a imaginação ocasionando associações, sugestionamentos, estímulos, transformações, que favorecem a autonomia e a criticidade, neste sentido, crianças visualizadas em imagens de ultrassonografias antes do nascimento e que possuem contato contínuo com celulares, câmeras, computadores, e outras parafernalias tecnológicas teriam muita facilidade de interagir com a palavra manifesta a partir de estímulos onde prevaleçam a força da imagem. Assim sendo, cinema e literatura não competem entre si, mas dialogam no sentido de uma potencialização mútua. Os benefícios destas interinfluências seriam:

- a) ampliação e consolidação de repertório;
- b) descoberta de novas perspectivas;

- c) aproximação de realidades diversas;
- d) estímulo à criatividade e à imaginação;
- e) aprimoramento do uso da linguagem;

Em se tratando do trabalho com crianças, os ganhos são maiores em decorrência do caráter formativo implícito, e podem ser multiplicados através de reflexões acerca dos processos de adaptação cinematográficos, indagar o sentido das transposições, as estratégias adotadas, as interpretações que o filme confere ao livro, as visões de mundo postuladas, as representações dos contextos sociais e históricos presentes na literatura, e outras questões que possam diversificar ou ampliar o entendimento de ambas as produções podem ser de grande valia.

Os leitores habituais só serão enriquecidos com as adaptações cinematográficas, já os que não se encontram nessa categoria podem ser atraídos para os livros ao assistirem uma boa adaptação literária posteriormente instigada por professores relativamente ínfimos dos elementos básicos da narrativa audiovisual. A recepção do filme por vezes em função das subjetividades e repertórios individuais podem não coincidir com as elaborações imagéticas criadas pelos leitores durante o fluir da narrativa. O conflito deve atuar como passaporte para novos questionamentos e compreensões, nos universos fantásticos de ficção científica, por exemplo, como, a trilogia “O Senhor dos Anéis”, ou a série “As Crônicas de Nárnia”, apresenta, tempos e espaços imaginários e alguns seres mitológicos desconhecidos como Hobbits, Elfos, Orcs, entre outros, dos quais não se tem uma materialização memorial, simplesmente pela inexistência desses locais e seres, sendo assim, construídos a partir da imaginação do leitor e comparados com a representação fornecida pela obra audiovisual. É importante considerar que:

Filmes podem apresentar eixos temáticos, personagens, fatos históricos, circunstâncias, etc., que despertando o interesse do aluno têm seus entendimentos ampliados a partir dos livros. Tal estratégia é ancorada na perspectiva de que a formação cultural não deve se restringir ou privilegiar apenas alguma modalidade de expressão... É como se um circuito fosse estabelecido: um filme pode inspirar a leitura de um livro que desperta o interesse por uma música que é interpretada por um cantor que numa entrevista cita um romance que se passa num período histórico sobre o qual há outro filme... (VITOR NECCHI, 2009, p. 279).

Abordamos primeiramente a sétima arte pelo teor de abrangência das demais manifestações artísticas que apresenta. Falemos também destas outras manifestações, principiando pelo teatro, cujo entendimento dos textos requer o exame de cada frase, e

de cada palavra detectando sentidos e significados, prosseguindo gradualmente no nível de compreensão. “É uma espécie de transubstanciação do texto, retirando-o do aprisionamento gráfico e trazendo-o para a vida.” Os textos teatrais e suas leituras são carregados de vida, direcionadores de ação de forma que podem contribuir estrategicamente para o progresso do discernimento do que se lê. (ARAÚJO, ALCIONE, 2009, p. 174).

Contudo, a leitura de peças teatrais não é apenas decodificação de diálogos, mas das representações, motivações, intenções, ideologias, reações, silêncios e percepções de cada personagem concretizados em suas intenções e ações. Portanto, a leitura de textos de que ora tratamos nada mais é do que a leitura de nossa humanidade, de experiências semelhantes ou ignoradas que nos acrescentam em conhecimento e emoção. O teatro conserva sua organização original não assumindo o caráter da reprodução técnica “é feito ao vivo, por seres vivos, e destinado aos seres vivos, e o ser humano ainda não inventou nada mais fascinante do que o próprio ser humano – que é capaz de se reproduzir e se recriar, mas não de se inventar.” (ARAÚJO, ALCIONE 2009, p. 190).

Algumas peças teatrais, se não a maioria delas, inclui composições musicais, como as óperas, existem também musicais e outras interações literárias com a música, já que a música não apenas instrumental, ou seja, a que porta uma letra, apresenta tanto discurso musical quanto o literário. Fisher e Simões (2009) ponderam que a tradição musical brasileira evidencia a música popular, ou melhor dizendo, a canção, e que esta não é somente uma sonoridade que acompanha um poema ou um amontoado de vocábulos junto de uma melodia, mas, uma obra de arte total, uma indissolubilidade. Assim, é possível identificar aproximações entre canções de Noel Rosa e de Chico Buarque, por exemplo, com crônicas de Ruben Braga ou Luís Fernando Veríssimo nos traços cotidianos melancólicos ou humorísticos. De igual forma o rock e o rap e suas críticas sociais agudas assemelham-se a certos escritores que retratam e criticam o mundo real em seus horrores. As letras musicais aproximam-se de diversos temas assim como a literatura o faz, as músicas instrumentais evocam sensações semelhantes aos provocados pelos poemas, portadores de ritmos próprios levando os ouvintes a imersões internas e a “metafísica instantânea” como disse Bachelard, “que ocorre como uma faísca quando se lê boa poesia profundamente, ou quando se escuta boa música atentamente. São aproximações não lineares, não óbvias, não racionais, e magníficas, as melhores que se pode esperar da arte”.

A atração e intimidade humana com a música são observáveis em todas as idades, ainda que em diferentes graus, e a razão disto pode ser explicada nas palavras do pianista, compositor e estudioso Jourdain: “Nós, humanos, somos uma espécie musical além de linguística.” (Apud FISHER; SIMÕES, 2009, p. 258).

Poderíamos nos deter em tantos outros recursos relacionados à literatura infantil e, ou à importância das leituras das linguagens midiáticas. Contudo, para o que nos propomos a focalizar, no momento, cumpre encerrar com uma colocação que resume o que de mais relevante convém reter, e que se consubstancia no conceito de intermedialidade, a saber, “o importante passa a ser o modo como as diferentes mídias (livro, cinema, tevê, rádio, internet, teatro, etc.) tematizam umas às outras, ou se fundem e/ou imbricam como mídias isoladas ou sistemas midiáticos, através de processos de citação, adaptação, e hibridização.” (Apud RAMOS, 2017, p. 222). Da reivindicação genérica da potencialidade educativa da fantasia e do jogo verbal, passou-se à potencialidade de precisar as relações existentes entre a literatura infantil e juvenil e a literatura de tradução oral.

O confronto entre a “literatura verdadeira” e a “literatura infantil” une-se a outras dualidades discutidas a partir do século XIX, a saber, literatura culta/ literatura popular e realismo/fantasia. Da confluência destes questionamentos é que se derivou a segunda grande questão posta aos pesquisadores nos anos setenta, relativa ao realismo presente nos livros infanto-juvenis das décadas anteriores, em evidência pela interlocução entre a pedagogia realista e as correntes culturais. A este quadro somou-se a descrição estruturalista e formalista do folclore e questões ligadas à presença da fantasia e dos contos populares introduzidas pela psicanálise.

Houve uma análise aprofundada da pertinência do folclore relacionada à receptividade infantil por meio de critérios antropológicos, psicológicos e literários. O folclore passou a ser visto como “um precedente que se liga à literatura infantil atual”, uma literatura integrante da que agora pesquisamos. Em contrapartida, a literatura oral em sua constituição literária e educativa foi larga e duradouramente utilizada para padronizar a avaliação do acervo e das produções literárias infantis o que só a bem pouco tempo tem sido repensado e delimitado em virtude do examinar de uma literatura atualizada de transmissão essencialmente escrita.

A argumentação que embasa o reposicionamento das contribuições folclóricas para a literatura infantil assevera que o folclore pertence apenas parcialmente à literatura infantil; que a experiência infantil com a literatura oral é simultânea à que se vivencia

com outros meios ficcionais tais como os livros ou os audiovisuais contemporâneos, o que indicaria que da boa recepção dos elementos folclóricos pelas crianças não se pode deduzir uma fase anterior “autossuficiente”; finalmente que os livros infantis da atualidade distanciam-se em sua confecção dos caracteres literários específicas do folclore podendo, contudo, acioná-los em novas funções literárias provenientes, muitas vezes, da literatura escrita.

Com respeito à cultura popular, à fantasia, ao folclore na literatura infantil recolhemos as pontuações de Coelho (2.000). Para iniciar suas considerações ela reporta-se aos primórdios das criações destinadas às crianças, conteúdo histórico detalhado na seção anterior, que declara que originalmente as obras infantis decorreram de adaptações de obras para adultos tornando-se clássicas as que ou surgiram diretamente no meio popular ou de reformulações populares advindas do meio “culto”. Desta forma, as obras que mantinham e mantêm ainda o apreço infantil caracterizam-se pela origem popular e pelo caráter de “exemplaridade”, do que se depreende que os mitos, lendas, contos maravilhosos e afins comportavam valores e padrões de comportamento que se desejava inculcar nos leitores ou ouvintes.

A identidade entre o popular e o infantil que ocorreu, e, no pensar da autora, talvez ainda ocorra, nos moldes explicativos da psicologia é discernido como uma identificação de mentalidades que acontece por meio “de uma consciência primária na apreensão do eu interior ou da realidade exterior.” Em outros termos, o “sentimento do eu” sobrepuja a “percepções do outro”. Ou, ainda, de outro modo, as crianças de forma geral, e os homens mais primitivos apreendem a realidade por meio da sensibilidade, da emotividade, intuitivamente, pelo pensamento mágico em sua lógica particular desprovida da racionalidade, da intelectualidade próprias aos adultos e/ou aos eruditos o que ocasiona a convergência de interesses.

As distinções entre mente adulta/culta e imatura/inculta, segundo Splenger (1952) são apenas “rótulos” do entendimento do real, “uma escala infinitamente rica e variada. (...) das possíveis formas que o homem exterior pode assumir pra cada um.” Os conhecimentos “a-históricos” da realidade próprios da criança e do ser rudimentar denunciam suas inclusões apenas num tempo presente enquanto que o entendimento proveniente da “experiência intelectual” ou da “técnica experimental” se estende a outras esferas temporais.

Assim, regressando à autora brasileira, devido às especificidades das mentes infantis e rudimentares depreende-se que a linguagem poética, foi veículo de

“transmissão de pensamentos” ou “de conduta” à diferentes populações que por terem mais dificuldade de compreenderem o que se afasta da natureza concreta e sensorial foram “ensinadas” na linguagem literária capaz de facilitar o entendimento de valores de natureza abstrata tais quais os sociais, éticos, políticos, artísticos, econômicos, religiosos, etc., o que não seria possível, na mesma profundidade e proporção, por meio de linguagens lógico-racionalizantes com elevados graus de abstração, como a filosofia, por exemplo. A linguagem literária é, portanto, representativa, imagística, mediadora, em suas simbologias, alegorias e demais recursividades, beneficiando a materialidade das abstrações, do inexprimível. Ela transpõe, desde o início da humanidade, as composições lógico-abstratas à precariedade das mentes com baixo potencial de “percepção intelectual”, desta forma, concluímos a relevância da literatura infantil como colaboradora do aperfeiçoamento das potencialidades inatas da criança nas diversas fases de amadurecimento compreendidas entre a infância e a maturidade.

O folclore e as esferas do maravilhoso medeiam mais que a espontaneidade prazerosa da leitura pela leitura veiculando valores que ocasionalmente possam ser interiorizados pelos “consumidores” de fato. Mas, que a literatura originalmente possuía este viés da “exemplaridade” parece-nos compreensível, o que deixa sombras neste sentido seria a permanência deste caráter na contemporaneidade visto a enormidade da diversidade entre os dois mundos.

A temporalidade e as transformações que ocasiona ou comporta subtraem as particularidades imediatas integrantes da literatura arcaica, contudo, a generalidade dos valores humanos transfigurados literariamente é perene. Assim, o circunstancial, o particular, o realístico que provocou a produção textual se esvai mas os valores humanos configurados nas “linguagens simbólicas ou imagísticas” que os expressou artisticamente permanecem vivamente arraigados. Em outros termos:

É esse o caráter fundamental da literatura (ou da arte em geral) traduzir verdades individuais de tal maneira integradas na verdade geral abrangente, que a forma representativa escolhida, mesmo perdendo, com o tempo o motivo particular que a gerou, continua falando aos homens por outros motivos, também verdadeiros no momento em que surge. (COELHO, 2000, p. 45)

Na contracorrente estão as obras realistas ou naturalistas que opcionalmente expressam as circunstancialidades, o momentâneo, a concretude, valendo-se de uma linguagem “referencial e unívoca” que não transcende metaforicamente e por isso, ainda

que profícuas, estão relegadas, à documentação de sua época. “O ideal é quando, no contingente, o escritor consegue detectar o eterno.”

Pensamento complementar, talvez diverso, dos que Coelho embasa em Splinger, são trazidos por Silva (2009), que nos apresenta os estudiosos estruturalistas, metaforicamente, como botânicos descrevendo modal e morfologicamente as “plantas-narrativas” da extensa floresta literária existente, relacionando, inclusive ritos e mitos, as passadas cerimônias de iniciação e os contos de fada. Contudo, o arvoredo necessitaria ser estudado também em suas raízes as quais nutrem o universo imaginário que conjuga narrativas míticas, folclóricas e literárias. Estas, por sua vez, seriam, conforme Jung descreve os “arquétipos”, noção que nas palavras de Silveira, estudiosa junguiana, é assim declarada:

A noção de arquétipo, postulando a existência de uma base psíquica comum a todos os humanos, permite compreender por que em lugares e épocas distantes aparecem temas idênticos nos contos de fada, nos mitos, nos dogmas e ritos das religiões, nas artes, na filosofia, nas produções do inconsciente de um modo geral, - seja nos sonhos das pessoas normais, seja em delírios de loucos, (SILVEIRA, 1978 p.78)

O psicanalista associa a teoria dos arquétipos com outros componentes humanos como a instintividade, “como os instintos, os esquemas de pensamento coletivo da mente humana, também são inatos e herdados.” (JUNG, 1964, p. 75). Desta forma, as histórias infantis, ligadas ou não à tradições folclóricas, atrairiam as atenções e cairiam no gosto infantil e ou na preferência de adultos “rudimentares” não só pelos artifícios da linguagem literária utilizada, mas por conterem um fundamento arquetipal comum a todos os humanos, independentemente de suas origens, temporalidades, idiomas. Assim, crianças de todo o tempo seriam internamente atraídas por questões várias enclacrados neste condensado interno.

As raízes modelo, internalizadas, advindas desses arquétipos estariam também na base das narrativas adultas, e, de acordo com Silva (2009) poderiam se abrir em “inúmeras ramificações radiculares”, que conteriam, pelo menos dois eixos principais, dois pares de oposições: “o tema da identidade e da diferença e o tema dos limites e da sua superação.” A autora aborda ambas as temáticas elencando exemplos literários corroborativos de sua teorização, que, sintetizaremos, nos parágrafos sequenciais.

No compreendido como “identidade e diferença”, temos o confronto basilar entre o “eu” e o “outro”, o processo de construção identitária que abrange o confronto com a disparidade. A experiência de separação com o corpo materno inaugura as vivências e

interrogações acerca do desamparo e da solidão, que são retratadas mitológica, folclórica e literariamente para adultos e crianças, mesmo em obras infantis verificamos diversidades nas formas, mas identificações nas relações íntimas com problemáticas ligadas à identidade e diferença. Assim, a presença de gêmeos e suas ambiguidades, semelhanças e diferenciações é constante na literatura e nos mitos, desde os bíblicos Esaú e Jacó, passando pelos Irmãos Corsos, capa-e-espada, a shakespeariana “A Comédia dos Erros” e a brasileira ficção de Machado de Assis que toma como empréstimo dos famosos gêmeos do antigo testamento, o título.

Outro componente da identidade muito frequente nas indagações infantis e trabalhado literariamente em diversas nuances é o nome próprio, escolhido sob as influências da motivação ou da arbitrariedade, abordado sob os aspectos do maravilhoso, do tabu, da aleatoriedade, da descrição, da negação, da imposição, da generalização, da propriedade, da autoimagem, exemplificados respectivamente em: expressões mágicas como “abre-te, Sésamo!”; tribos africanas que não o pronunciam; nomes sem critérios “ lógicos” como o do lobatiano rinoceronte Quindim; nomes engraçados que caracterizam os personagens como o “Sei Não” de Ângela Lago; nomes que negam a própria existencialidade como o de “Ninguém” dado a si mesmo por Ulisses na ilha dos ciclopes ou, mais ampliadamente, o “Todo Mundo” conferido por Gil Vicente ; nomes uniformizastes como “ menino mais velho” ou “ mais novo” em Vidas Secas; Virinha ou Latinha de Lígia Bojunga; os tantos Severinos versificados por João Cabral; nomes que não querem acréscimos como sobrenomes de maridos tais quais os da personagem Bel de Bisa Bia, Bisa Bel, que teme perder a si mesma adulterando o que sempre foi indicativo de sua individualidade; autoimagens relacionadas aos apelidos manifestadores do olhar alheio, por vezes depreciativo ou tipificador, como em “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão”, retomando, de certa forma o “mítico” Davi e Golias, confronto entre crianças e adultos, estes últimos simbolizados por gigantes.

Autoimagem ligada também ao tamanho, ao crescimento, à passagem, ao deixar do universo infantil para adentrar sofridamente o mundo adulto dos compromissos e responsabilidades, retratados em João e Maria, Polegarzinha, Pequeno Polegar, Peter Pan, na própria Bel, já mencionada, que através de fotografias identifica o correr do tempo, as semelhanças com antepassados, as transformações físicas, o ciclo da vida, temas inquietadores do subconsciente infantil. Gulliver seria um contraponto presente em obras para adultos, suas oscilações de tamanho refletem um desajustamento que é intrigante. Textos como “Diálogo de relativa grandeza” de José J. Veiga e “Bem do seu

tamanho” de Ana Maria Machado tratam destes questionamentos universais a respeito de identidade, emancipação, o primeiro, aliás, parte de uma coleção adulta que assim com as duas primeiras viagens de Gulliver, também inicialmente destinadas a outro público, despertaram o interesse infantil.

Espelhos, reflexos, retratos, fotografias, por vezes são representações metafóricas da autoimagem vista de outra forma, suscitando os mais controversos sentimentos como amor e rejeição, polêmicas inferidas em “O rosto atrás do rosto” de Marina Colassanti, e mesmo na madrasta de nossa tão conhecida Branca de Neve. Dualidades internas são perceptíveis em “O retrato de Doryan Grey” e Quintana, admirando o reflexo da imagem do pai, pergunta: “Como pude ficarmos assim?”.

Dualidades são protagonistas de todas as formas de narrativas, literárias, folclóricas, endereçadas aos públicos de todas as épocas e idades e podem representar projeções infantis integrantes dos processos de aprendizagem que comporta conflitos e carências, é o caso dos “amigos imaginários”. O mito narcísico mistura-se ao das amizades imaginárias em muitos contos, como em “A primeira só” de Marina Colassanti. Em “A bolsa amarela” o amigo da personagem principal vai deixando de existir à medida em que ela se integra à vida adulta, em “O menino do Espelho”, de Fernando Sabino, o imaginário é companhia e apoio. A procura pelas próprias origens desencadeou desde a criação mitológica de Édipo até novelas de televisão com grande número de consumidores.

As identidades masculinas e femininas podem apresentar temas semelhantes ou absolutamente distintos, as últimas são relacionadas, em muitas produções ao fio, ao tecer, costurar, bordar, abrangendo desde os mitos como Penélope, Ariadne, Ariadne, as Parcas, e outras coadjuvantes em narrativas diversas, até a jovem que tece e destece o rosto do amado, mantendo vínculos com os mitológicos Penélope e Pigmaleão num conto contemporâneo de Colassanti. O conto aponta para as ligações amorosas que se fazem e se desfazem cotidianamente.

Ilustrações bordando letras à maneira de monogramas ou desenhando objetos de costura como as de Regina Yolanda em livros de Ana Maria Machado e poemas como os de Sylvia Orthof em “Ponto de tecer poesia” também remetem ao feminino. Nos versos os campos semânticos do fio e da escrita são sobrepostos por meio da ambivalência de vocábulos. Essa dinâmica subjacente ao entrelaçamento dos fios que gera tantos produtos e instiga tantos enredos une-se alegoricamente à “capacidade feminina de gestar”. Assim, não aleatoriamente, os irmãos Grimm criam “Rumpelstikin”,

um diminuto homem que para fiar em lugar da jovem despreparada para tal exige-lhe como recompensa seu primogênito.

A identidade não se compõe indissociadamente da diferença. A diferenciação individualiza e por esta razão frequentemente gêmeos ou adversários são apresentados de forma maniqueísta e estereotipada, conjugando representações perfeitas só de benesses ou só de maldades. Observamos isto não só em Esaú e Jacó, mas em Abel e Caim, Rômulo e Remo, “O máscara de ferro” dentre outros. A inimizade entre irmãos remonta às mais antigas memórias humanas, desde os primitivos habitantes das cavernas, seduzindo públicos de diferentes faixas etárias exercendo especial influência sobre as crianças que necessitam demarcar “os espaços físicos, sociais e afetivos” no seio familiar.

A despeito do movimento em prol das rivalidades para expulsão do outro e construção do eu presenciamos também, no identificar da própria personalidade, o “agregar do outro”, através de sentimentos como amizade e amor, o “arquétipo da alma gêmea ou do bem-amado”. Eixo fronteiro aos dois que descrevemos aqui, por apresentar as carências acrescidas de superação. Os gregos, Castor e Pólux e Eros e Psiquê exemplificam ambas as temáticas.

No compreendido como “limite e superação”, são mobilizadas as oposições entre nossas impossibilidades e suas superações. É o campo “das insatisfações e dos desejos, dos interditos e das transgressões, das culpas e do medo.” Não mais se busca uma confirmação identitária por meio da validação da autoimagem partindo da aparência, do nome e da inclusão familiar, mas do desejo do outro, da construção do nós, em função da reconstrução da “unidade simbiótica” desfeita no nascimento que pode se dar na busca por amizades ou paixões, as primeiras mais presentes na literatura infantil. A arquetipal ideia do “bem-amado” tem cunho idealizado como nos platônicos pensamentos do mundo das ideias e nos da eterna busca pela metade que nos foi amaldiçoadamente tirada. Eros e Psiquê pressupõem uma junção do amor e da alma como fonte de suprema felicidade amorosa. Rapunzel, versão da Bela Adormecida, exemplifica esta ideia recorrente na fundação de outros tantos romances escritos ou televisionados.

Tragédias gregas ou contos com final feliz como “Pandora” e o “Barba Azul” trazem conflitos de várias naturezas com recompensas a atitudes questionáveis ou chances de recomeços e reconstruções. “O jardim secreto” de Frances Brunett e “Atrás da Porta” de Ruth Rocha trazem a invasão dos respectivos cenários, o jardim e a

biblioteca, como transgressão indicativa de evolução da maturidade psicológica do invasor.

A humanidade é limitada física e socialmente e só pode, em tese, romper as barreiras do social, dado que só esta realidade é erigida por ela própria, assim verificamos as limitações impostas pela gravidade e o espaço temporal que os humanos tentam subverter. Quanto à primeira, observamos a tentativa de subversão, em livros infantis, nas aspirações de voo, que vão desde as “sandálias aladas de Hermes”, até as narrativas sobre Dédalo, Ícaro, bruxas e suas vassouras voadoras, fadas e seus condões, vampiros e seus voos de morcego, tapetes voadores, super-heróis... Embora, com a evolução dos meios de transporte, todos, de uma certa forma, possam realmente voar, os entranhados desejos arquetipais continuam habitando os porões mentais de nossa espécie. Alguns voos literários apontam, para além das barreira físicas, para o rompimento de entraves socialmente impostos. “A menina que aprendeu a voar”, de Ruth Rocha é um desses casos.

O desejo por avanços ou retrocessos temporais e pela inalterabilidade física ante o transcorrer dos dias ou as mudanças climáticas no espaço que ocupamos, por exemplo, estão presentes nos recônditos da alma e expressos em trilogias como “As Crônicas de Nárnia”, filmagens como “De volta para o futuro”, no pó de pirlimpimpim do faz de conta de Monteiro Lobato, e até na crescente procura por cirurgias plásticas na atualidade. Freud (apud SILVA, 2009) assegura que, “no fundo, todo homem acredita ser imortal, daí seu espanto diante da iminência da própria morte.” Tema cujas explicações costumam, condicionadas às épocas em que se estabelecem, estar ligadas a origens mágicas, religiosas ou científicas, a morte, temática delicada em se tratando de públicos infantis, é pouco frequente neste tipo de literatura, mas aparece suavemente delineada em obras como “Meu amigo pintor”, de Lígia Bojunga, e no estrangeiro “Teatro de sombras de Ofélia” de Michael Ende, que entrelaça ao passamento outras questões consideradas mais apropriadas ao público adulto, como feiura, velhice e solidão.

A imortalidade e o renascimento, associados ou não, ao duplo ou ao amor eterno, se encaixam na literatura denominada fantástica onde estão inscritos diversos textos com a temática como os contos de Edgar Allan Poe, “A princesa enfeitada” dos Grimm, “Histórias da Tia Anastácia” no qual Lobato, folcloricamente, narra a história do bicho Manjaléu, que possui imunidade diante da morte, os imortais vampiros buscando sangue para alimentarem sua perenidade, o cômico cinematográfico “A morte lhe cai bem”. Extrapolando a fase infantil inclui o domínio do medo, muitas histórias tratam desse assunto,

destaque feito à *Chapeuzinho Amarelo*, de Ziraldo e “O domador de monstros” de Ana Maria Machado, com seu humor e nonsense e a vitória sobre o pavor por meio da palavra, já que a linguagem, elemento especificamente humano, nos sobrepõe aos irracionais.

Os textos mitológicos ou folclóricos apresentam o medo personificado em monstros, não raro híbridos, um tanto bicho, um tanto gente, hidras de sete cabeças, minotauros, medusas, lobisomens, vampiros, ogros, “noivos animais” como em “A Bela e a Fera”, enfim, o mal, destituído de beleza, porém, não de atrativos, de acordo com Bruno Bettelheim (1996). Alguns, como a Fera ou a Cuca, com aparências apenas esboçadas para que o leitor as componha detalhadamente de acordo com seu próprio terror imaginativo. O Lobo, proveniente dos populares contos europeus, “por contaminação dos contos de fada”, apavora também crianças brasileiras, esta figura está presente num conto adulto transposto para a linguagem infantil chamado “Fita Verde no Cabelo” onde a protagonista perde a fita e a avó, morta em sua presença. Ali, a figura do lobo é invocada, aludindo à outra e mais feliz etapa da vida, na qual contava com a companhia da avó, o berro: “Vovozinha, eu tenho medo do lobo!” é a tentativa de suplantar o luto e a dor. Como vemos a humana memória cultural está amalgamada no imaginário fomentador da literatura para todas as idades e nas artes em todas as suas formas.

c) “Da consideração dos condicionamentos do público leitor baseada em forte empirismo ou em um esquema excessivamente simples e rápido sobre a evolução dos livros para as diferentes idades, iniciou-se uma descrição teórica sobre a forma de adequar-se os textos à crianças e jovens.”

Duas grandes inovações que as pesquisas da década de oitenta trouxeram resultam da junção dos progressos ocorridos na psicologia cognitiva e na teoria literária. Uma delas originou-se das novas reflexões acerca da colaboração da literatura para a formação humana a partir do contexto cultural que passaram a abordar as formas de compreensão infantil das narrativas e a evolução de tal competência na criança. Outra novidade foi a utilização dos avanços teórico-literários na apresentação do pacto autor/leitor para análises a acomodação dos textos aos caracteres do público infantil e da contribuição desses textos para o desenvolver de interpretações mais complexas.

Abordando as maneiras de compreensão das narrativas pelo público infanto-juvenil passamos, inevitavelmente, pela “evolução biopsíquica” de crianças e de adolescentes. Embora haja individualizações, em suma, os leitores são “encaixados” em

algumas categorias em função não só da idade cronológica, mas do grau de amadurecimento “biológico, psíquico, afetivo, intelectual” e de seu domínio das estratégias de leitura, então, embora as fronteiras entre estas “categorias”, para a maioria dos autores, não seja excessivamente rígida nem condicionada apenas à faixa etária há uma categorização que ajuda na produção e indicação de obras de Literatura Infantil. Coelho (2000) apresenta a seguinte divisão:

1 - Pré-Leitor: primeira categoria, que envolve duas fases, primeira e segunda infâncias. Primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos) Princípio do desvendar da realidade circundante pela afetividade e pelo tato, fase da aquisição da própria linguagem e da nomeação das realidades, fase ideal para a introdução de gravuras diversas como de animais e de objetos familiares. Importante é a mediação do adulto neste momento de interlocução entre os mundos natural e cultural.

Segunda infância (a partir dos 2/3 anos) Princípio da fase egocêntrica, da percepção do eu, dos “interesses ludo práticos”, “interesses vitais” (saúde), interesses sensoriais, aperfeiçoamento do conhecimento das concretudes e da linguagem, sobretudo, a partir do lúdico. As obras adequadas a este tipo de público devem estar embasadas em experiências cotidianas familiares, ter um predomínio total da imagem e de imagens significativas para a criança, expostas em diferentes técnicas como pintura, colagens, fotografias etc., que devem ser exclusivas ou acompanhadas de pouquíssimo texto verbal com a finalidade de inter-relacionar mundo real e mundo da palavra. Pitadas de humor, expectativa e mistério além das técnicas da repetição ou reiteração auxiliam no despertar e na manutenção da atenção e do interesse destes pequenos leitores.

2 - O leitor iniciante (a partir de 6/7 anos) Etapa da alfabetização, da socialização e do princípio da racionalização da realidade, na qual a participação do adulto como estimulador de conquistas, principalmente às ligadas ao universo da lectoescrita é fundamental. Os livros pertinentes a esta fase devem ter ainda o predomínio da imagem sobre o texto, narrativa simples, linear, com sequência lógica, textos com humor, comicidade, personagens reais ou não mas com caráter definidos, visão maniqueísta de mundo ainda necessária para seres em formação que em etapas subsequentes de desenvolvimento descobrirão a ambiguidade das realidades, palavras simples, frases curtas, ordem direta, elementos repetitivos, argumentos estimuladores da “imaginação, da inteligência, da afetividade, das emoções, do pensar, do sentir, do querer...” As obras podem pertencer ao universo maravilhoso, ao cotidiano ou a ambos numa simbiose entre o real e o fantástico.

3 - O leitor em processo (a partir dos 8/9 anos) - Etapa de domínio da leitura, atração pelo conhecer, pelo questionar, pensamento logico-concreto. Os adultos devem agir como motivadores, mediadores e estimuladores de novas leituras. As obras apropriadas devem conter imagens dialogando com textos, frases simples, ordem direta, comunicação objetiva, “introdução gradativa de períodos compostos por coordenação”, situação central, apenas um conflito e uma solução, efabulação em esquema linear, humor, doses de realismo e de magia.

4- O leitor fluente (a partir dos 10/11 anos) - Pré-adolescência, etapa onde se consolida a leitura, a concentração, a reflexão. Há o desenvolvimento do “pensamento hipotético dedutivo e a conseqüente abstração”, interesse pelo “confronto de ideias e ideais”. Etapa de interesses “ludo-afetivos” e por participação em grupos onde a individualização é confrontada, fase de um certo retorno ao egocentrismo que tende a rejeitar a interferência adulta a qual neste caso deve ser como a de “líder entusiasmado que confia na capacidade de seus liderados”. As particularidades das obras relativas a esta categoria são: imagens já não se apresentam tão indispensáveis, personagens heroicas que lutam por ideais humanísticos, ou pessoas comuns, porém questionadoras e idealistas, linguagem mais elaborada favorecendo a imaginação e a inteligência, gêneros como contos, crônicas, novelas, temas sentimentais ou sociais, mitos lendas que versem sobre a origem das coisas, ficção científica, desafios policiais, o maravilhoso, o fantástico principalmente em junção com o real.

5- O leitor crítico (a partir dos 12/13 anos) - Etapa de domínio da leitura e da escrita, do desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico voltado para a leitura de mundo. O texto literário deve proporcionar não só prazer, mas há a necessidade de compreensão rudimentar da teoria literária, “a literatura é a arte da linguagem e como qualquer arte exige uma iniciação”. É como um jogo, com regras não exatamente fixas nem inalteráveis, mas que precisam ser conhecidas pelo leitor crítico. A respeito das adequações e interações livro leitor a autora nos fala da seguinte maneira:

Todo livro oferece ao leitor uma complexidade – maior ou menor – para destrinchar; e o leitor é também portador de uma complexidade – mais ou menos grande – no ato de leitura. Se a complexidade do livro é menor do que a do leitor, este se aborrecerá. Ao contrário, se o livro é muito complexo para a complexidade do leitor, este só utilizará certos aspectos, ou não chegará a entrar no livro. (POLSANEC apud FARIA, 2103, p.22).

Contrariamente ao exposto, Parreiras (2009) acredita que a obra literária, a que se instala nos domínios do poético e do artístico pois é aí que o literário se esculpe, a

leitura literária envolve o leitor a despeito ou não de contentá-lo, ela o afeta, o transporta, o modifica, por isso não tem que ser ensinar, nem estar datada em função da idade da criança. As questões, para ela, afastam-se do objetivo estando ligadas mais à afeições e subjetividades.

d) “Da confiança na educação e na leitura como chave para a democratização e o progresso social passou-se a uma reflexão mais complexa sobre o grau e as formas de alfabetização, no interior das sociedades pós-industriais”.

Simultaneamente à multiplicação do número de leitores de obras infanto-juvenis os estudos convergiram para a composição social destes leitores e de suas acessibilidades à leitura, bem como, para análises mais minuciosas das funções destas obras. As pesquisas da tônica da literatura como vetor de formação social voltaram-se para questionamentos a respeito de possíveis e novas adequações entre o literário e formas inéditas de propagação de valores inseridas num contexto social que requisita altas competências de mobilização dos códigos simbólicos e que apresenta intensas transformações nas maneiras de coesão ideológica. Na atualidade é constante a análise ideológica concentrada em novos princípios sociais além de reflexões textuais com menor grau de superficialidade pretendendo-se, mais complexas e aprofundadas.

Os livros de literatura infantil que nos são contemporâneos polemizam temáticas que expressam conflitos que surgiram em contextos atuais ou, só podem ser questionados em razão de mudanças sociais e ideológicas recentes. Nesse sentido Coelho (2000) caracteriza nossa época como um período em que se processa uma transição de mentalidades, em outros termos, valores tradicionais, entretidos até o século XIX sendo gradativamente substituídos por valores novos ainda em processamento.

De acordo com a autora, uma nova realidade histórica, social, cultural está se construindo em relação “à tradição herdada pelo nosso século, mas hoje em plena desagregação.” São citados dez pontos básicos em mutação:

1. O tradicional espírito individualista está sendo suplantado por um espírito solidário. As verdades absolutas que fundamentavam o sistema arcaico produzindo um individualismo e competitividade, embora sugerissem benfeitorias coletivas refletiam-se literariamente nos heróis românticos apresentados como modelos de virtudes prestigiadas pela sociedade, padrões idealizados a serem repetidos. O atual espírito solidário é conscientizador do pertencimento do individual ao todo que, por sua vez, é responsabilidade conjunta. Em decorrência desta visão os heróis infalíveis, “seres de

exceção”, são substituídos por grupos, crianças e adolescentes normais, ou personagens questionadoras das imposições adultas.

2. Com o advento do novo a autoridade deixa de ser absoluta e passa a ser questionada. O autoritarismo próprio do mundo antigo, enraizado na crença da perfeição organizacional é agora repudiado, os valores e ideais humanos são vistos como portadores de relatividade por serem compreendidos num quadro de transformação contínua. Assim, a literatura infantil não se apresenta mais sob o domínio da exemplaridade, da demarcação rígida de fronteiras entre dualidades como certo/errado. As verdades não mais correspondem a pensamentos únicos, ou uniformes, mas comportam contrastes de muitas naturezas que tendem a equilibrar-se dialeticamente.

3. O sistema social fundado na valorização do ter e do parecer, acima do ser é trocado por um sistema social fundado na valorização do fazer como manifestação autêntica do ser. Tradicionalmente, havia a valorização das classes bem-sucedidas materialmente e socialmente. Visões paternalistas, machistas, patriarcais, aristocratas retratadas numa literatura infantil que apresentava a figura idealizada da mulher e delimitava caricatamente o que era pertencente a cada um dos gêneros. A tendência atual é evidenciar o fazer sobre o ter, extinguindo maximamente diferenças econômicas e injustiças sociais. Trabalho não se justifica apenas para sustento ou enriquecimento, mas como realização existencial. A família, apresenta novas configurações pós-feminismo com direitos e deveres masculinos e femininos em busca de nivelamento. A literatura infanto-juvenil denuncia misérias sociais e demonstra a nova estrutura familiar e suas consequências pela ótica de filhos, de mães, e de papéis estigmatizados de meninos e meninas, homens e mulheres.

A trajetória das personagens femininas e suas representações em diferentes épocas é a matéria de que se ocupa Zilberman (2004) em “Garotas que mudam o mundo”, capítulo de “Como e por que ler a literatura infantil brasileira”. As primeiras protagonistas femininas eram portadoras de particularidades mágicas, Chapeuzinho Vermelho, a mais antiga delas, conversava com um lobo, Cinderela foi ajudada por uma fada madrinha, Bela dormiu cem anos sem adormecer, Maria irmã de João engana uma bruxa má, as brasileiras Emília e Clara Luz eram, respectivamente, uma “fada moderna” título concedido pelo próprio Lobato e, uma fada que tinha ideias. A literatura atual apresenta as personagens femininas destituídas de qualquer atributo mágico, exercendo seu protagonismo vencendo problemas cotidianos também vivenciados pelos leitores,

sem a interferência de príncipes, fadas, animais falantes ou qualquer elemento sobrenatural.

“Raul da ferragem azul”, de Ana Maria Machado, 1979, é uma história em que, apesar do protagonista ser um menino, a ação da personagem feminina Estela é contundente, marcante, paradigmática. O protagonista começa a apresentar manchas azuis por todo o corpo as quais são alegorias de sua inercia diante das injustiças, depois de buscar soluções mágicas, própria dos livros infantis, em vão, se depara com Estela, garota que enfrenta os meninos mais velhos na defesa de seus princípios. A partir deste encontro as atitudes de Raul se modificam e as manchas desaparecem. A atitude de Estela é representativa da reação dos que buscavam a libertação da ditadura imposta pelo golpe militar de 1964, depois de 15 anos de repressão, na época da publicação do livro, os comportamentos oscilavam entre a passividade e a rebeldia configurados nos comportamentos dos dois personagens, de forma que a simbologia vai além da representatividade infantil diante dos mais fortes alcançando a situação da sociedade nacional de então.

Questões voltadas especificamente para o universo feminino são abordadas em “Bisa Bia Bisa Bel”, de 1982. A menina Bia tem diálogos com sua bisavó Bia e sua bisneta Beta e conclui que nenhum posto de vista – seja o do passado, o do presente ou o do futuro – é definitivo. Este é um livro considerado feminista “não apenas porque traduz o processo de independência da mulher ao longo da história”, caminhando da submissão e da resignação de Bia à plena autoconfiança de Beta, mas também porque a narrativa se processa através de uma ótica feminina indicando que o processo de libertação inicia-se do interior para o exterior, não por lições mas por experiências de vida. Observemos que os dois últimos livros analisados ainda contem resquícios de sobrenatural as manchas de Raul e o mergulho de Bel no tempo, o que situa os acontecimentos na fronteira entre realismo e literatura fantástica.

Dentre as obras de teor totalmente realista e que tratam de temas ligados ao protagonismo feminino destacamos, “A curiosidade premiada”, de Fernanda Lopes de Almeida, de 1978 e, “Nó na garganta” de Mirna Pinsky, de 1980. Glorinha é a personagem questionadora da primeira obra, indagando sempre o porquê de todas as coisas; Tânia, a menina negra, protagonista do segundo texto, não só por sua origem étnica até então não apresentada em personagens principais infantis, mas pelo desajuste familiar luta na recuperação da autoestima.

Conflitos familiares, entre pais e filhos, entre irmãos, estão presentes em “Coisas de menino” (1980), de Eliane Gamen. A personagem feminina Clarice envolve-se em conflitos próprios da classe média a que sua família pertence e nos ligados ao ambiente favelado a que pertence seu amigo Olho de Boi. O insucesso de Clarice frente às questões sociais reafirma a realidade brasileira que a autora, dentro do contexto realista de sua obra, não poderia mascarar. Zilberman mostra o papel de vanguarda da literatura infantil ao apresentar o protagonismo tanto de personagens infantis quanto de escritoras brasileiras conectadas com as constantes mudanças sociais e culturais, “Porta-vozes da liberdade e da rebeldia”.

Nosso destaque pessoal recai sobre “A princesa salva a si mesma neste livro” (2017), de Amanda Lovelace, que atrai as alunas pré-adolescentes pelo título indicativo tanto da magia dos contos de fada quanto do empoderamento feminino. A linguagem poética e a vitória da resiliência sobre conflitos relacionados a estereótipos de beleza, alcoolismo familiar, suicídio, luto, romance, mantém o interesse e a “validade” da leitura que emociona e dá margem a variadas discussões. Ao vencer seus próprios dragões a protagonista sugere a probabilidade de construção dos próprios finais felizes.

4. A moral dogmática, maniqueísta, de cunho religioso que recompensa a virtude e condena o vício expressa-se na literatura infantil na moral rígida das histórias ou nas premiações ou castigos sofridos pelos personagens em função de seus atos. A atual moral ética confere à consciência individual a responsabilidade pelas ações praticadas e balizadas diante da relatividade de valores e dos direitos alheios.

5. A sociedade deixa de ser sexófoba para apresentar-se como sexófila. O sexo fora do casamento e da procriação, recriminado pelo catolicismo, interdito, devido ao formato social patriarcal, majoritariamente as mulheres. Hoje o feminismo, as alterações dos papéis masculinos e femininos e a excessiva liberação sexual caracterizam nossa sociedade, a liberdade caminha ao lado de libertinagem e de vulgarização propagados pelas vias midiáticas. “Urge que a força sexual seja redescoberta para além do natural e da moral, como um ato existencial, e como tal essencialmente dinamizador das forças criadoras do ser.” Esta questão impacta profundamente a educação infantil.

6. Da reverência passamos à redescoberta e reinvenção do passado. O culto aos grandes escritores dá lugar à inscrição dos autores numa cadeia sequencial iniciada nos primórdios da vida na qual a escrita deriva sempre de outra que lhe antecede temporalmente. Desde pensamento advém, na literatura, a intertextualidade criadora e

a retomada de formas literárias antigas e suas recriações, bem como as redescobertas folclóricas e a inclusão de índios e negros em nossas raízes nacionalistas.

7. A visão transcendental da condição humana que prevaleceu nos séculos passados não mais condiz com a concepção de vida atual, a qual se embasa numa visão “cósmica/existencial/mutante da condição humana”. A vida como um “vale de lágrimas” objetivando o retorno ao paraíso é perspectiva ultrapassada pelo entendimento da vida como processo em contínua evolução que propicia o aprimoramento interior para além da morte, metamorfose maior da vida.

8. O racionalismo ancorado alternadamente na fé e na ciência explicando logicamente questões abstratas agora se depara com a valorização da intuição como elemento integrador do conhecimento da realidade humana transcendendo a lógica e o senso comum e ocasionando “o renascimento da fantasia, do imaginário, da magia, do ocultismo...”. A literatura, em todas as suas modalidades, incorpora o mágico e o disparatado eliminando fronteiras entre o real e o fictício.

9. O racismo e a escravidão foram abordados na literatura tradicional de uma forma sentimental que ignorou as origens político-econômicas nelas envolvidas. A literatura infantil da época refletia a segregação racial e social. Em nossos dias diferentes culturas e etnias são valorizadas, evidenciadas e preservadas em suas autenticidades e tal configuração está presente na literatura, onde personagens de diversas raças apresentam-se equiparados em sua condição humana combatendo racismo, preconceito e discriminação.

Realizamos uma coletânea de obras com temáticas africanas e indígenas atuais, incluindo recontos e produções de escritores com estas origens, com a finalidade de exemplificar a presença da diversidade na literatura infanto-juvenil brasileira. Ninfa Parreiras (2009), confere destaque ao escritor Daniel Munduruku, indígena cuja primeira publicação, “Histórias de índio”, em 1996, inaugurou uma série de quarenta livros editados divulgando a cultura nativa contendo também textos poéticos. “Parece que foi ontem” narra, belissimamente, um ritual indígena. Sabedores de que todos nós brasileiros somos afrodescendentes e de que há uma obrigatoriedade, no ensino fundamental, de estudos ligados à cultura originariamente africana (questão controversa para alguns historiadores por destacar a história dos negros da grade curricular geral) podemos constatar que muitas são as produções com essa temática, ênfase dada às obras de Joel Rufino, como “Gosto de África” e “Histórias daqui e de lá.” Rogério Andrade Barbosa reuniu diversos contos do continente africano em: “Como as histórias se

espalharam pelo mundo”. A abordagem destes temas, dada a amplitude, necessita ser cuidadosa:

De origem, de temática africana o certo é que há uma literatura que tenha abordado a África e tudo que pode se atribuir a ela: a diversidade, a multiculturalidade, a etnia, as tradições milenares, as artes, a culinária, os rituais... Mas para falar de África não podemos esquecer que falamos de um continente muito antigo, contradições culturais variadas, de muitos países, povos, línguas, dialetos, tribos, religiões. A África são muitas Áfricas! A África são muitos povos! (PARREIRAS, 2009, p.113).

As culturas africanas são dinâmicas e interativas, portanto múltiplas, as produções culturais afro-brasileiras são patrimônio nacional, nossa herança literária de temática africana. Devemos evitar um trabalho estereotipado e superficial com tais textos. Outros autores que tratam do tema com olhares diversos e sensíveis são Sonia Rosa, Reginaldo Prandi e Alberto da Costa e Silva.

Os índios, que eram apresentados até pouco tempo nos livros didáticos, preconceituosamente, como preguiçosos, tiveram suas imagens revistas a partir de movimentos indígenas e da instalação de escolas bilíngues criadas pelo Ministério da Educação. A literatura infantil apresentava os indígenas por meio de lendas, mitos e fábulas, só muito recentemente, devido a dificuldades óbvias, este povo de tradição exclusivamente oral, passou a contar com escritores, também indígenas, para registrar sua cultura e suas histórias. Alguns autores brasileiros registraram o universo indígena com maestria como em “Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras”, 1987, Clarice Lispector; “Série Morena”, Ciça Fittipaldi, mitos e lendas indígenas brasileiras ilustradas pela própria autora com elementos ligados ao Cubismo, posteriormente adaptado para o público infantil; “Xingu: histórias de índios e sertanejos” dos irmãos Villas Boas relatos de viagens ao Xingu; “Juntos na aldeia” e “Viagem ao mundo indígena” de Luís Donisete Benze Grupioni.

“Antes o mundo não existia”, de Umússin Panlon Kumu e Tolaman Kenhiri é o primeiro livro brasileiro totalmente escrito e ilustrado por autores indígenas, ele narra a história da criação do mundo na ótica mitológica do povo Desâna da região Amazônica. A partir dos anos noventa surgiram as obras de autoria indígenas produzidas especificamente para crianças e adolescentes. Os textos criados por autores indígenas se desenvolvem em três esferas: “Relatos memorialistas, informações sobre os povos indígenas e recontos de mitos e falas do universo deles”. Outras obras relevantes de Munduruku são “Coisas de índio”, “O olho bom do menino”, “Meu avô Apolinário: um

mergulho no rio da (minha) memória”, “Você lembra, pai?”. “Parece que foi ontem” é uma publicação em português e em Munduruku. Cumpre ressaltar que muito do que consideramos literatura indígena, mitos e lendas, é para as tribos, parte de uma coleção de milenares histórias sagradas. Outro fator importante, em se tratando de literatura indígena é a especificação que deve ser feita dos povos, dos locais, das línguas, e de outros fatores indicativos de respeito “à singularidade dos povos, de nós brasileiros.”

Obras importantes também escritas por índios e para o público infantil são: “O livro das árvores, dos índios Ticunas do Amazonas”, “Sehaipóri – o livro sagrado do povo Saterê-Miawé”, do autor nativo Yaguarê Yamã, relatos pintados com cores extraídas do barro branco taguatinga e das plantas típicas urucum e jenipapo. O Sehaipóri corresponde à Bíblia cristã e à Torá dos judeus. Algumas obras indígenas têm autoria coletiva, na escrita e nas ilustrações. “São a voz e o olhar do índio que ganharam relevo.”

10. A criança deixa de ser considerada um adulto em miniatura a ser disciplinado, punido e “amadurecido” precocemente e passa a ser encarada como ser em formação que necessita de liberdade e orientação para o desenvolvimento substancial de suas potencialidades. Da reivindicação da presença da literatura infantil e juvenil na escola e do desenvolvimento de múltiplas formas de animação leitora passou-se à necessidade de definir os objetivos da educação literária e de precisar os melhores instrumentos para consegui-los.

Progressos recentes na ciência da educação e na linguagem encaminharam as discussões acadêmicas para as definições de competência literária e levantamento de atividades auxiliaadoras de seu desenvolvimento o que traz novos contornos à leitura de livros infanto-juvenis, a integração entre as atividades promovidas em sala e a biblioteca escolar, a escolha textual entre os diversos gêneros literários, etc. A leitura livre e a criação espontânea substituíram, em dado momento, o ensino tradicional de literatura, porém, em nossos dias a tendência converge para uma articulação de múltiplas atividades para o alcance de objetivos mais certos que conclamam raciocínios que englobam literatura infantil e formação do leitor. Convém observar, contudo, que as propostas atuais apontam para uma multiplicidade de possibilidades, que, no entanto, não possuem uma estruturação adequada, interligando-se aleatoriamente em algumas obras. Presenciamos o elencar de novas alternativas, porém, são esboços genéricos ainda não globalizados. Isto posto, temos que o desafio das pesquisas em literatura infanto-juvenil é “progredir na integração coerente dos elementos desenvolvidos.

3.4 Literatura Infantil na escola: algumas considerações

Que a Literatura Infantil possui um caráter de duplo viés, quais sejam, o literário e o formativo, esta pesquisa já indicou. O que esta etapa investigativa busca situar são as relações entre esta literatura específica e as instituições escolares, de outro modo, entre os textos literários e sua escolarização. Neste sentido recapitulamos, com Zilberman (1981), em “Literatura e Escola”, que as origens de tal manifestação artística se deram juntamente com a instalação de um modelo familiar burguês, que substituiu uma sociedade essencialmente feudal, que ignorava a existência da infância.

No final da Idade Média, três relevantes fatores externos – o histórico, o político e o cultural – contribuíram para a transformação da mentalidade: “o primeiro, o espaço social até então regido pela comunidade, que passa a receber interferência do Estado e sua justiça; em segundo lugar, um aumento da alfabetização e a difusão da leitura; um terceiro fator seriam as novas formas de religião que se estabeleceram nos séculos XVI e XVII”. (ARIÈS, 1981, p. 8) As crenças protestantes em suas estruturas patriarcais acentuaram a necessidade de moldar as almas desde o berço, e a educação ganhou um enfoque ainda mais religioso e exemplar.

Com a dissolução do feudalismo e seu modo de vida grupal, os casamentos passaram a contar com a possibilidade romântica mais recorrentemente de que, com a perspectiva econômica, núcleos familiares ficassem menores e mais unidos e as crianças passassem a receber, conseqüentemente, mais atenção e mais controle de suas emoções e aprendizagens por parte dos adultos. Neste contexto, emergem, não aleatoriamente, o advento da literatura infantil e a reformulação da escola, como auxiliares desta tentativa de dominação infantil, ideia corroborada, pela “autoria” inicial das produções literárias para a infância provirem de pedagogos, transpondo ou traduzindo contos adultos e populares com a finalidade primeira de educar crianças, inicialmente nobres ou abastadas, sob suas responsabilidades.

Desde o início, Literatura Infantil e Pedagogia caminharam atreladamente, o que, para nossa autora, acarretou enormes danos, pois o didatismo macula a literatura na medida em que a compromete com a dominação da infância. Assim, há pontos controversos nesta relação, pois, embora as instituições escolares se constituam ambientes favoráveis à formação de leitores efetivos e à promoção da cultura literária, as atividades escolares envolvendo a leitura na maioria das vezes, por suas inadequações, inviabilizam a receptividade dos pequenos leitores às obras que lhes são

disponibilizadas, além desta “irmandade”, promover críticas literárias e consequente “diminuição” do caráter estético das obras infantis em virtude da inutilidade pedagógica que lhes é incutida, críticas incoerentes, quando partem de generalizações, assinalamos.

A criança passa a ser vista, a partir de então, como o “lócus” de manutenção do primitivo, e esta fragilidade conferida por sua condição biológica e estendida à sua intelectualidade, moralidade, afetividade, a afasta do mundo do trabalho ao mesmo tempo em que a coloca sob um maior jugo dos adultos por sua dependência que se intensifica em todas as áreas na medida em que é afastada o máximo possível do convívio social para que sua ingenuidade seja preservada.

Os poetas românticos interligavam esta etapa da vida que consideravam, “de excelência”, aos ambientes naturais, e a criança constrói sua autoimagem a partir das visões que os adultos e a sociedade têm dela, e, portanto, de si mesmos: “[...] A criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se” (CHARLOT, Bernard. 1979. p. 108-109).

A escola participa ativamente da construção da imagem infantil, pois, ao mesmo tempo em que deseja preparar a criança para a inclusão adulta almeja defendê-la dos riscos da vida extraescolar, atuando como agente de isolamento social ao enclausurar a criança em seus territórios separando-a dos laços familiares e coletivos e confinando-a ao convívio homogeneizado com outros seres de igual idade e submissão a professores e à própria instituição. Há um impedimento da socialização comunitária e escolar, dado o distanciamento que a instituição educativa impõe, distanciamento da comunidade em si e entre os próprios educandos, há um isolamento comunitário pela distância física, e um abismo na interação entre os discentes pela ausência de possibilidades de comunicação efetivas.

A escola substitui o social pelo normativo, e as normas e valores transmitidos são os da classe social que a sustenta e valida, não portando assim essa entidade, obviamente, um caráter de neutralidade. Intencionalmente a burguesia dos séculos XVIII e XIX favorece a expansão e o aprimoramento das instituições escolares. A obrigatoriedade escolar chega no continente europeu no último século citado, sob a égide da proteção da fragilidade infantil quando, na realidade pretendia evitar que a classe operária pudesse contar com a renda dos menores trabalhadores, pois, tendo os pais operários maior necessidade de produtividade para reposição da renda faltosa

evitar-se-ia que estes mesmos cidadãos se ocupassem de discussões políticas, rebeliões ou eventos violentos. A urgência em capacitar os operários do futuro e ocupar intensamente os operários do presente foi que originou a pseudo bem intencionada escola obrigatória e gratuita.

Sabedores de que, assim como nos demais países, em terras brasileiras, a aliança escola literatura infantil se faz presente desde os primórdios, remontando à utilização dos poemas bilaquianos, por exemplo, para inculcar o patriotismo, a importância dos estudos, a observância das tradições, cabe considerar fatores de outras ordens, que não a doutrinária, imbricados nesta parceria.

Lajolo (2008) enumera e analisa estes muitos elementos, quais sejam, a união econômica ideológica configurada na existência de escritores que se profissionalizaram na produção deste tipo de literatura, envolvidos inclusive em outras etapas da edição, presentes em seminários, palestras, congressos, simpósios, eventos ligados ao livro infantil; na maior reedição e lucratividade das obras destes autores, em decorrência da assimilação rápida e segura destes livros pelas instituições escolares com apoio governamental.

Contudo, a despeito das proporções quantitativas das obras destinadas ao público infantil, dos retornos financeiros que confere a seus produtores, e do esforço qualitativo de seus autores, principalmente com relação à modernização das criações, quando comparada a uma literatura concebida para adultos a infantil ganha em conservadorismo por guardar marcas de pedagogismos, o que a autora considera mais que uma cônica opção autoral, uma linguagem do gênero, dada a preservação destes por quase cem anos de literatura infantil nacional.

No início do processo de escolarização em nosso país os protagonistas das histórias ou poemas escolarizados refletiam o protótipo dos educandos que se almejava formar, as ideias mudaram, mas ainda hoje, a contemporânea literatura infantil propõe moldes comportamentais conectados com as perspectivas liberais e condescendentes entranhadas em nossas escolas. Assim os perfis questionadores e rebeldes, as questões ambientais e as causas das minorias mantém íntima interlocução com as escolas atuais, tanto quanto, exemplarmente, narrativas de conquista do Oeste se tornaram populares à época da construção da capital brasileira. As escolas da atualidade, enquanto formadoras dos cidadãos de hoje, do agora, atuantes em seus próprios tempos têm o compromisso histórico, social, cultural, ético de, de forma democrática e responsável trazer para a discussão temáticas relevantes à sociedade

como um todo, o que abarca, indubitavelmente, as necessidades das minorias existentes, na tentativa de promover a construção de uma existência mais justa e feliz para todos. A literatura infantil, neste contexto, serviria, não à imposição de modelos de conduta, mas, à reflexão sobre as múltiplas realidades de nossa própria época e às necessidades e possibilidades de transformação.

Há uma aderência dos textos literários infanto-juvenis á ideologias que a escola deseja veicular, mais que isso, a escola apoia sobremaneira a circulação das obras para o público das faixas etárias com que trabalha e confere às obras literárias um caráter altamente didático. A aprendizagem gramatical a partir de textos literários era uma prática preponderante até os anos cinquenta e sessenta, depois, apesar desta utilização ainda estar, em vigor, mesmo que em menor escala, o foco recaiu sobre análises literárias simplificadas, também ainda presentes em muitas práticas, e, contemporaneamente, o incentivo à leitura é proposto, de acordo com Lajolo, (2008 p. 83) por meio de atividades como:

a transformação do texto narrativo em roteiro teatral e subsequente encenação; a reprodução, em cartazes ou desenhos, do tema, da história ou de personagens do livro; a criação, a partir de sucata, de objetos ou colagens de alguma forma relacionados à história; as pesquisas que aprofundam algum tópico que o texto aborda; o prosseguimento da história, sua reescritura com alteração do ponto de vista; entrevista (real ou simulada) com autor ou personagens do livro; jogral ou coro falado quando se trata de poemas; e tantas outras, familiares a quem tem intimidade com a literatura infantil. (LAJOLO, 2008 p.83).

Muitas destas atividades são propostas ou indicadas por encartes ou fichas de leitura que acompanham os próprios livros literários e são apreciadas pelos professores que chegam já a reivindicar esta inclusão para “facilitação” do trabalho com os textos o que pode denotar o despreparo dos tais para a mediação literária, a fragilidade das condições do exercício da docência, a insatisfação salarial, entre outras tantas questões, o que certamente não exclui o fato de que há uma padronização, uma uniformização do trabalho com a leitura nas escolas. As práticas mencionadas não são boas ou ruins por si sós, a questão é mais profunda que isto. (LAJOLO, 2008 p. 86).

Práticas empacotadas e endereçadas a todos os tipos de escola em todos os rincões brasileiros não atuarão magicamente nos sérios problemas relacionados à leitura que enfrentamos. A mediação leitora envolve questões complexas como a formação leitora dos próprios professores, sua adesão incondicional à escolhas literárias que repousam em “material de apoio literário”, a rendição à burocracia e á tecnocracia escolar...

Urge a discussão de uma formação constante e aprofundada do professor que ultrapassa a efemeridade de cursinhos carregados de ideias relâmpagos que, postas em prática, delegarão a outros, de maneira indireta o planejamento das aulas. É imprescindível uma formação que retome e reveja construções teóricas a respeito dos objetivos do trabalho que se realiza, das especificidades da literatura infantil e da importância de adequar os conhecimentos ao perfil dos alunos com quem se trabalha, práticas eficazes são construídas em elaborações teóricas consistentes.

Muitos são os questionamentos acerca da manutenção da literatura nos currículos. Alguns consideram que uma inovação curricular deveria retirar disciplinas tradicionais como a literatura, adjetivada, ou não, numa época em que os interesses das crianças e jovens recaem bem mais sobre outras manifestações artísticas e tecnológicas.

Nossas análises do lugar da literatura na escola acompanharam, também, o olhar de Rildo Cosson (2006), que se faz a partir da inserção desta nos diferentes graus de ensino. Suas observações concluem que no ensino fundamental, em razão da literatura não ser mais considerada por muitos estudiosos, como padrão nem da forma culta da língua nem de formação do leitor por, respectivamente, seu alto grau de criatividade e irregularidade e a necessidade do contato com número diversificado de textos de diferentes gêneros para promoção das habilidades comunicativas, seu espaço nas salas de aula do país tem sido diminuído.

Outros pontos observados são a extensão do termo literatura infantil com que se trabalha nos primeiros anos de educação formal dada a abrangência da terminologia, que alcança diferentes propostas de textos, temáticas, linguagens tendo estas duas últimas compromisso com a compatibilidade dos interesses da criança, dos professores e da escola, preferencialmente, na ordem contrária. Além do que, ao examinar o volume de obras voltadas para o público infantil num estudo comparativo com o das dimensionadas para adultos verifica-se uma redução considerável, o que aponta para o estarrecedor diagnóstico de que os leitores infantis não permanecem leitores quando nas posteriores fases de desenvolvimento biológico e cognitivo, em outros termos, “formado o leitor”, exclui-se a literatura.

Atividades de leitura que ignoram ou restringem a leitura do texto literário, assistemáticas, conteudistas, pouco prazerosas, não garantem a “função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza... O letramento literário é uma prática social, e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2006, p.23). Desta forma:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese (...) conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária, não se pode criticá-la ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (...). O que se deve criticar, o que se pode negar, não é a escolarização, da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2001).

A Literatura Infantil pode estar, de diversas formas, trabalhando em prol de um direcionamento na formação infantil. Isto pode ocorrer na produção ou na “fruição” das obras. No primeiro caso se realiza através dos mecanismos estruturadores dos textos literários, tais quais o narrador, a visão de mundo, a linguagem. Ao reforçar ou censurar determinados comportamentos de personagens o narrador veicula padrões comportamentais, o que pode se fazer também através da simples propagação e valorização de ideias e de expectativas consonantes com valores socialmente aprovados, uma linguagem sutil ou complexa, dificultadora da compreensão infantil, também pode, e é um fator manipulativo presente neste tipo de literatura, que adquire então um caráter maximamente moralizante, instrucional, pedagógico.

No caso da fruição da literatura, sobretudo na escola, a intervenção adulta, que vai desde a interferência nas escolhas literárias das crianças, passando pela imposição de leituras e de atividades pós-leitura obrigatórias, até as “mediações” leitoras que priorizam a ótica e a ideologia adultas são ferramentas de domínio ou, em “nossos” termos, de silenciamento e opressão. É necessária a construção de novas relações entre as entidades que interligamos: “... enquanto instituições, a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal “ (ZILBERMANN. 1981, p.11).

Tanto a escola quanto a literatura infantil possuem uma ação formativa, a atuação de ambas sobre o ser em desenvolvimento nunca é nula; antes, se caracteriza pelo impacto e pelo dinamismo. A literatura, a despeito dos graus de divagação, de fantasia, de ficção que comporte, encarna questões humanas, sintetizando e comunicando realidades, esta mesma intencionalidade tem a escola, que, contudo, ao transpor as realidades para as disciplinas escolares e estas para seu público as desconecta da vivência concreta transformando-as em dados escolásticos para crianças distanciadas dos meios sociais e, conseqüentemente, do exercício de qualquer poder no âmbito da clausura institucional em que as confinaram. Neste sentido, as instituições de que

tratamos, embora imbuídas das mesmas funções, mantém vínculos de proximidade, não de identificação.

E, se isso já representou a sujeição da arte ao ensino, pode-se investigar as possibilidades que oferece o oposto deste modelo, no qual a didática se submete às virtualidades cognitivas do texto literário. Noutra formulação, é o último que poderá romper as barreiras entre a escola e a coletividade, reintroduzindo o estudante no presente e fazendo que ele exerça um papel ativo no processo de transferência. (ZILBERMANN, 1981, p.12).

Uma atuação pedagógica condizente com as transformações anteriormente apontadas inclui uma seleção literária pautada nas questões estéticas que corporificam a obra de arte. Quesitos como a originalidade e a inovação nas maneiras de observar, encarar e representar o mundo são importantes na medida em que ampliam os horizontes infantis.

Questões de proximidade entre a temática apresentada nas obras e as vivências cotidianas dos leitores são essenciais para que a criança através do ficcional compreenda e se posicione diante de um mundo que lhe é em grande parte desconhecido, é o conhecimento de si, de seu contexto imediato e das questões histórico-sociais, nesta ordem, que precisa ser construído com o auxílio da linguagem simbólica da literatura. Contraditoriamente são estes os hiatos que a clausura escolar ajuda a promover ao furta-lhes aprendizagens significativas.

Identificar a literatura infantil de qualidade não é demarcar temáticas ou priorizar mensagens ou gêneros, mas elencar fenômenos artísticos impregnados da problemática humana, passíveis de ser compreendidos e interpretados a partir das realidades pessoais ou sociais dos leitores, num verdadeiro “intercâmbio cognitivo”. Cabe, então ao professor, atuar hermeneuticamente, num fazer capaz de multiplicar, ao invés de reduzir, as diferentes visões de mundo, sugeridas pelos textos em análise, evitando as uniformizações e valorizando as percepções singulares construídas em razão das vivências pessoais dos seres. A formação de leitores críticos perpassa estas atuações.

Pretender o florescer de uma postura crítica não é reivindicação inadequada a despeito da idade dos educandos, pois se a obra literária fornece moldes sociais para construção e confrontação com as representações pessoais permite também um embasamento para o questionar e o ampliar desses entendimentos. A arte literária, em sua atitude formadora, atua como toda a cultura, abraçando a missão de proporcionar “conhecimento do mundo e do ser”, (CANDIDO, Antônio. 1972 p. 806) o que pode ser compreendido como a intervenção nas individualidades por meio das criações ficcionais.

Diante de todo o exposto podemos situar o trabalho escolar com a literatura infantil nos dizeres de Zilbermann (1981, p.16).

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta.

4 UMA HISTÓRIA PUXA A OUTRA

4.1 Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Literatura Infantil

Na perspectiva de buscar no aqui e no agora, “na espera ativa”, formas de ação que ao menos aproximem a Pedagogia Real da Pedagogia da Comunicação, a escola real da escola ideal, questionamos o papel colaborativo da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade já que se a abordagem pedagógica é inter ou transdisciplinar a ênfase pode mais facilmente se deslocar dos conteúdos disciplinares e repousar na “dimensão comunicativa” que engloba as “diversas formas de manifestação artística” e a “inegável centralidade da linguagem em relação às demais áreas do conhecimento humano” bem como a destruição do silenciamento imposto, a construção de elos entre a vida e a escola e de valores morais, éticos, culturais, a “integralidade e a felicidade da criança.”

Nicolescu (2000) nos apresenta três conceitos diferentes, úteis à nossa pesquisa. Para ele trabalhamos multidisciplinarmente quando abordamos uma só questão pelo prisma de distintas disciplinas respeitando-se os limites metodológicos de cada uma, agimos interdisciplinarmente quando transferimos os métodos de uma disciplina para outra, e transdisciplinarmente quando consideramos o que está ao mesmo tempo entre e além das disciplinas.

Diversos autores trabalham e concebem a interdisciplinaridade por óticas diversas. Eis uma síntese destas visões:

A interdisciplinaridade será articuladora do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se produzir como atitude (Fazenda, 1979), como modo de pensar (Morin, 2005), como pressuposto na organização curricular (Japiassu, 1976), como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (Gadotti, 2004), ou ainda como elemento orientador na formação dos profissionais da educação. (THIESEN.. 2008).

Thiesen (2008) registra ainda:

Para Paulo Freire (1987), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. (THIESEN. 2008)

Já a transdisciplinaridade, de acordo com Nicolescu (1999) e Morin (2003) emergiu em razão da disciplinaridade sem a extinguir. Nicolescu aponta que nossa

sociedade contemporânea exhibe problemáticas com alto nível de complexidade cujas resoluções não são possíveis apenas com aportes disciplinares, cabendo à transdisciplinaridade o devido auxílio para tal.

Durante as pesquisas de Piaget acerca da inteligência humana foi que a terminologia transdisciplinaridade surgiu e foi, pela primeira vez, mencionada e conceituada. Para o pesquisador os desafios do mundo pós-guerra necessitavam de uma compreensão global para ser transpostos, entendimento este só possível com a ação colaborativa e conjunta de várias disciplinas. Para o pesquisador a transdisciplinaridade era a interdisciplinaridade em máxima potência. Numa perspectiva transdisciplinar, sob a ótica piagetiana, há extinção de eixos fronteiros entre as disciplinas que agem colaborativamente na composição de um quadro compreensível da realidade.

A Idade Moderna comportava um pensamento ancorado na valorização do conhecimento racional e da fragmentação e multiplicação deste conhecer. Não havia lugar para subjetividade, os estudos se baseavam na compartimentação do todo. A hierarquia de saberes privilegiava a Física, a Astronomia e saberes correlacionados, tais quais os matemáticos. O paradigma da modernidade, configurado no excesso de racionalização do conhecimento, tem sido gradativamente substituído por um novo modelo de pensamento, o paradigma emergente (Santos, 2004), segundo o qual buscar o saber é lançar mão de visões construídas a partir de múltiplas disciplinas atuando conjunta e dialogicamente. Não há absolutismo nas verdades nem imortalidade nas certezas, antes vislumbramos uma atualidade em caráter sempre provisório.

Ainda, de acordo com Santos (2004), as prerrogativas da modernidade alavancaram o desenvolvimento tecnológico, contudo deixaram vácuos nas questões histórico-sociais, isto em decorrência da incongruência do pensamento racionalizante e da multifacetada composição humana, que transcende o saber fragmentado, em outros termos:

A racionalização do conhecimento, pregado pela modernidade, terminou criando uma noção de conhecimento reduzida à dimensão biológica do homem e secundarizou, pelo menos oficialmente, outras formas de saber, tais como: artes, literaturas, teologias, culturas míticas, culturas místicas. (MAFFESOLI, 2004, p. 37).

Apesar de pouco valorizados, os conhecimentos provenientes do meio artístico, cultural, religioso, tradicional permaneceram permeando expressivamente a sociedade, sem ser absorvidos por ela, temerosa que era de um retorno ao domínio católico ou

estatal, considerado pouco progressista. Para Boaventura de Souza Santos (2004), a modernidade estava fundamentada nas teorias cartesianas e newtonianas que a influenciaram benéfica ou maleficamente. Morin (2002) considera que os benefícios são evidentes ao observarmos a evolução do conhecimento, porém, o aperfeiçoamento alcançado nem sempre gerou elevação nos níveis qualitativos de vida. O mundo ocidental foi direcionado pela lógica científica ou “lógica mestra”, nos termos de Morin (2003) o qual considerava que o entendimento errôneo das teorias que embasavam a compreensão exorbitantemente racionalista de mundo estava na gênese deste direcionamento.

Na obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, Morin (2002) assevera que a centralidade conferida ao discurso científico do século XIX, que relegou a um segundo plano saberes oriundos da subjetividade, deixou escapar à compreensão o engodo em que se envolvera a imprópria pretensão de se constituir uma invenção humana desprovida de humanidade. No entanto, a ilusória mentalidade preponderante na modernidade contribuiu para sua auto-extinção:

A crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições. Distingo entre condições sociais e condições teóricas. Darei mais atenção às condições teóricas e por elas começo. A primeira observação, que não é tão trivial quanto parece, é que a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda...” (SANTOS, 2004, APUD FERREIRA, 2007, P, 41).

Sem entrar no mérito da questão da permanência da modernidade e de sua lógica racionalista em nossos dias, bastando assinalar o teor de controvérsia conferido pelos estudiosos ao tema, para uns, extinto, para outros, facilmente verificável nas mentalidades pessoais, governamentais e até nas elaborações curriculares. Para os defensores da primeira ideia os absurdos praticados em nome da ciência, tais quais, a destruição de vidas por bombas nucleares, a destruição ambiental sob um pretenso progresso, o viés científico conferido, por vezes “forçosamente” a todas as demais áreas do saber teriam gerado um descontentamento com o excesso de objetividade e o declínio da credibilidade do paradigma da modernidade.

Mais que questionar a manutenção dos modelos anteriores, cabe reforçar a existência de um paradigma emergente e suas relações com a prática educativa contemporânea. A conceituação deste novo paradigma relaciona-se, segundo Santos (2004), com um novo padrão que integra variadas culturas e diversos ecossistemas

numa forma de viver em que o homem atua num regime colaborativo com os demais seres universais.

Para o autor, um novo paradigma se evidencia por meio de vários sinais, dentre eles: “todo conhecimento físico-natural é conhecimento científico-social; todo conhecimento local é total; todo conhecimento é também autoconhecimento; todo conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum”.

Morin critica o atual modelo de ensino fragmentado implantado em quase todo o mundo ocidental afirmando que um ensino “hiperespecializado” não se coaduna com um mundo globalizado que requer uma visão holística da realidade, do real. Acerca da organização escolar que não privilegia o transdisciplinar o autor pondera:

As mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo para integrá-los em seus conjuntos naturais. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como há o enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos). (MORIN, 2002, p. 40).

Na interpretação de Morin, os saberes não possuem uma organização hierárquica e a ciência é apenas um dos saberes em meio a outros, e em total significação, apenas quando intimamente interligada aos demais. Neste contexto, a objetividade não exclui os elementos de ordem subjetiva, antes estabelece um diálogo compreensivo e interativo com o que antes lhe era antagônico. O desenvolvimento só é possível na interação dos diversos saberes humanos, sua proposta de ensino repousa em fundamentos holísticos. Santomé (1998) mantém a mesma linha de pensamento ressaltando a importância das relações dialógicas entre os saberes no mundo contemporâneo. Compreendemos como os autores, que um novo entendimento do real vem se configurando em nossos dias e a escola não pode estar alheia ao que a afeta direta e indiretamente em várias formas e graus.

Relembrando que nossa pesquisa busca identificar as contribuições que o trabalho com a literatura infantil, numa perspectiva inter e transdisciplinar, pode trazer ao desenvolvimento das habilidades comunicativas descritas na “Pedagogia da Comunicação”, proposta por Ferrarezi (2014), esclarecemos que encontramos relevantes contribuições na tese de doutoramento de Hugo Monteiro Ferreira, intitulada “A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar” (2007), em que são apresentados estudos acerca da escolarização adequada do gênero literário numa

abordagem do ensino transdisciplinar. Destacamos, então, os principais pontos de confluência, e, ou que encaminharam a esta, entre as duas pesquisas.

Com o intuito de averiguar a validade e as possibilidades de implantação de um currículo transdisciplinar o autor, retoma modelos curriculares antigos e em vigor, sem incorrer nas definições de currículo limitando-se a referenciá-lo como:

O currículo é o lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.” (Silva, 1999 APUD FERREIRA 2007, P.61).

O currículo da Idade Média é apresentado como o currículo da abstração e da contemplação, modelo curricular incapaz de acompanhar a visão de mundo propagada pela modernidade e seu invencionismo.

Fundamentado em vários autores, Sacristán (2000), Doll Jr. (2002), Silva (1999), Hobsbawn (2004), Vale (1997), Hargreaves (2004), Cambi (2002), Manacorda (1997), Moreira e Garcia (2003), Pacheco (2006), Padilha (2004), Maffesoli (1998), Pedra (2003), Morin e Moigne (2000), John Dewey (1956), caracteriza o currículo da modernidade como: voltado para o progresso, porém não igualitário; baseado em verdades autossuficientes; fragmentador do conhecimento; propositor de um aprendizado gradual da parte para o todo e de verificações constantes; portador de moldes industriais visando a produtividade; fundamentado nos pressupostos científicos autoevidentes; religiosamente supervisionado; produtor de máquinas e não de homens; auxiliador do Estado e da família; mantenedor do ideário pregado pela ideologia da modernidade; norteador de um ensino preditivo, exclusivo, mecânico; obrigatório; mensurado e limitado, transferindo saberes “certos”, sem a possibilidade de erro; hierarquizador de saberes; influenciado pelo gerenciamento científico de Taylor e pelo fordismo; alienador; utilitário; futurista; prescritivo; planejado, programático, linear, causal, elaborado a priori; desconectado de conteúdos culturais; excludente; promotor de um ensino por meio de repetição e da memorização; tradicional; fechado; ainda em vigor na maioria das instituições escolares carecendo ser substituído em função do novo paradigma que emerge.

Um novo currículo escolar em novas bases, é expresso de diversas maneiras por pensadores diferentes, é, para Pacheco (2006), um currículo dialógico; para Doll Jr. (2002), um currículo dinâmico; para Santomé (1998) um currículo integrado, para Padilha

(2004), um currículo intertranscultural; para Fazenda (2003), um currículo interdisciplinar; para Santo (2005) e Morin (2003), um currículo transdisciplinar.

“O sujeito contemporâneo necessita de um currículo escolar, portanto de um processo ensino-aprendizagem, que o veja como uma espécie de metamorfose ambulante, de homem poético, iniciativo, ternário” (Grupo 21, 2002). Nesse sentido o currículo é concebido para um homem em mutação constante, que abriga várias faces, inclusive a da agressividade com a qual a escola precisa lidar.

Com base nos autores supracitados Hugo Ferreira (2007) explica que um currículo para a atualidade teria ligações com as teorias críticas e pós-críticas tendo em vista que ambas refutam as teorias tradicionalistas e as medievais permitindo discussões em torno da função social da educação, de sua relação com o poder e com as ideologias, ressaltando ocorrências implícitas durante as aulas. Por esta ótica não há uma neutralidade nem uma isenção curricular, antes educação, ideologia e poder são elementos indissociáveis. O currículo escolar é um recorte de uma visão de mundo instituída a partir do imaginário e da linguagem humana, há uma relação conceitual entre currículo e discurso, uma interação proposta pelas teorias da pós-modernidade.

Numa visão pós-crítica de currículo existe a possibilidade de uma organização disciplinar não estanque, sua disposição passa a ser constituída em função de problemas geradores de reflexão.

Ferreira (2007, p.80) refere que, de acordo com Santomé (1998):

O currículo pós-crítico propõe discussões sobre cultura central e cultura periférica, sobre etnia e raça, sobre gênero e classe social, sobre sexualidade e idade, sobre língua e linguagem, sobre diversidade e identidade, sobre identidade e diferença, sobre cultura local e global, sobre alteridade, sobre, numa palavra, inter e (trans) subjetividade. (SANTOMÉ 1998):

Um currículo pós-crítico de acordo com Sacristã (2000) e Padilha (2004) tem no bojo de sua elaboração a tematização multiculturalista. Daí, depreendemos uma inserção plena do componente cultural perpassando o currículo escolar em todos os níveis que o envolvem. Para Mclarem (1997), o multiculturalismo é a base das demais categorias curriculares culturais, e, conceito amplo e diverso, possui duas vertentes evidenciadas, a humanista e a crítica.

A vertente humanística reconhece a diversidade cultural e o respeito a ela devido, porém, mais que à diversidade cultural confere importância ao elemento que embasa todas as culturas humanas, a humanidade. A essencialidade está no homem, a cultura é apenas o seu invólucro. A vertente crítica comporta um multiculturalismo que aposta

numa ampliação da compreensão humanística, que aos olhos desta segunda perspectiva, deixa de ressaltar que o pano de fundo das relações de identidades e de diferenças são as “ocultas” relações de opressão, sujeição, negação e mutilação das minorias não assemelhadas às culturas hegemônicas ou nas embasadas em princípios da modernidade. Silva (1999) considera que ambas as perspectivas ampliam a visão tradicionalista de currículo escolar.

Sacristán (2002) acredita que a sociedade globalizada não pode prescindir de abordar as relações culturais e que estas últimas não podem ser comentadas pelo currículo escolar apenas como temas transversais, mas como base para a elaboração e operacionalização curricular.

Padilha (2004) aposta no diálogo como principal elemento de um currículo escolar baseado no novo paradigma, só a educação dialógica compreende as variadas nuances que compõe a natureza humana, ela dialoga até mesmo com o mal humano, com a parte demoníaca rejeitada pela modernidade, a quem as escolas concebidas em moldes arcaicos recusam a interlocução Freire (1998) observa que o diálogo é requisito para a felicidade humana, promove a inteligência, contrapõe-se à opressão.

Pacheco (2006) considera que a teoria, um estranho no ninho, interroga as razões dos males humanos, propõe um currículo cujas reflexões abarquem as identidades, as diferenças, os estranhos, os iguais, os acertos e desacertos, a inclusão. Os “demônios” de Morin (2002) sofreram a rejeição do currículo moderno. Porém, em nossos dias, a escola, precisa recolher os que lhes parecem estranhos, inclui-los, respeitá-los, dialogar com eles. Currículos excludentes não expressam visões educativas dialógicas.

Maffesoli (1998) compreende o afeto como elemento vital da educação contemporânea, sem ele a atualidade se resume ao progresso da tecnociência e a eminente destruição ambiental. A primordialidade do afeto é verificada nas relações, nas aprendizagens, na qualidade de vida. Costa (1998) explicita que a razão, não o racionalismo, é composta de afeto o qual é expresso na ação educativa por meio do respeito e da atenção pessoal e alheia. A lógica afetual compreende a incompreensão, é impregnada de um amor libertador.

Yus (1998) propôs uma lógica afetual reflexiva, transformadora, compreensiva, pensante. Boaventura de Souza Santos (2004) esclarece que a revolução tecnológica e quântica iniciada no século passado foram “revoluções afetuais e amorosas do homem para com o saber”.

As teorias freudianas foram as que, primeiramente, evidenciaram a relevância da afeição para uma educação harmoniosa. Freire (1998) assegurava que sua compreensão do conhecimento estava intimamente relacionada aos sentimentos. Assim, afeto e aprendizagem se interligam. Lima (1998) lembra que para Walloon emoção e razão são interdependentes. Winnicott (1975) afirma que brincar é expressar uma faceta afetiva em que somos mais “ludens” que “sapiens”, a brincadeira favorece a criatividade e a inventividade, faculdades, ou funções psicológicas, que a escola não pode ignorar. Perrenoud (2002) acredita que a sociedade atual não pode prescindir de uma educação voltada para a formação crítica, criativa e cuidadosa.

Ancorado nas teorizações a respeito de um currículo condizente com uma sociedade globalizada e complexa Ferreira (2007) sugere a possibilidade de um currículo transdisciplinar: “complexo, ambíguo, incerto, contextual, transobjetivo, ... portador de uma caoticidade sistêmica, uma espécie de contradição barroca, um paradoxo.” Seria o que Sacristán (2002) considera utopia necessária ou o que Randon (2002) denominaria utopia pragmática, elaborado e praticado a partir de três pressupostos básicos, a saber: “existentes vários níveis de realidade; os níveis de realidade são interconectados por um elemento que os liga; a vida é complexa em suas facetas íntimas e em suas facetas amplas.” E Augras (1993) ressalta a composição trinária do homem inserida nos campos biológicos, psíquicos, sociais.

Para Ferreira (2007) um currículo transdisciplinar não quer e não pode silenciar a dúvida, é mantido em função dela, aprender a duvidar é aprender a não aceitar o que é dito sem refletir. A definição de transdisciplinaridade adotada por Ferreira é a do documento “carta da transdisciplinaridade”, abaixo transcrita:

Uma teoria de conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. A Transdisciplinaridade é uma nova atitude, é assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo. Implica, também, em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros. A transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do ocidente e do oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade. (PORTUGAL, 1994).

Ferreira (2007) discorre sobre os pilares da metodologia transdisciplinar, apresenta um quadro sinóptico das diferenças entre as produções de conhecimento disciplinar e transdisciplinar fornecido por Nicolescu (apud Sommerman 2002), e mais

adiante dá duas exemplificações acerca da Lógica do Terceiro Incluído. “Três são os pilares da metodologia transdisciplinar: a complexidade; a Lógica do Terceiro Incluído; os Níveis de Realidade, indicativos de que nesta ótica de ensino não haverá exclusão, uma vez que não haverá contradição, o diálogo será a base da elaboração curricular.” Conceitos que provém das revoluções científicas da física quântica tendo a complexidade em sua gênese outras revoluções das ciências sociais e humanas. Uma comparação esquemática é possível aqui (MORIN, 2002):

Conhecimento Disciplinar	Conhecimento Transdisciplinar
In vitro (*artificial)	In vivo (*natural)
Mundo externo – objeto	Correspondência entre o mundo externo (objeto) e o mundo interno (sujeito)
Conhecimento	Compreensão
Inteligência analítica	Um novo tipo de inteligência – harmonia entre mente, sentimentos e corpo
Orientado para o poder e a posse	Orientado para o deslumbramento e a partilha
Lógica binária	Lógica do terceiro incluído
Exclusão de valores	Inclusão de valores

De acordo com Nicolescu (1999, 2002) a Realidade é o que se altera com as nossas experiências, representações, descrições, imagens, formulações matemáticas. Desta forma a Realidade não está alheia a quem a observa mas se estabelece em razão do intermédio de alguém. Sommerman (2002) diz que a realidade não se apresenta num só nível, mas, no mínimo, em três já formalizados: o macrofísico, o microfísico e o virtual. Os níveis mencionados não se extinguem nem se auto-excluem, um só existe em função do outro, são conectados e interdependentes. Nível de realidade e nível de organização diferem entre si, dessa maneira, diferentes disciplinas, num mesmo nível de realidade, poder ser arranjadas de forma similarmente transgressora, mas apesar disso, não se deslocarem de nível de realidade.

Ferreira (2007, p.100) diz que: “O elo entre os níveis de realidade é chamado a Lógica do Terceiro Incluído”, que é uma revisão da lógica da física moderna baseado em três axiomas:

a) o axioma da identidade: $A \text{ é } A$;

- b) o axioma da não-contradição: A não é não-A;
 c) o axioma do Terceiro Excluído: T, termo que não existe;

O termo T não existe posto que seria a existência de A e não-A como elementos de um mesmo tempo e de um mesmo espaço sendo uma só coisa. A Lógica do Terceiro Incluído é possível desde que se entenda que, em um determinado nível de realidade, o axioma da identidade e o axioma da não-contradição não se mantêm. (FERREIRA, 2007, p.100).

O que pode ser assim exemplificando:

se um currículo escolar for organizado a partir da ótica de vários níveis de realidades, o que significa dizer que as disciplinas estarão dispostas de maneira que todos os níveis possam ser interligados, em determinado nível de realidade, quando o Terceiro Incluído não estiver atuando, as disciplinas se manterão numa mesma dimensão ontológica de realidade, porém quando o Terceiro Incluído começar a atuar então a disciplina será projetada para um outro nível de realidade e naquele nível, sua essência terá sido modificada. (FERREIRA, 2007, p.100).

Em outros termos, num currículo transdisciplinar se as disciplinas estiverem num mesmo nível de realidade seus estatutos ontológicos e epistemológicos estarão assegurados, de forma, que História nunca deixará de ser História e Português nunca deixará de ser Português.

No entanto, se essas mesmas disciplinas estiverem sendo contempladas por um novo nível de realidade elas sairão de sua dimensão individual e entraram em uma dimensão onde o seu estatuto não se mantém reduzido a seu campo de atuação. Em outras palavras, num outro nível de realidade, História não se oporá de imediato a Português, visto que estarão regidos pelo princípio da Lógica do Terceiro Incluído, cronotopia onde pares opostos deixam de ser opostos e ganham outra natureza ontológica e epistemológica.” (FERREIRA, 2007, p.101).

Ferreira (2017, p.101) exemplifica esta reação nas narrativas ficcionais baseadas em fatos reais.

Nos textos de ficção, as ocorrências históricas são mantidas, todavia, na dimensão ficcional, aquilo que não estava seria admitido na realidade concreta tem possibilidade de existir, de ser entendido e aceito. No texto ficcional, a dimensão estética da disciplina História é aguçada e a História não fica restrita tão somente a fatos documentais, mas passa a ser ocupada por traços que não são narrados nos documentos. Ao mesmo tempo, a Língua Portuguesa amplia seu alcance de compreensão sobre a sua dimensão histórica e passa a entender que sua construção é existência, é produto de um processo social e histórico ao tempo que é um fenômeno linguístico. Atravessada, em outro nível de realidade, pela história, a Língua Portuguesa, por exemplo, saberá que a gramática é uma convenção e como toda convenção, possui origem em um determinado contexto.

Um currículo transdisciplinar compreende disciplinas que, adentrando outro nível de realidade, deixam de atuar isoladamente presas a seus próprios questionamentos, por vezes idênticos, ocupam lugar e tempo dimensionados na esfera do complexo, “de ocorrências ternárias, de situações plurais, de questionamentos paradoxais”, neste sentido, como sugere Santo (2005), o currículo escolar não poderá ser preditivo.

Morin (2004, apud Ferreira, p.104) assegura que:

a multi, a pluri e a interdisciplinaridade não conseguem compreender a emergência de algo que esteja entre, através e além das disciplinas, porque elas ficam organizadas em um mesmo nível de realidade e por isso não alteram questões fundamentais do pensamento.

Desta forma, Morin reitera que as mudanças educacionais devem abandonar as esferas da programação e do pragmatismo e concentrar-se numa alteração paradigmática já que apenas uma reformulação no conceito ontológico de realidade e de real nos proporcionará novos moldes escolares. Num currículo transdisciplinar, os conteúdos culturais pouco usuais, em termos tradicionais, assumem lugar de destaque, pois, em muitas situações, podem funcionar como Terceiro Incluído.

Num currículo transdisciplinar as questões a serem desvendadas por meio da ação interativa das disciplinas só poderão ser esclarecidas se o sujeito da observação conhecer com profunda intensidade o primeiro nível de realidade, ou seja, “um currículo transdisciplinar não existe sem a consubstancialização das disciplinas.”

Um mundo complexo pressupõe um ensino que estimule um conhecimento altamente interconectado, um ensino-aprendizagem em rede.

Artigo 5: A visão transdisciplinar é deliberadamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas pelo seu diálogo e a sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior.
(Carta da Interdisciplinaridade. Arrábida/Portugal 1994)

Ferreira (2007, p.108) acredita que a literatura é transdisciplinar. Ele diz que:

Há uma relação (in) direta entre o que se entende por Transdisciplinaridade e o que se entende por Literatura. (...) falo da literatura enquanto texto, criação humana, artifício da linguagem, cronotopia multirreferencial e multidimensional; mundo paralelo, construto de complexidade; falo que a literatura é transdisciplinar desde a sua origem, desde o *fiat* de seus prenúncios.”

Assumindo que a transdisciplinaridade ao interligar diferentes níveis de realidade por um elo “respeitador” possibilita que um nível mais denso não regule um nível mais etéreo comenta:

Nesse sentido, o texto literário, em função de sua natureza e de suas características, poderá ser o elo entre os níveis de Realidade num currículo escolar, visto que consegue ser etéreo (amplo) numa estrutura disciplinar densa (restrita). Ou seja, através da literatura, as disciplinas dispostas num primeiro nível de realidade poderão passar para um segundo nível de realidade sem que as suas essências sejam alteradas ou desfiguradas.

Ferreira (2007) utiliza o proposto por Nicolescu (1999) a respeito da ligação entre os níveis de Realidade ser ativada pela Lógica do Terceiro Incluído para sugerir o texto literário como o conector entre os níveis de Realidade, afirmando que a literatura é um Terceiro Incluído. Para Morin (2000), um Terceiro Incluído são os sujeitos ou objetos à margem de raciocínio paradigmático do cientificismo positivista, é o caso da literatura, “da ordem da imaginação simbólica” (Durand 1997), a quem os positivistas conferiram um “status” menor em relação aos outros tipos de conhecimento.

A utilização da literatura na escola como sendo um elo entre níveis de Realidade não torna a literatura um mero instrumento didático, visto que não é todo instrumento didático que poderá exercer tal função. A literatura pode exatamente porque é capaz de inter-relacionar dimensões que não estão situadas num mesmo nível de Realidade, porque é de natureza complexa e porque é uma fábrica incessante de significação. (FERREIRA, 2007, p.112).

Ao analisar a Lógica do Terceiro Excluído Nicolescu (1999, p. 43) observa uma certa viabilidade quando se mantém num único nível de Realidade, como na circulação de veículos: “Ninguém pensa em introduzir, numa estrada, um terceiro sentido em relação ao sentido permitido e ao proibido.” Já em realidades complexas o mesmo não ocorre, vejamos “o campo social ou político. Ela age, nesses casos, como uma verdadeira lógica de exclusão, bem ou mal, direita ou esquerda, mulheres ou homens, ricos ou pobres, brancos ou negros.”

Acredito que o gênero literário infanto-juvenil quando de sua emergência no século XVIII e quando se seu uso escolar como mero instrumento pedagógico, estava sendo regido pela Lógica do Terceiro Excluído. Isto porque, se o currículo escolar era organizado a partir de princípios axiomáticos rígidos e formalizáveis por esse prisma, não cabia à literatura infantil senão exercer uma função diretiva na escola.. (FERREIRA, 2007, p.114).

A afirmação de Ferreira é corroborada por Regina Zilberman e Lígia Cademartori “Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação” (1997), Teresa Colomer “A Formação do Leitor Literário” (2003) e Leonardo Arroyo (2001), todos - a seu modo - consideram que, em princípio, o gênero literário infantil, atendia finalidades especificamente escolares desconsiderando-se seus aspectos estéticos e dinâmicos.

Mas, Ferreira (2007, p.116), com o intuito de demonstrar a face “transgressora” da literatura faz um apanhado do que diversos autores disseram nesse sentido:

Disse Barthes (1997) a literatura “engana”. Fernando Pessoa (1997) já dizia: ela “finge”. Ou seja, a literatura ficcionaliza a realidade... Ascenso Ferreira (1999) assinala que a literatura gosta de dizer que é chão, sendo também céu. A literatura pode burlar o que é determinado para ela, pode também aparecer como uma rosa e na essência ser uma lâmina, pode dizer que é santa e no fundo ser pecadora. A literatura, comenta Derrida (1998), pode chamar todos para uma festa de salão, dançar a noite toda com pares diversos e ao final da festa, ter

enganado a todos. “Sabe ludibriar. Se a norma pensa que a fisgou, metamorfose que é, transforma-se em tantas e de tantas não se pode dar conta numa regulação sem forças (FERREIRA)... “Ela vai caminhando pela estrada. Você tá olhando a condenada, de repente, ela some e surge no seu lugar uma outra coisa. Mas é ela mesma. Só que mascarada” (FERREIRA, 1999, p. 37). Não obstante quando a literatura é incluída, a reboque ela, como não poderia deixar de ser, inclui. “Só vi criança feliz na escola quando elas estavam lendo os contos de fadas que as encantavam” (KORKZAK, 1981, p. 33).

Gómez (2004) afirma que mais importante que a escolarização literária em rede é que a garantia das conexões entre todos os níveis de Realidade não está na rede propriamente dita, mas no entendimento que se tem sobre ela e também sobre conexões.

A “inteligência geral”, proposta por Morin (2004), é estimulada pelo texto literário. Mais sobre este tipo de leitura, Ferreira (2007, p.119) apresenta comentando Smith em seu livro *Leitura Significativa* (2002):

O processo de leitura é realizado a partir de duas naturezas de informação: a informação visual e a informação não-visual. A interação dessas duas naturezas de informação promoverá a leitura. No texto literário, a informação visual está explícita nas palavras e nas imagens (caso dos textos ilustrados), a informação não-visual está na mente do leitor, na teoria de mundo do leitor, no conhecimento prévio do leitor; para que o processo de leitura se efetive adequadamente, o leitor necessitará ativar os seus conhecimentos prévios a fim de que a interação possa ocorrer: quanto maior for o conhecimento prévio do leitor, mais ampla será a leitura que ocorrerá. Em outras palavras, a literatura exige que o leitor traga para ela o que ele possui de pessoal e transformador.

Acrescenta:

O texto literário segundo Colomer (2004), amplia o horizonte de expectativa do leitor, posto que o texto literário aciona uma das mais relevantes funções psíquicas superiores: a imaginação. “Na imaginação reside a capacidade humana de criar, de inventar, de propor e de rever proposições. (DURAND, 1997, p. 480).

Ferreira (2017) acredita que o ensino de literatura no Brasil deve ultrapassar o modelo triangular proposto por Leahy-Dios, visto que nem a mera junção de “estudos das línguas”, “estudos das artes” e “estudos socioculturais” contemplam a complexidade o texto literário.

Cosson (2004) critica as maneiras de escolarização da literatura e, de acordo com Soares (1985), sugere usos sintagmáticos e paradigmáticos para a utilização da literatura no currículo escolar, de modo que haja a preservação de seu grau de complexidade, sem quaisquer reduções. A proposta de utilização da literatura em sala de aula como um elo entre os níveis de Realidade é validada por Morin em “A Religação

dos Saberes: O desafio do século XXI” (2002) e também por Coelho em “Literatura: arte, conhecimento e vida” (2000):

Neste limiar de milênio, em que mais uma vez, articulam-se por toda parte as discussões sobre os rumos a serem tomados para uma nova reforma da Educação e do Ensino, voltamos a abordar o tema de que a Literatura poderia ser a ponta de eixo ideal para uma nova estrutura de ensino. Entre as diversas propostas desses novos tempos, há, como sabemos, a valorização do poder formador da literatura e das artes (para pequenos e grandes) “(COELHO, 2000, p 13).

Importante também é o registro da consideração de Sacristán (2002) nos termos de Ferreira (2007): “numa sociedade globalizada, um currículo escolar disciplinar é uma bobagem didática e um equívoco pedagógico, considerando que os problemas são multifacetados e possuem um grau de complexidade para lá de previsível.” Outras considerações relevantes são:

O texto literário é tecido junto (cultura local e universal, autor e seu contexto, leitor mais sua experiência)... Dessa forma, uma análise literária que disseque o texto em partes isoladas, como se um leitor implícito não estivesse ligado diretamente a um espaço coerente com a natureza desse leitor e como se um tempo psicológico não estivesse diretamente ligado a um tipo de foco narrativo e como se o enredo não estivesse atrelado à história e a história não estivesse atrelada ao tipo de narrador que a conta: tudo é junto numa ficção, tentar disjuntar, é uma bobagem sem precedentes...A literatura pode ser a ponte que une realidades diversas e complexas e pode ser uma alternativa de ensino transdisciplinar: ou um ensino que se volte menos para a sua razão e pense mais na emoção da aprendizagem. (FERREIRA, 2007, p.125).

Aqui o autor da pesquisa diz do papel da literatura de propositora de reflexões fora do jugo dos “determinismos conceituais” ou das “hermenêuticas redutoras”:

Ir além é atravessar os níveis de Realidade estabelecidos pelos pares antagônicos e chegar ao que Nicolescu (1999) chama de zona de não resistência: cronotopia onde o conhecimento vivo não se confunde com o conhecimento in vitro (...) acredita que na zona de não resistência, a produção do conhecimento é uma profusão ao tempo que é explosão de ideias. Isto é, não se fecha em visões excludentes ou se fecha em princípios redutores. Na zona de não resistência o conhecimento se amplia, visto que não se pode mensurar o início e o término do saber. “A remissão dos pares de contraditórios para níveis de Realidade cada vez mais etéreos leva Nicolescu a acreditar que haverá uma zona onde os pares de contraditórios não mais ocorrerão, posto que nesta zona, as resistências que caracterizam a singularidade das realidades dos níveis de Realidade, não existirão mais. É exatamente quando os níveis de Realidade conhecidos ou concebíveis se esgotam que surge a existência de uma unidade aberta formada pela unificação dos pares de contraditórios. Ao meu ver, a literatura é uma dessas unidades abertas para o conhecimento e permite ao leitor ir além do que se determinou como sendo real e realidade.” (FERREIRA, 2007, p.128).

Alguns autores como Solé (1998), Eco (1999), Piaget (1997), Held (1980), são citados relacionando a literatura à exigência e desenvolvimento da imaginação e da

criação e que estas habilidades se retroalimentam. Morais (1996) ressalta o papel colaborativo da imaginação na construção do prazer de ler.

Ancorado em alguns autores, Iser (1999), Eco (1999), Gaté(2001), Orlandi(1986), Ferreira (2007, p.137) sintetiza o papel do leitor:

Não há leitura sem leitor. O leitor é essencial à leitura. O encontro do texto com quem o recebe é um fenômeno de complementação e interação. Não se pode, no ato da leitura, dispensar o receptor. Sua existência é condição imprescindível para o texto. (...) a participação do leitor na leitura é condição fulcral para que o texto se movimente, para que o texto ganhe sentido(...) O texto literário é produzido para ser complementado por quem o recebe, isto é, o leitor empírico. A recepção do leitor implica uma ativa participação de sua capacidade de fazer previsões, confirmar ou refutar hipóteses, criticar o que encontra, associar aprendizagens anteriores com as informações que lhe são trazidas pelo texto que se lhe apresenta. O texto literário exige do leitor de texto literário uma atuação sem a qual não se processa a leitura.

Barthes (1997) explica que o leitor de ficção é um leitor que (re) escreve o que foi escrito pelo autor de ficção. “A ficção permite que o leitor seja autor do texto que lê.” (RANGEL, 2005, p. 89).

Ferreira (2007) coloca que, de acordo com Luiz Costa Lima, Jauss elaborou uma linha teórico-crítica com o objetivo de rever o papel do leitor na história da literatura ocidental. O pensamento de Jauss é explicitado por meio da síntese feita por Zilbermann (1997, apud Ferreira, 2007, p.139):

a maior preocupação de Jauss era tentar entender o estatuto estético do texto literário e evidenciar a relevância da leitura para a conformação da obra. Jauss pretendia refletir sobre a historicidade do texto literário ou a inter-relação histórica entre leitor real e texto literário ao mesmo tempo, Jauss discutia como a leitura de um determinado texto refletia no leitor e em seus pensamentos históricos, sociais, culturais, geográficos lingüísticos. Conforme Jauss, a relação entre texto e leitor tem dois lados: o efeito, condicionado pelo texto, e a recepção, condicionada pelo destinatário. Ou seja, o sentido da leitura se concretiza num duplo horizonte: o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma dada sociedade. (...) a obra predetermina a recepção: ela guia o leitor durante o processo de leitura, evocando expectativas e permitindo que o processo de leitura se dê de forma partilhada. Ou seja, nem só produção nem só recepção. Segundo Jauss, a recepção é um fato social, posto que não se traduz pela subjetividade específica do leitor, mas pelo consenso que todo senso estético exige. Para Jauss, diferentemente de Marx, a sociedade não determina o texto literário e ponto final. Conforme Jauss, o texto literário tem uma função formadora, posto que ele pré-forma a compreensão de mundo do leitor e isto repercute no seu comportamento social”. Jauss assinala que “não há conhecimento sem prazer nem a recíproca”. A experiência estética pode ser didaticamente subdividida em três categorias: 1) Poiésis (consciência produtora) 2) Aisthesis (renovação da percepção do mundo) 3) Katharsis (identificação do leitor)”

Encerrando o apresentar das ideias de Ferreira (2007) correlacionadas a nossa pesquisa apresentamos as considerações do pesquisador acerca do pensamento de Iser (1999, apud Ferreira, p.142):

Iser compreende que o processo de leitura está subdividido em dois polos: a) o estético e b) o artístico. O estético tem relação com o leitor e sua interação com a obra e o artístico tem relação com o autor e sua produção. (...) Iser (1999) acredita que há duas estruturas básicas para que o texto queira que o leitor lhe complemente: os espaços vazios e as negações. O leitor preenche os espaços vazios à procura de sentido e encontra no percurso da leitura as negações às suas impressões pessoais sobre o texto. A interação entre preenchimento dos espaços vazios e negações promove no leitor uma revisão do seu horizonte de expectativa e de sua forma de entender o que está ao seu redor. Os espaços vazios estão relacionados àquilo que não está dito, àquilo que é insinuado, àquilo que é sugerido, mas jamais declarado. Segundo Eco (2004), os espaços vazios são importantíssimos para o processo de leitura, assim como as negações que o texto apresenta ao horizonte de expectativas do leitor real. O preenchimento dos espaços vazios é uma atitude autônoma do leitor e as negações são linhas do texto as quais possibilitam que o leitor não se perca na hipótese de que o mundo de ficção é o mundo real.

A conclusão da tese de Ferreira (2007) que importa recortar para nossa dissertação é, em termos nossos, que a complexa sociedade contemporânea requer uma educação condizente com o novo paradigma que emerge e que um currículo transdisciplinar, possível e urgente, que traz a Literatura como elo de ligação, seria capaz de prover essa exigência alinhando o social ao educacional.

Contudo, nosso objetivo não é simplesmente reafirmar esta conclusão e aguardar uma revisão curricular nacional que a considere e implante, mas acionar, desde já, driblando imposições curriculares, incursões transdisciplinares associadas, sobretudo à destruição do histórico processo de silenciamento que permeia nosso sistema educacional.

Neste sentido, Severino Antônio (2002, apud Ferreira, 2007, p.76) relaciona transdisciplinaridade e educação contemporânea numa viabilidade possível através de uma nova escuta “capaz de ouvir o silêncio das vozes silenciadas pelo medo e pela desesperança”. Este autor nos diz que existem motivações ontológicas e filogenéticas para que a escolarização se faça num viés organizador transdisciplinar, já que, apesar das análises fragmentadas a seu respeito o humano não é fracionado, não apresenta esta materialidade, antes é um sujeito múltiplo e não uno, é, simultaneamente, bio-psico-social-espiritual.

Entendemos então que uma abordagem realmente transdisciplinar que contemple o ser em sua multiplicidade será a que mais prestará contribuições para a natureza comunicativa do humano, esfera integrante do biológico, do psicológico, da socialização

e da espiritualidade humanas de forma concomitantemente tão óbvia, tão profunda, e tão ignorada por uma sociedade e por uma educação que ainda primam maximamente pela “racionalização”.

5 BAÚ DE HISTÓRIAS

5.1 Analisando as práticas leitoras de duas escolas diferentes

Ferreira (2007, p.122), em acordo com Fazenda (2005), diz a respeito do texto literário na escola que “nem sempre a entrada é garantia de permanência feliz e longevidade saudável.” Essa inserção pode trazer inclusões, “a inclusão necessariamente da subjetividade humana e de todos os desdobramentos dessa vinda para o cotidiano escolar”; todavia, como assinala Amarilha (2003, apud Ferreira, p.122):

nem sempre a entrada da literatura na sala de aula é motivo de festa para a subjetividade dos sujeitos escolares, pode ser também, motivo de silêncio. O silêncio sobre o qual trata Amarilha (2003) não é o silêncio que permite a nova escuta poética de um sujeito mais feliz, mais integrado com o ambiente escolar, mais ativo, mais participativo, mais comunicador e melhor argumentador, melhor escritor, melhor leitor; mas um silêncio que almeja aquietar, imobilizar, não permitir dúvida, questionamento, inquietação.

Este capítulo, cerne de nossa dissertação, objetiva, justamente analisar as formas de inserção da literatura infantil nas práticas escolares das séries iniciais do ensino fundamental relacionadas ao processo de silenciamento. Para a investigação proposta optamos por examinar o trabalho com textos literários realizados nas duas escolas em que atuamos: Escola Municipal Professora Helena Reis, situada na periferia do município de Varginha e Escola Municipal Cônego Vitor, na área central da cidade de Três Pontas. As análises serão documentais, na medida em que realizaremos averiguações nos registros dos projetos de leitura das referidas instituições e nos livros didáticos que complementam, ou deveriam apenas complementar, o trabalho como um todo. Contaremos também com a contribuição da observação do cotidiano escolar no qual estamos imersos, respectivamente, há treze e dezenove anos.

Cumpramos assinalar, que ambas as instituições que ambientarão nossa pesquisa, possuem amplas bibliotecas e a previsão de aulas semanais de literatura infantil, organizadas em cronogramas, a serem ministradas nestes espaços. Ressaltamos que há um grande empenho das equipes gestoras para que as aulas em questão sejam efetivamente concretizadas, este esforço é verificado na divulgação das novas aquisições do acervo literário; na proposição de projetos envolvendo a literatura; no tempo reservado nas reuniões pedagógicas para discussão das contribuições do trabalho com a literatura infantil para o desenvolvimento das capacidades de leitura e de

escrita, bem como, para a formação do leitor e do indivíduo de maneira global; na disponibilização de apoio teórico, material e pessoal para implantação concreta dos projetos propostos; na participação da equipe na verificação das ações e nos momentos de culminância dos projetos; na consideração da utilização da biblioteca pelo professor em sua respectiva avaliação anual de desempenho.

Registramos que o encorajamento manifesto pelas equipes gestoras e pedagógicas é compreendido e assimilado de diferentes formas pelo corpo docente. Diversificados fatores influenciam tanto o posicionamento dos professores frente aos direcionamentos gestores com respeito ao trabalho literário quanto a postura de cada um diante da literatura infantil em si.

É preciso lembrar que os profissionais da educação têm uma rotina envolta em muitas exigências, as quais compreendem desde a elaboração de aulas, avaliações, diários, relatórios, planilhas, à correção de atividades, o compromisso com o “preparo” dos alunos para as avaliações externas em razão da muita cobrança pela elevação de índices por parte de supervisores, diretores, equipes que coordenam as secretarias municipais de educação, além das participações em reuniões pedagógicas extra turno, a organização de apresentações artísticas para datas comemorativas, tais como: festa junina, festa da família, aniversário da escola, comemorações de encerramento do ano letivo, formatura...

Quanto à preocupação das escolas com pontuação em índices, como IDEB, temos as colocações de Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 178): “não se preocupem com as avaliações externas sistêmicas! Isso não quer dizer que elas não tenham qualquer relevância... é que elas não podem ser a meta educacional de uma escola, não podem ser o foco”. Os autores acreditam que enquanto as equipes pedagógicas, incluindo – se aqui o secretário de educação, mantiverem preocupação excessiva com o desempenho das escolas nessas provas os resultados ficarão aquém do esperado: “Porque o que essas provas avaliam são as habilidades de leitura de modo muito pontual... deixamos de lado a competência integral. E O PONTUAL É TRAIÇOEIRO.” (FERRAREZI JR e CARVALHO, 2017, p. 178 -179). O trabalho a ser feito, segundo os autores, é enfatizar o texto como o produto de uma sociedade, como integrante de uma cultura, algo vivo e real, ler o mundo em sua complexidade, dinamismo, abrangência, perigos e prazeres.

Num contexto de sobrecarga de responsabilidades, dependendo da visão que o professor possui acerca das funções da literatura na escola, o trabalho com textos literários, sobretudo quando atrelado à mudanças de ambiente para ministração das

aulas ou grandiosos eventos para iniciar ou finalizar projetos literários pode ser visto como “fardo” a mais, desnecessário e entediante.

A transferência de ambiente, principalmente quando as crianças são muito pequenas, requer tempo, gera, ao menos em princípio, uma certa inquietação, uma agitação, que pode ser encarada por muitos docentes como alteração da ordem, da disciplina, da concentração, que inviabiliza o bom aproveitamento dos ínfimos cinquenta minutos dedicados à saída, à aula, ao retorno à sala de aula. Escolas com muitas turmas não podem oferecer mais que este tempo para cada aula sob o risco de que não sobre horário disponível para todos. Apesar de os “cantinhos de leitura” nas classes serem de muito auxílio, quando existem, prestando-se a diversas utilizações, dentre elas, a citada por Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), como “premiação” a quem já terminou as demais atividades, reforçando a sensação da leitura como um privilégio, o contato com a biblioteca e seus sentidos é importante e deve ser estimulada pela comunidade escolar.

Eventos que demandem muito tempo de ensaio, gastos com fantasias ou com profissionais para coreografar danças, ou acompanhar instrumentalmente cantores mirins, por exemplo, ou que devido ao teor de formalidade e pompa despertem até mesmo o espírito competidor de alguns profissionais costumam não ser vistos com bons olhos pelos professores mais tímidos, menos afeitos a aparições públicas, mais temerosos de “desavenças internas” ou “mais conteudistas”, que consideram que o tempo dedicado a tudo isso diminui o tempo que deveria ser empregado em aulas das disciplinas que, de fato, serão externamente avaliadas. Mesmo contando com a criatividade, com o auxílio de amigos da escola, com a participação de uma ou outra família, determinados eventos, sobretudo se impostos, mais desestimulam que incentivam um considerável número de profissionais a enfatizarem a literatura no cotidiano escolar.

Dosar tempo, recursos e a importância conferida às cerimônias de desfecho dos projetos literários é tarefa complexa a ser desenvolvida de maneira coletiva e democrática, considerando que o alcance dos objetivos previstos em qualquer projeto não está, exatamente, no produto final, mas nas aprendizagens construídas ao longo do processo. Além do que, infelizmente, muitos dos trabalhos expostos como fruto de projetos escolares têm mínima participação dos estudantes e uma grande interferência de terceiros.

Observamos que apesar dos entraves, constatados por muitos professores, como, a pequena duração das aulas, a balbúrdia nos corredores, um número reduzido

de alunos que se dedica realmente à leitura livre nestes momentos enquanto outros “apenas folheiam livros variados”, as bibliotecas são visitadas pelas turmas, ainda que não na frequência necessária, e muitos profissionais dedicam-se à exploração destes minutos preciosos propondo leituras livres ou contação de histórias com recursos variados, como: uso de dedoches e fantoches, retroprojetores, histórias cantadas, dramatizações de histórias ouvidas em outros momentos, recontos.

Ponto a destacar é que os alunos associam o espaço da biblioteca com a utilização para transmissão de filmes e desenhos, visto a destinação desse espaço para tais finalidades quando da ausência de professores, comemorações como as da semana da criança, premiações para turmas mais frequentes ou mais comportadas, além do que, num passado recente as aulas de Literatura limitavam-se a esta prática. Cabe anotar que as crianças manifestam maior alegria no trabalho com filmes e desenhos do que com a leitura literária.

Partindo do fato de que a visão da biblioteca como um espaço de valorização e promoção da leitura tem sido bastante enfatizada pela equipe pedagógica, a eventual utilização para um trabalho com mídias voltadas, quer para o entretenimento, quer para a interação com obras literárias passou, praticamente a inexistir, sob o risco de ser considerado “embromação” ou inadequação.

A Escola Municipal Cônego Vitor, além das aulas semanais de literatura na biblioteca, conta com um projeto de leitura extraclasse, com a finalidade de promover o gosto e o hábito de leitura. Semanalmente, em dias previamente determinados, as crianças de todas as séries visitam a biblioteca e levam para casa um livro de sua escolha a ser devolvido na semana seguinte. A grande maioria dos professores, quase a totalidade, propõe uma ficha literária de acordo com o nível de leitura de cada turma ou série, a ser preenchida como tarefa de casa em função da leitura realizada. A atividade proposta trafega na contramão da promoção e do incentivo ao hábito da leitura, pois, como explanam Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 45) “Quando se desejar alguma atividade à leitura, essa atividade deve manter uma relação igualmente estética com a criança ... para desenvolver e/ou reforçar o prazer de ler e não para quantificar o prazer de ler”.

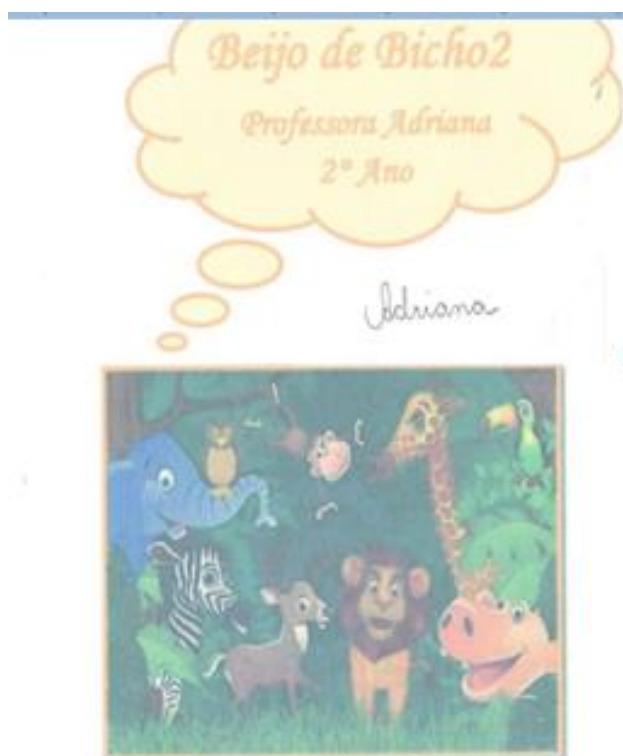
Prática diferente, e mais eficiente, foi realizada no ano de 2015 quando as crianças eram convidadas a ler em casa e, quando impactadas por algum livro que por algum motivo lhes despertasse mais o interesse teciam indicações orais da obra em sala de aula. Tais indicações poderiam ser feitas também por escrito e expostas em

murais no *hall* de entrada da escola, local bastante procurado pelos pequenos leitores em busca de indicações ou de leitura das próprias “publicações”.

Observamos ainda, que na escola anteriormente mencionada, nas cinco turmas de primeiro ano ocorre uma contação de histórias diária, que pode ser feita no espaço e no momento escolhido pelo professor e constituir-se uma história deleite ou uma leitura seguida das atividades que o docente julgar adequadas.

Projeto, desenvolvido na mesma escola, no ano de 2016, que mobilizou bastante o interesse dos educandos foi o intitulado “Pequenos Autores”, que previa que cada uma das vinte e duas turmas da escola produzisse um livro com o gênero que quisesse. Em noite de autógrafos, com a participação da família, cada aluno receberia um exemplar, e uma obra de cada turma seria encaminhada à biblioteca para que todos pudessem ler.

Figura 28: “Beijo de Bicho”



TURMA SEGUNDO ANO, PROFESSORA ADRIANA, 2016, capa.

A ideia de escrever o próprio livro empolgou as crianças que participaram também como ilustradoras. As turmas de alfabetização produziram textos coletivos: autobiografias, quadrinhas, releituras, poemas, parlendas... Livro de grande sucesso foi o de piadas, em que cada aluno contou uma anedota e a professora, atuando como escriba, fez o registro. Alunos de quartos e quintos anos produziram, individualmente, textos maiores, contos românticos, de aventura, de terror etc.

Contudo, cremos que a exploração da leitura dos exemplares herdados pela biblioteca poderia ter sido mais intensa, sobretudo, nos anos subsequentes. Uma maior divulgação destas obras, por parte dos professores, realçando a autoria dos alunos poderia influenciar novas produções ou o interesse de novos escritores em turmas recém-matriculadas. Não há economia ou ausência de criatividade na repetição de boas práticas, apenas bom senso. A produção de quase seiscentos livros implica em gastos com papel, tinta, encadernação, etc., além de contar com o trabalho extra de professores e estagiários, porém, essas barreiras poderiam ser ultrapassadas com a ajuda de patrocinadores ou com um menor número de produções por sala que pudessem ser trocadas entre os alunos.

Analisando as práticas literárias descritas, implantadas nesta primeira escola em estudo, considerando a promoção ou silenciamento das competências comunicativas, bem como da criatividade, da imaginação e da liberdade de pensamento, também interligadas às práticas inter e transdisciplinares chegamos às seguintes constatações:

- a) ausência de práticas transdisciplinares;
- b) presença de um número considerável de práticas de teor interdisciplinar;
- c) elementos estimuladores da promoção da leitura: apoio pedagógico e gestor, acervo literário de qualidade, preocupação dos docentes em inserir e “situar” a literatura na escola; vínculos afetivos entre alunos e professores, momentos reservados para leitura na biblioteca, esforço e busca da maioria dos docentes por recursos diferenciados durante as aulas desenvolvidas no espaço da biblioteca, presença de projetos literários com muitos pontos positivos;
- d) a contação diária de histórias nas turmas de primeiro ano é prática frutífera que poderia ser estendida às demais séries como forma de demonstrar a importância da leitura; de formar o hábito leitor também através da oferta de um modelo de leitor na figura do professor; de diminuir os “prejuízos” causados pelos limites impostos pelo tempo e pelo deslocamento para a biblioteca em momentos específicos; de apresentar a literatura como elemento promotor da imaginação, da criatividade e de outras habilidades, interligando a leitura a diferentes atividades, inclusive às artísticas; como forma de tratar das questões essencialmente humanas ao relacionar as problemáticas humanas presentes nas obras lidas às vivências dos alunos por meio de discussões em sala associadas aos conhecimentos fornecidos ou em proposição pelas demais disciplinas;
- e) aspectos que dificultam a experiência puramente estética da criança com o livro:

ausência de cantinhos de leitura em todas as salas de aula, atividades de leitura associadas a lições de casa, avaliações para notas bimestrais de livros lidos por turmas de quartos e quintos anos, frequência mediana das turmas às aulas semanais de literatura na biblioteca, pouca ênfase na relação texto ilustração e na leitura de imagens ou livros visuais, sobretudo, nas séries finais da etapa de escolarização em foco;

- f) projetos que interligam as quatro competências básicas de comunicação como o que prevê a leitura das obras em casa, a “divulgação” oral das impressões pessoais acerca da obra lida, o que requer a escuta dos demais, o registro escrito das recomendações a serem expostas no mural. Lembrando que a construção destas impressões leva em consideração o pensamento e a criatividade de cada um na apresentação das próprias ideias. Entretanto cabe dizer que nem todos os textos expostos nos murais, resenhando ou recomendando as obras a outros alunos são frutos de uma efetiva leitura anterior, comentada e discutida em sala e de uma produção escrita individual mediada e ou reestruturada posteriormente com a turma ou com o escritor. Muitas dessas produções apenas cumprem a tarefa de “encaixar” a turma no projeto proposto, como forma de evidenciar o cumprimento das exigências escolares, e podem se restringir a cópias de resenhas da internet, a produções feitas em casa por adultos que leram a obra em outros momentos, a trabalhos “pedidos” apenas a alunos “destaque” para representar a participação da turma no evento daquela semana, ou até mesmo a produções reais e inteiramente compostas pelos estudantes, porém, sem portar outras formas de compartilhamento com a turma além da exposição a ser buscada apenas pelos que manifestam interesse maior pela literatura. A observação crítica garante que essas práticas e essa aderência “completa” aos projetos estão relacionadas à postura de cada profissional e a compreensão e valorização que confere ao trabalho com textos literários;
- g) existe um trabalho com uma grande diversidade de textos literários, que poderia ser ainda mais enriquecido com a aquisição de uma gibiteca e de um maior número de obras que contenham poemas visuais, dado o interesse dos alunos por tais produções textuais;
- h) embora os elementos audiovisuais se façam presentes no cotidiano escolar identificamos pouquíssimos intercâmbios com a literatura infantil. Filmes e desenhos, como já mencionamos, são utilizados mais como premiação ou recreação. Teatros e musicais estão, quase que exclusivamente relacionados a apresentações

comemorativas ou eventos relacionados a projetos ou formaturas. O “papel estratégico de potencializar o universo simbolizado pelo livro” é pouco ou nunca verificado;

- i) há um bom trabalho com histórias infantis ligadas à tradições folclóricas, bem como, com os clássicos mundialmente conhecidos. Há espaço para a aparição da mitologia e do maravilhoso, principalmente, nas turmas de alfabetização;
- j) obras voltadas para diferentes culturas e etnias, sobretudo, para as indígenas e africanas, tem conquistado espaço significativo nas aulas de literatura embora ainda haja resquícios de estereótipos ligados a imagem dos negros e indígenas e a necessidade de adentrar mais profundamente as singularidades destes universos e de abordar outras culturas, interessantes pelo grau de exotismo e peculiaridade de hábitos e circunstâncias de vida, como nos casos dos imigrantes, fomentando a construção do respeito à diversidade;
- k) temáticas praticamente não exploradas ou vistas com extrema superficialidade nas aulas de literatura infantil são: as representações de gênero, visões paternalistas, machistas, patriarcais, desvalorização e idealização da mulher, feminismo, homofobia, padrões de beleza, preconceitos religiosos.

A Escola Municipal Professora Helena Reis elaborou diferentes projetos de leitura envolvendo toda a escola a partir do ano de 2015. No referido ano letivo algumas atividades seriam propostas a todas as turmas enquanto outras seriam voltadas especificamente para algumas séries. Dentre as práticas voltadas a todos os estudantes temos a leitura de história nas caixas de som das salas realizada diariamente num mesmo momento. A ideia favoreceu a construção e o desenvolvimento de algumas habilidades como a escuta, a atenção, a concentração e o prazer que a leitura literária pode despertar, contudo, além dos problemas técnicos trazidos pelo mau funcionamento de algumas destas caixas de som em horários estratégicos, ainda outras situações se constituíram empecilhos ao alcance dos objetivos da proposta, pois, como a mesma história era lida ou contada ao mesmo tempo para todas as classes de todas as séries havia dificuldades em manter a compreensão e o interesse de todas as faixas etárias. Havia também um rodízio, nem sempre acordado e/ou planejado previamente, de leitores com diferentes habilidades comunicativas, o que causava repetição das histórias. Nem todos possuíam uma leitura fluente, entonação adequada, firmeza na voz, então a leitura de textos longos em voz baixa, silabada, sem entonação dificultava o entendimento. A prática permaneceu por três anos, porém, apesar de passar a envolver

algumas mudanças continuou a apresentar os mesmos problemas inicialmente descritos.

Outras propostas tiveram curta duração. A troca de livros entre escola e família objetivava promover a interação entre as duas instituições demonstrando a importância da leitura pelo exemplo, porém, as trocas inexisteram, os livros expostos em locais estratégicos da escola, acessíveis aos pais e aos educadores permaneceram nos locais que foram fixados sem serem retirados nem lidos nem mesmo pelos professores, apesar dos cartazes informando e incentivando a leitura das obras. Outra atividade que objetivava aproximar a família da escola era pesquisar os brinquedos que fizeram parte da infância dos familiares dos educandos e trazer as famílias à escola para falar sobre os brinquedos e construí-los com material reciclável. Cremos que a ação realmente promovia a interação e valorização da família e a preservação ambiental, porém, é uma atividade descolada do trabalho com textos literários.

O “Projeto Bonecos de Pano”, apesar de promover a socialização, responsabilidade, sensibilidade, empatia, identificação, oralidade, afetividade também apresenta uma ausência de ligação com as obras literárias na medida em que a história que inicia o projeto é criada com fins estritamente pedagógicos, as crianças nomeiam o casal de bonecos apresentados na história e revezam-se, os levando para casa nos finais de semana fazendo um relato oral posterior da experiência.

Um rodízio de professores para contação de histórias em outras turmas poderia ter sido frutífera se não houvesse ocorrido apenas na deflagração e na culminância do projeto.

O Projeto Escola Leitora do ano em questão teve início com uma adaptação teatral da história “A Dona Baratinha”, escrita, representada e dirigida por professores e que despertou um encantamento, interesse, a curiosidade, a concentração e a imaginação dos pequenos além de favorecer a intertextualidade ao trabalhar com duas versões de uma história conhecida. Acreditamos, contudo, que os ganhos seriam maiores se a apresentação tivesse sido explorada ao menos oralmente, em sala de aula em momento posterior.

O trabalho literário com o livro, “Meu vizinho é um terror” foi próspero ao relacionar os temas apresentados no livro: preconceito, relacionamento familiar e comunitário, respeito às diferenças individuais, entre outros, com a vivência das crianças. Aliado a isso o trabalho também dava margem ao uso da curiosidade do raciocínio lógico, da intertextualidade, da imaginação, da inferência e da relação com novas tecnologias visto

que conta a história de duas ex-vizinhas adolescentes que se correspondiam por e-mail tentando descobrir o mistério que envolvia fatos inusitados relacionados aos novos vizinhos. Além da leitura trabalhou-se com a oralidade e conseqüentemente com a escuta e a escrita não limitada ao reconto mais estendida a troca de e-mails aos alunos.

O trabalho com o livro “O Carteiro chegou” teve como destaque positivo a intertextualidade já que a obra possibilita o reconhecimento de diversos gêneros textuais ao trazê-los de maneira interligada numa mesma narrativa. Possibilitou também a interação entre alunos de mesma turma e de turmas variadas e o desenvolvimento da escrita e da socialização de sentimentos ao propor a troca de correspondência semanal entre as crianças.

Práticas promotoras da curiosidade, do interesse e do prazer de ler como a formação dos cantinhos de leitura dentro e fora da sala de aula e o uso de placas de leituras diversas espalhadas pelo espaço escolar, embora comprovadamente eficazes, não subsistiram até nossos dias. A primeira deixou de existir em função do desaparecimento dos livros que compunham os cantinhos, já as placas de leitura, responsabilidade “extra” dos professores foi gradualmente desvanecendo em meio as muitas tarefas que lhes cabiam.

A sacolinha de leitura, enviada semanalmente para leitura extraclasse, era uma prática atrelada a tarefas de casa deixando de constituir-se leitura como finalidade em si mesma. Ainda permanece, modificada, como veremos mais à frente.

É de suma importância registrar que o ano letivo de 2015 teve uma absurda organização curricular, proposta pela Secretaria Municipal de Educação, segundo a qual as aulas de língua portuguesa eram ministradas pelo professor regente o qual se responsabilizava também pelas aulas de Ciências, História, Geografia e Matemática, enquanto um professor contratado, teoricamente menos experiente ministrava Literatura, Produção de texto, Geometria e Arte.

Voltando nosso olhar analítico para as práticas de leitura desenvolvidas no ano de 2016 temos algumas ideias interessantes que, infelizmente, ficaram apenas no papel, como a leitura, para os colegas, de livros trazidos de casa e a feira de livros de todos os gêneros para que os alunos pudessem doar ou trocar entre si. Ambas as propostas foram dificultadas pela escassez de livros em casa.

Os trabalhos com as obras de Monteiro Lobato, com contos de fada promoveram a articulação com o folclore, a intertextualidade e a imaginação. A leitura coletiva de livros serviu aos mesmos propósitos. O sarau de poesia destacou a oralidade e a escuta

além da desenvoltura, memorização e sensibilidade. A dramatização de fábulas em grupos trabalhou simultaneamente oralidade, escuta e leitura além de outras tantas habilidades como a desinibição e a criatividade. Para que a escrita também fosse acionada, completando assim o trabalho com as habilidades linguísticas, a produção inicialmente coletiva de fábulas seria um recurso apropriado.

O empréstimo semanal de livros na biblioteca, para turmas de quartos e quintos anos, estimula a leitura e favorece a autonomia e a responsabilidade, contudo, como não há concursos para bibliotecários na rede municipal de ensino e a escola conta apenas com um único bibliotecário, em readaptação funcional, revezando entre os dois turnos, a escolha de livros, é feita pelos alunos, muitas vezes, sem critérios, como: extensão textual, linguagem adequada à compreensão, o que inviabilizou, em alguns casos, a leitura.

Cumprir dizer que, especialmente nesse ano houve mais ênfase nas atividades de início e término do projeto que no desenvolvimento do projeto em si.

“Viajando pelo mundo da literatura” foi o nome dado ao projeto de leitura do ano letivo de 2017 que, já de início, deixa transparecer a influência silenciadora ao declarar que, apoia-se nos PCN, quando estes dizem que “a formação de um leitor crítico se faz a partir do momento em que o professor mostra aos alunos o prazer da leitura”. Ora, ao indicar aos educadores a falácia de que o prazer da leitura é algo transferível, mostrado, ao invés de apontar que o encantamento da leitura, fruto de experiências únicas, pessoais, pode ser compartilhado, convidando, estrategicamente, a criança a se encantar também, o documento oficial, sob pretensa boa intenção, corrobora com o processo de silenciamento. Haverá um planejamento mais ingênuo e menos intencional com o desenvolvimento do gosto pela leitura por quem é norteado, erroneamente, pela crença de que basta discursar sobre o prazer e as “vantagens” de ler, ou trazer leituras esporádicas para a turma para formar leitores eficientes e críticos. Aqui vemos que o círculo vicioso permanece, o Estado, ainda que sutilmente, também ao orientar metodologias, silencia uma competência comunicativa de maneira direta, e de forma indireta as outras três a ela relacionadas, que poderiam ser trabalhadas sob outro e mais coerente enfoque.

O projeto previa a implantação das seguintes práticas: rodas de leitura dos gêneros escolhidos por cada série; trabalho com biografia dos autores em estudo; leitura de algumas obras do autor escolhido; ilustração de trecho das obras; confecção de cartazes; apresentação de filmes referentes a cada autor estudado; produção de

poemas; quadrinhos e crônicas; reconto de algumas histórias; dramatização das histórias lidas.

Observações relevantes quanto ao trabalho com a biografia dos autores são as de que apesar da atividade favorecer a curiosidade, a pesquisa, o uso de recursos tecnológicos e a contextualização das obras literárias, em alguns casos a exploração ficou restrita a uma única pesquisa, como tarefa de casa apenas vistada pelo professor.

Quanto à ilustração de trechos de obras podemos dizer que foi tida como atividade prazerosa que acionou as capacidades de criação, imaginação, abstração, autoexpressão e autonomia dos “ilustradores”. A confecção de cartazes, embora também favoreça as habilidades artísticas, a escrita, a intertextualidade e a capacidade de síntese foi uma tarefa geralmente distribuída aos alunos que mais se destacavam, principalmente em Artes. Coisa semelhante ocorreu com a maior parte das produções de poemas, quadrinhos e crônicas em exposição, foram produzidos como tarefas de casa com interferência de familiares.

A apresentação de filmes referentes aos autores traz uma aclamada interação com audiovisuais o que, em razão do recurso utilizado, facilita a escuta e a atenção. O reconto de textos, além das competências mais óbvias mobiliza a sequência lógica, a imaginação, a interpretação pessoal e desperta para os limites entre realidade e ficção.

A dramatização das histórias lidas poderia ter atuado nas quatro habilidades linguísticas se, além da leitura, da escuta e das atividades orais relacionadas tivessem tido a “redação das peças” efetuadas de forma coletiva.

Consideração importante é que o projeto deste ano gerou “tempos de leitura no interior da sala de aula e em todo o ambiente escolar” privilegiando a leitura como fonte de prazer.

O título utilizado no projeto de leitura do ano de 2018 foi “Do fundo do baú”. As práticas implantadas foram: momentos bimestrais de leitura feitas por pais, escritores locais, membros da direção ou outros funcionários da escola; mural de indicação literária escrita pelos alunos; painel com nomes e fotos dos alunos que mais leram durante o mês; confecção de fichas individuais para o controle de empréstimo de livros; utilização de plaquinhas na sala de aula pedindo a não interrupção nos momentos de leitura; mural com os nomes dos livros mais lidos na escola; campanha para arrecadação de livros através de eventos.

Dentre as práticas citadas algumas não contaram com a participação esperada, a saber, houve pouca participação dos alunos nos murais literários e um pequeno

número de arrecadações de obras nos eventos promovidos. A leitura realizada por membros da comunidade despertou grande interesse, mas, como atividade bimestral, restringiu-se à pequena frequência de quatro vezes por ano.

O painel de leituras e as fichas para empréstimos estimularam e valorizaram o leitor e a responsabilidade e a sinceridade de todos. Os murais com as obras mais lidas despertaram a curiosidade e o interesse literário e as plaquinhas impedindo a interrupção em momentos de leitura geraram o respeito, a concentração e a “sacralização” da literatura.

“RECONTANDO OS CLÁSSICOS INFANTIS ATRAVÉS DE ATIVIDADES LÚDICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”

O título acima nomeia atividade pedagógica desenvolvida na Escola Municipal Professora Helena Reis – CAIC II, na cidade de Varginha/ MG, durante o ano de 2018 inserida no Projeto Institucional Escola Leitora cujo objetivo foi despertar o hábito da leitura nos alunos. Normalmente a Educação Física fica alheia ao contexto das práticas de leitura no cotidiano escolar, assim, a proposta surgiu da provocação de inserir ou introduzir nas aulas, com as turmas dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental I, momentos de leituras deleite que pudessem posteriormente serem vivenciadas através de atividades lúdicas recreativas, onde o professor da disciplina poderia recontar os clássicos infantis sobre uma nova ótica. As atividades eram inicialmente divididas em três momentos diferentes: no primeiro momento algum aluno por iniciativa própria fazia a leitura de um dos clássicos infantis escolhidos por ele para os demais alunos da turma, a seguir, em um segundo instante havia a identificação dos personagens do referido livro e sua atuação na história, e, na terceira e última etapa construía-se uma brincadeira com o nome do livro e com todos os personagens, a construção se dava de forma coletiva, bem como, suas adaptações no decorrer da atividade. Essa atividade teve duração de aproximadamente três meses, perfazendo um total de vinte e quatro aulas por turmas, sendo esta necessidade devida à grande quantidade de livros explorados durante o processo, bem como, ao interesse da maioria das crianças em brincar com as histórias infantis e poder de forma prática e ativa recontar o que estava sendo lido no decorrer do caminho. O que se pode perceber na construção deste caminhar educacional é que a Educação Física pode e deve ser um componente curricular de suma importância no contexto educacional, e que os alunos, quando

conseguem vivenciar, na prática, tudo aquilo que está sendo contextualizado através da leitura contada ou lida, são influenciados positivamente no seu interesse pelo mundo dos livros, pelos contos infantis e por todo universo educacional.

Analisando os diferentes momentos do projeto consideramos que a leitura espontânea de clássicos infantis para crianças promove além das habilidades leitoras a autonomia e a desenvoltura, porém esta etapa exclui a participação de um considerável número de alunos ainda não alfabetizados. A identificação e caracterização dos personagens favorecem, principalmente, a atenção, a concentração, a memória e a imaginação. A elaboração coletiva de brincadeiras e adaptações das tais envolvendo as histórias lidas promove a oralidade, a criatividade, a imaginação, o prazer, as habilidades motoras, a lateralidade, o equilíbrio, a diplomacia, o respeito pelas opiniões alheias e pelas regras construídas. O reconto das histórias favorece, sobretudo, a oralidade, a memória e a expressividade. Importante considerar o alto grau de interdisciplinaridade do projeto que integra literatura e educação física.

5.2 Análise dos livros didáticos na Perspectiva do Silenciamento

Com o objetivo de aprofundar nossas averiguações das relações entre Literatura Infantil e Silenciamento empreendemos uma análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados nas cinco primeiras séries de Ensino Fundamental das duas escolas em que trabalhamos. Coincidentemente, a coleção “Juntos Nessa”, volumes I, II, III, de Daniela Passos, e “Português Linguagens”, para quarto e quinto anos, de Willian Cereja e Tereza Cochar, são utilizadas nas duas instituições escolares. Apresentamos, no anexo B, as imagens das obras e, aqui, um resumo geral com os respectivos quesitos em pauta e as devidas considerações.

Ao elencar os quesitos a serem investigados nos livros didáticos que utilizamos, pensamos primeiramente em retratar a quantidade de textos literários em relação a textos de outros gêneros, bem como, em registrar os moldes desta configuração na relação entre as séries. Isto com vistas a identificar, nos livros que utilizamos, o lugar conferido aos textos literários frente aos textos não-literários e como esta demarcação se processaria no decorrer da escolarização. Anotamos também a presença de textos que foram reproduzidos apenas em partes, fragmentos, e em que séries, porventura isto ocorreria em maior frequência.

Sabemos que a utilização do livro didático se dá, de variadas formas pelos professores, e que alguns restringem este uso às indicações dos autores, propostas nos manuais dos professores, outros, em menor número, é verdade, ampliam consideravelmente estes “aconselhamentos”, enriquecendo o trabalho com os textos ali expostos de diferenciadas formas. Pensando, contudo, em analisar as proposições autorais já que em muitos casos o manual do professor ainda é seguido à risca, como um dos poucos “apoios” à “condução” das aulas, uma luz no fim do túnel, em meio à escassez de coleções literárias que disponham de considerável número de obras com mesmos títulos para que se possa trabalhar ao menos em duplas ou grupos, à dificuldade de obter material xerografado ou elementos afins, observamos quais relações são sugeridas ou estabelecidas nos livros didáticos no tocante às ligações entre os textos literários e a oralidade, aos conhecimentos advindos de outras disciplinas e às vivências reais das crianças e adolescentes.

A análise também focaliza o teor das interpretações propostas na medida em que é notório que a maioria delas estabelece um vínculo direto com questões gramaticais e conteudistas ignorando o âmbito estético, as entrelinhas, os “vazios” deixados e as muitas formas leitoras de preenchê-los, as incursões nas problemáticas humanas expostas que se estendem para além das, por vezes, forçadas relações interdisciplinares presentes apenas para cumprir as “tabelas” curriculares, alcançando as muitas nuances e dimensões de nossa existência, constituindo-se verdadeiramente na freiriana “leitura de mundo”.

Colhemos, das análises até aqui empreendidas que, os textos literários, aparentemente, estão mais presentes em quantidade, nos livros didáticos, que os não literários. No entanto, é bom considerar que “essa conta” só obtém esses resultados em virtude de os textos contados como literários incluírem uma proporção considerável de textos sob a inscrição “imagem”. Na verdade, os textos assim compreendidos: pinturas, fotografias, capas de livros ou de DVDs, cenas de filmes, etc., são mesmo literários na medida em que possuem uma literariedade, um recorte de temáticas humanas artisticamente expressas, e nós mesmos reforçamos a importância de um trabalho minucioso com elas, porém, elas estão colocadas nestes livros a título introdutório dos capítulos, acompanhadas (quando estão) de duas ou três perguntas que visam saber se os alunos reconhecem a imagem a fim de descobrirem ou terem um contato inicial com o tema do capítulo, que todos os demais textos da unidade abordarão a sua maneira.

Nos contornos expostos, de todo modo, é bom que tais textos estejam ali, que suscitem, por si sós, curiosidades e questões, que talvez, em razão das indagações dos meninos ou da intervenção mais abrangente do professor possam resultar em descobertas e construções de saberes mais significativos, caso contrário cremos que serão mesmo só número para a conta das imagens e da imagem, da imagem de uma obra didática que confere maior centralidade ao artístico que ao utilitário quando, talvez, o muito colorido das tintas esteja, magicamente, ludibriando a visão. Excetuando estes “ilusionismos imagéticos” teríamos, nas primeiras séries desta etapa de escolarização, ou seja, do primeiro ao terceiro ano, praticamente uma equivalência quantitativa entre literários e não literários.

Já nos livros de anos finais, a balança ainda não está em equilíbrio, mas já há uma pendência menor para os “práticos” do que se desconsiderarmos esta questão, cremos que isto se deva ao fato de que a fluência na leitura suscite a ideia de que há a necessidade de textos maiores e estes são os literários. Outro ponto possível está relacionado à capacidade de compreensão textual que uma leitura mais fluente possibilita. Assim, estipular o “peso” conferido aos textos literários frente aos não abarcados por esta nomenclatura numa investigação “contábil” mostra-se tarefa mais complexa do que se possa inicialmente presumir. Quanto às fragmentações de textos, comuns em muitas coleções didáticas, são raras nos livros analisados e mais presentes nos exemplares dos quartos e quintos anos, em que os textos transcritos são mais extensos.

Quanto às indicações de atividades, relacionadas aos textos lidos, que realmente podem ser consideradas apropriadas ao desenvolvimento da oralidade como debates, dramatizações, entrevistas e proposições semelhantes observamos: seis, nos trinta e dois textos de primeiro ano; quatro, em quarenta e três textos do segundo ano; duas em quarenta e dois, no terceiro ano: duas em setenta textos de quarto ano: duas em oitenta e nove textos de quinto ano. Há uma clara desconsideração da previsão destas atividades ou por dedução de que já estejam englobadas nas “respostas às perguntas interpretativas dos textos”, ou pela suposição de que os professores não necessitem de auxílio neste sentido embora a obra se disponha a contemplar os cinco eixos propostos para o trabalho com a disciplina nas diretrizes curriculares. Na primeira hipótese, que é a que nos parece mais plausível, temos uma demonstração clara do silenciamento do pensamento e de uma das capacidades comunicativas imprescindíveis ao

desenvolvimento do ser comunicativo e do humano pleno em todas as suas potencialidades.

As relações interdisciplinares indicadas são raras e as eventuais relações dos textos com a vivência infantil e com a existencialidade, de forma múltipla, é superficial e conseqüentemente silenciadora na medida da amplitude que um trabalho literário pode abarcar.

Teresa Colomer (2007, p.26-27) diz a respeito da literatura:

as formas de representação da realidade que achamos na literatura – em todas as variedades que a constituem: representações miméticas, paródicas, míticas, etc. - projetam uma luz sobre o mundo conhecido, que reinterpreta para o leitor a forma habitual de entendê-lo, Assim o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo.

A autora acrescenta:

Como quem aprende a andar na selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio... um meio para não cair nas armadilhas discursivas da sociedade. (COLOMER, 2007, p.70)

Assim julgamos pertinente abraçar as potencialidades dos textos literários como referenciais linguísticos, históricos, sociais, culturais, que nos auxiliam no processo de contínua interpretação e reinterpretação, construção e reconstrução do real, formação do sujeito histórico, da criança cidadã, que possui conhecimento amplo de si mesma e do mundo que a cerca, ciente e atuante em seu tempo histórico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Examinando nossos referenciais iniciais, caracterizadores da escola como agente silenciador do sujeito ao implantar, privilegiar, conservar, práticas promotoras de saberes exclusivamente escolares, inócuos, desconectados de significados verdadeiramente relevantes à real vivência dos estudantes, encontramos a proposta de uma pedagogia da comunicação, uma ação educativa que é capaz de interromper o processo de silenciamento escolar ao promover o que, segundo Ferrarezi (2014), são as competências comunicativas e que, de acordo com a BNCC (2017), são as práticas de linguagem. Partindo do princípio de que esta pesquisa objetivou, principalmente, demarcar o lugar da Literatura Infantil na Pedagogia da Comunicação, cabe, ao finalizá-la, ao menos, momentaneamente, mapear a localização literária nos universos comunicativos reais e ideais.

Em que terrenos comunicativos têm fincado raízes nossa Literatura? Onde realmente essa menina travessa, batizada e registrada há três séculos e pouco se instala, de que cenários ela conta e reconta seus trilhonésimos trilhões de histórias? Com que vozes ela o faz, quem dá eco à sua fala, quem, quando e como a silenciam? Que realidades sua voz inaugura ou consolida? Quem reforça seus discursos? Quais seus significados e quem se beneficia de seus silêncios? Está onde deveria estar? O Reino da Expressividade é realmente seu lar? Deveria ser? Que contribuições traria tão ilustre moradora aos mundos comunicantes, aos cosmos expressivos, aos viventes e às vivências?

Nossa protagonista frequenta a escola, sobretudo, as aulas de língua materna das séries iniciais do Ensino Fundamental onde sua presença é tida como obrigatória e imprescindível. Em verso ou prosa, em imagens ou ausências, em lirismo ou ironia, em peças ou canções, em dramas ou comédias, traz consigo uma multiplicidade de vozes, que podem ser ouvidas, compreendidas, lidas, relidas, interpretadas, inferidas, recontadas, registradas, escritas, reconfiguradas suscitando, conseqüentemente, outros tantos sons, ecoando identificações, empatias, reconhecimentos, suposições, imaginações, inusitados, investigações, concordâncias, oposições, respeito, reconstruções...

Vozes que, com realismo ou fantasia, podem dizer de ancestralidades e atualidades, de mudanças e permanências, de indagações e de respostas, de particularidades e globalizações, de pluralidades, de humanidades que quando

focalizadas como dizeres humanos de questões humanas que são podem favorecer a construção do ser pleno em sua capacidade de ouvir sensível, compreensiva e respeitosamente a si e ao outro, de falar clara, refletida e responsabilmente, de ler o universo real e escrever um mundo melhor.

O trabalho pedagógico com a Literatura Infantil é silenciador quando instrumento de uma escola, que consciente ou inconscientemente, não prima pelo desenvolvimento de todas as instâncias constitutivas do sujeito. Ao privilegiar saberes estritamente escolásticos, enfatizar apenas bons resultados nas avaliações externas e/ou a futura inserção no mundo do trabalho, a escola gera práticas castradoras tanto do prazer de ler como do de compartilhar o prazer de leitor.

No afã de demonstrar sua eficácia institucional por meio de índices cada vez maiores em tais avaliações é que a escola esforça-se por cumprir extensos e vazios currículos chegando ao cúmulo de retirar tempo considerável das aulas de língua materna para treinar estudantes para alcançar os níveis “recomendáveis” e “avançados” em tais exames.

Desta forma, competências que estarão ausentes ou serão menos recorrentes nas avaliações, tais como, respectivamente, a oralidade/escuta e a leitura de imagens demandarão um investimento menor de tempo e energia que a promoção de outras competências como as relacionadas à lectoescrita.

Com o intuito de garantir a leitura é que atividades relacionadas a esta habilidade estão atreladas a maçantes deveres de casa, preenchimento de fichas literárias, resenhas, avaliações de livros. Contudo, o efeito é justamente o contrário, a obrigatoriedade pode interferir no interesse e no prazer do leitor. Na busca por "economia" de tempo e trabalho tudo é registrado, calculado, avaliado.

A imersão dos educadores em quantidades absurdas de conteúdos a serem ministrados, de projetos a serem desenvolvidos, de eventos a serem organizados, de planejamentos e avaliações a serem preparados, de responsabilidades e cobranças por resultados imediatos é que ocasiona ou fomenta práticas como a redução das aulas de literatura aos cinquenta minutos passados na biblioteca, acrescidas das interpretações de textos curtos ou fragmentados dos livros didáticos. Da mesma forma influencia práticas como as que transferem a ênfase dos projetos literários do percurso como um todo para eventos de inícios ou de términos; como as exposições apenas de trabalhos feitos por alunos destaque ou familiares adultos; como as que desconhecem ou limitam o trabalho com as quatro competências comunicativas interligadas, a partir da leitura de

uma dada obra, a uma única prática anual; como as que ignoram total ou parcialmente as questões humanas presentes nos textos e suas possíveis relações com a existência concreta dos alunos; como as que impedem o diálogo, a reflexão, a interiorização dos textos fornecendo interpretações prontas, fixas, inquestionáveis.

A pesquisa verificou algumas práticas literárias capazes de favorecer o desenvolvimento da capacidade leitora, como a contação diária de histórias em algumas turmas; o uso de variados recursos na contação e leitura de histórias; atividades artísticas sequenciais a leituras de algumas obras; atividades com diferentes versões de histórias conhecidas; cantinhos de leitura em algumas salas; placas de leitura espalhadas por toda a escola com textos retirados de obras que possam despertar o interesse das crianças; rodas ou clubes de leitura; saraus de poesia; murais de indicações literárias; painéis com nomes de alunos que leram mais obras durante o mês; utilização de plaquinhas na sala de aula pedindo a não interrupção nos momentos de leitura; mural com os nomes dos livros mais lidos da escola; reconto dos clássicos infantis através de atividades lúdicas nas aulas de Educação Física. Essas atividades integraram as quatro capacidades comunicativas na medida em que oportunizaram, em maior ou menor grau, a discussão com as temáticas envolvidas nas leituras e na proporção em que solicitaram a escuta atenta e respeitosa, inclusive das próprias interioridades, e/ou que despertaram para a escrita autônoma, criativa, significativa.

Algumas propostas igualmente bem-intencionadas perderam-se em razão de problemas técnicos ou da falta de profissionais como no caso de um bibliotecário que atuasse como apoiador do trabalho pedagógico nos dois turnos escolares. Só uma das escolas estudadas conta com este profissional, assim mesmo, apenas no matutino, em desvio de função e com perdas salariais. Tal situação, comum em todo o estado, já que não há concursos específicos para o cargo, demonstra a "disposição" governamental em promover o letramento literário. As bibliotecas e salas de leitura carecem de quem as organize, divulgue suas obras, registre as saídas e entradas de livros, enfim, colabore para a efetiva funcionalidade destes importantes espaços.

Alguns projetos como os que utilizaram os baús de leitura e os intitulados "O Carteiro Chegou" e "Pequenos Autores" foram além da realização de um trabalho atuante simultaneamente nas quatro competências comunicativas pois conferiram um certo espaço para relações com o mundo extra-classe. A troca de e-mails e cartas de teor pessoal, a possibilidade de escolha de temas para os próprios livros, foi um caminho, ainda que tênue, rumo às relações um pouco mais reais com a existência concreta.

Destaque seja dado ao fato de que os dois primeiros projetos literários citados burlaram a determinação da Secretaria Municipal de Educação de Varginha de que os professores regentes efetivos trabalhariam questões referentes à língua portuguesa enquanto que os professores novatos, regentes dois, trabalhariam com textos literários dissociando assim uma coisa da outra. Como o projeto literário previa uma colaboração entre os professores regentes de mesmas turmas ficou mais fácil aos educadores suavizarem os impostos distanciamentos pré-estabelecidos.

Não obstante a observação e a consideração dessas práticas, cabe dizer que elas apenas esboçam esforços em prol do desenvolvimento das capacidades comunicativas e das relações dos saberes escolares com a vida que pulsa além destes ambientes. Ainda que os registros dos projetos literários apontem para uma relação entre os textos e as diferentes emoções infantis e humanas, na prática verificamos que a criança e seus sentimentos não ocupam a centralidade, nem do trabalho literário, nem do trabalho escolar. Não há uma preocupação nem uma sistematização do trabalho nesse sentido.

A tônica das reuniões pedagógicas quinzenais, dos conselhos de classe bimestrais, dos encerramentos de ano letivo nunca recai sobre a satisfação, sobre a felicidade da criança, nunca se volta para as aprendizagens construídas que tiveram aplicabilidade na vida real, que ajudaram a lidar com situações concretas, com desafios tangíveis, com sentimentos experimentados, com questionamentos pessoais, com problemas verdadeiros.

Moralismos e doutrinações à parte, a ênfase de tais encontros não está na formação ética do humano. Não é tão importante ouvir o outro, respeitar o diferente, evitar a barbárie, ser sensível às dores, necessidades, amores alheios, o importante é o "saber".

Infelizmente, em algumas escolas de periferia, com baixos índices nas avaliações internas e externas, com parcela considerável de alunos com necessidades especiais, com muitos problemas sociais e familiares, é, importante, mais que qualquer outra coisa, saber para a sobrevivência, dos alunos e da instituição. É importante garantir aos meninos o salário mínimo do amanhã e aos professores a injusta remuneração do hoje. As ameaças constantes de reprovação nos estágios probatórios, de notas baixas nas avaliações de desempenho anuais, que podem gerar perda de vantagens financeiras ou demissões aos professores que não elevam os índices, que não "vestem a camisa da escola", fazem com que muitos educadores fixem a atenção apenas nas demandas avaliativas.

Em outras instituições mais centrais, com uma clientela que conta com mais recursos financeiros e maior apoio familiar, a preocupação é a de equiparar o trabalho desenvolvido em séries iniciais de Ensino Fundamental com a atuação de escolas particulares nas mesmas séries desta etapa de escolarização. Há um cuidado em atender as expectativas dos pais que se preocupam também com o preparo para acompanhar o futuro ritmo escolar das “boas escolas” de sexto ao nono ano, com um ensino médio nas escolas técnicas federais, com a aprovação no ENEM e com a matrícula nas universidades públicas.

O trabalho com a literatura infantil na escola pode ser um passaporte para uma Nárnia às avessas. Uma possibilidade de fuga de um ambiente escolástico altamente emudecedor visto que controlado por um sistema propositadamente silenciador. Um portal para um mundo onde os silêncios implantados a partir da fragmentação do ser, da supervalorização do material, da hierarquização de saberes, da ausência ou insuficiência de intercâmbios entre as diferentes áreas de conhecimento, do excesso de informações e de obrigações, da inversão de valores, da rapidez, da superficialidade, da prevalência da quantidade sobre a qualidade, da compartimentação do tempo em currículos engessados, extensos, inúteis, disciplinares etc. não mais existam.

Transgressora, metamórfica e integradora que é, a literatura pode configurar e reconfigurar o real, borrifar vida num espaço de mortificação, favorecer o autoconhecimento, a reflexão sobre a identidade, a compreensão dos "contextos imediatos" e das "questões histórico- sociais", o vislumbrar de várias visões de mundo, a construção de plurissignificados, o ampliar de horizontes. Acreditamos que essas "viagens interestaciais" permitirão à escola alçar ligações preciosas, e até então, praticamente ausentes, com a existencialidade. Tais conexões são possibilidades e as incursões transdisciplinares nos universos descritos são necessidades prementes que precisam ser alvos de novas pesquisas.

Experimentos literários transdisciplinares reais, que coexistam com os currículos disciplinares burlando-os e transcendendo-os objetivando, sobretudo, extirpar as práticas silenciadoras das séries iniciais do ensino fundamental precisam ser empreendidos e analisados, em diferentes realidades escolares, com o intuito de implantar uma real "Pedagogia da Comunicação " assegurando, com a prática pedagógica, um dos possíveis modos de investigar, de promover, de colaborar com sua efetividade.

No universo pesquisado, no Reino da Escolaridade, nossa Cinderela ainda é borralheira, sobrecarregada de trabalhos, silenciada em racionalidades, esperando miraculosas finalizações e felizes continuidades. Em lampejos de resistência deixa entrever nuances de suas moradas quando apadrinhada por boas iniciativas, ganha roupas de festa, em projetos especificamente dedicados a ela, rodopiando no salão, barulhando espaços, adentrando salas, ouvidos e corações em contações mirabolantes, em letrinhas dançantes que bailam belezas nos textos espremidos entre as utilidades inúteis, ou nos livros que balançam nas mochilas para casa, ou valsando melodias “nas caixinhas de som”, nem sempre do agrado ou da compreensão de todos mas rompendo os silêncios, cortando os vácuos, inaugurando emoções, histórias, vidas...

O problema é o tempo, contado, partido, marcado, badalado, nos sinos da saída, nos relógios de ponto, nos términos dos ciclos, cada vez que tine requer ser observado, diz trazer crescimento de corpos e de responsabilidades, conta que é preciso saber para a escola, para a próxima série, para a próxima etapa, para o primeiro trabalho, para o patriotismo, para... para... O tempo não para, só o encantamento cessa, mas mágico que é deixa pistas na escadaria, do tamanho exato do que requer a caminhada dos sonhadores, indicando que lá, de volta aos borralhos está alguém que deseja retornar ao palácio, não para uma noite festiva mas para uma vida espetacular, sem relógios, sem fragmentações, num tempo onde a abóbora embora se distinga ainda seja carruagem, onde os ratinhos embora roedores também sejam condutores, onde as fadas possam ser formadas em Harvard ou na Terra do Nunca, onde as escolas não digam de si mas da vida, e não digam das partes mas do todo, e não o façam em tempos mas no tempo, ao mesmo tempo, num novo tempo, na linguagem das atemporalidades, da menina anciã que conta com a voz do conto que pode contar de onde, de quando, de como, de questões, de soluções, de dúvidas, de razões, de emoções, de sonhos, de realizações, de nós, dos outros, de todos, de tudo, inclusive dos silêncios, não mais emudecedores, mas reverentes, às almas das histórias e às histórias das almas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- ADORNO, Theodore. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis. (org.). Edgar Morin **educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002. 102 p.
- AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006. 150 p.
- _____. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. 93 p.
- ANTONIO, Severino. **Educação e transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. 151 p.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006. 288 p.
- ARAÚJO, Alcione. **Mediação de leitura discussões e alternativas para formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.
- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. São Paulo: LTC, 1981.
- ARROYO, G. Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 251 p.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. 237 p.
- AUGRAS, Monique. **O ser da compreensão. Fenomenologia da situação de psicodiagnóstico**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 478 p.
- BARTHES, Roland. **Aula**. 7. Ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1997. 89 p.
- _____. **O prazer do texto**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996. 86 p.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise Nascimento. (Org.) **Indagações sobre currículo**. Brasília, 2008.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1998. 9 v.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: editora UNESP, 1999. 704 p.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura. vol. 24, n. 9, p. 806, set. 1972.

_____. **Literatura e sociedade**. 8 ed. São Paulo: Publifolha. 2000.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Vol. 1 São Paulo: Paz e Terra, 2005. 698 p.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1979.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000. 160 p.

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

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

_____. **Formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

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

COMTE, Auguste. **Discurso preliminar sobre o espírito positivo**. [s.l.]ed. Ridendo Castigat Mores, 2002. Edição eletrônica.

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

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

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. São Paulo: Editora Graal, 1998. 229 p.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997. 174 p.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 288 p.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002. 195 p.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

DOLL JR., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: ArtMed, 2002. 224 p.

DRUMMOND, Carlos. **Poesia até agora**. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio. 1948.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 551 p.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004. 219 p.

_____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2003. 192 p.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 119 p.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Editora Paulus, 2003. 84 p.

_____. **Prática interdisciplinares na escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. 147 p.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento**. São Paulo: Parábola, 2014.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. e CARVALHO, Robson. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2017.

FERREIRA, Ascenso. **Catimbó e outros poemas**. Recife: Editora Bagaço, 1999.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. 2008. 377 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

_____. **A literatura bojuiana e a (re) construção do imaginário infantil**. Recife: Editora Construir, 1999. 127 p.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 213 p.

FICHER, Ernest. **O poder da arte**. São Paulo: Editora do Autor, 1990. 290 p.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra Educação, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA Antônio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARDNER Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999. 363 p.

_____. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: ArtMed, 1991. 258 p.

GATÉ, Jean-Pierre. **Educar para o sentido da escrita**. Bauru: EDUSC, 2001. 189 p.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Editora Cortez, 2004. 302 p.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GRUPO 21. (Org.) **O homem do futuro: um ser em construção**. São Paulo: USP, 2002. 267 p.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 240p.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 598 p.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1, 191p.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1999 v. 2, 198 p.

JAPIASSÚ, Hilton. **A crise da razão e do saber objetivo: as ondas do irracional**. São Paulo: Letras e Letras, 1996. 231 p.

JAUSS, Robert Hans et ali. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. São Paulo: Paz e Terra, 1979. 213 p.

_____. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. Ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 201 p.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1981. v. 9, 154 p.

LAJOLO, Marisa. **Descobrimo a literatura**. São Paulo: Ática, 2004.

LAJOLO, Marisa et al. **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Fundação Peir, 2008.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **O preço da leitura**. São Paulo, Ática, 2001

_____. **Literatura infantil: uma nova outra história**. São Paulo: Editora Universitária Champagnat, 2017.

_____. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **Elogios da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998. 207 p.

_____. **A parte do diabo: resumo da subversão pós-moderna**. Rio de Janeiro: Record, 2004. 191 p.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: Sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 170 p.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 6. ed. São Paulo: Cortez Editor, 2006.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEIRELLES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2016.

MIGUÉZ, Fátima. **A literatura na leitura da infância**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

MORAIS, José. **A arte de ler** São Paulo: UNESP, 1996. 327p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 128 p.

_____. **Amor, poesia, sabedoria**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 72 p.

_____. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 588 p.

_____. **Ciência com consciência**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 350 p.

_____. **Meus demônios**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 368 p.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2004. 118 p.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003. 112 p.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. 3. ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 2000. 263 p.

NECCHI, Vitor. **Mediação de leituras discussões e alternativas para formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 1998.

NICOLESCU, Basarab; BADESCU, Horia. (Org.). **Stéphane Lupasco. O homem e a obra**. São Paulo: USP, 2001. 339 p.

- NOVAES, Carlos Eduardo. **O menino sem imaginação**. São Paulo: Ática, 2008.
- ORLANDI, Eni Pulcineli. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 70 p.
- PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. 176p.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. v. 9 São Paulo: Cortez, 2004. 359 p.
- PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 7. ed. Campinas: Editora Papirus, 2003. 120 p.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2002. 208 p.
- PERROTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1997. 370 p.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Abril Cultural, 2000.
- RAMOS, Graça. **Habitar a infância: como ler literatura infantil**. Brasília: Tema Editorial, 2017.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RANDOM, Michel. **O pensamento transdisciplinar e o real**. São Paulo: Triom, 2000. 278 p.
- RANGEL, Egon de Oliveira. **Letramento literário e o livro didático de língua portuguesa: “amores difíceis”**. In: PAIVA, Aparecida et.al. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. 176 p.
- REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2002. 232p. .
- REYS, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**. Literatura escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 340 p.

_____. **Educar e conviver na cultura global: As exigências da cidadania** Porto Alegre: ArtMed, 2002. 269 p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 278 p.

SANTO, AKIKO. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014, 124 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 2 Edição. São Paulo Cortez, 2004, 92 p.

_____. **A Crítica da razão indolente; contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2005. 415 p.

SANTOS, Fabiano Dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tania M. K. (org.). **Mediação de leitura discussões e alternativas para a formação dos leitores**. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade uma introdução às teorias currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Vera Maria Tieztman. **Literatura infantil brasileira um guia para professores e promotores de leitura**. Goiania: Cânoni Editorial, 2008. 272 p.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in) flexibilidade Comunicativa. *In*: KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. A escolarização da leitura literária. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infanto-juvenil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 272 p.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **A escolarização da leitura infantil e juvenil**. *In*: EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (org) **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2. Ed. 2001.

- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 194 p.
- SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Editora TRIOM, 2002. 216 p.
- SOUSA, Renata Junqueira. Feba, Berta Lúcia Tagliari, organizadoras. **Leitura literária na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006. 325 p.
- THIESEN, Juarez. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n. 39, set./dez. 2008.
- VALLE, Lilian do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: D&P Editora, 1997. 200 p.
- VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2003. 311 p. Edição comentada
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 135 p.
- WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.
- YUNES, Eliana. (Org.) **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Editora PUC - Rio, 2002. 178 p.
- _____. e Oswald, Maria Luiza (Org.) **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 131 p.
- YUS, Rafael. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 241 p.
- ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1985.
- _____. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- _____. e CADEMARTORI, Ligia. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- _____. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2012.

_____. **Como e porque ler a literatura infantil brasileira.** São Paulo, Objetiva. 2005.

ANEXOS

ANEXO A – QUADRO ANALÍTICO – PROJETOS DE LEITURA

PRÁTICAS LITERÁRIAS – ESCOLA MUNICIPAL CÔNEGO VITOR		
PRÁTICAS IMPLANTADAS	HABILIDADES FAVORECIDAS	RELAÇÕES COM O SILENCIAMENTO
CONTAÇÃO DIÁRIA DE HISTÓRIAS NAS TURMAS DE PRIMEIRO ANO	ESCUTA, ATENÇÃO CONCENTRAÇÃO IMAGINAÇÃO - PRAZER INTERESSE INCENTIVO CRIATIVIDADE	AS TURMAS DE OUTRAS SÉRIES NÃO PARTICIPAM DA PROPOSTA.
AULAS SEMANAIS DE LITERATURA INFANTIL, ORGANIZADAS EM CRONOGRAMAS, A SEREM MINISTRADAS NA BIBLIOTECA	COMPREENSAO, VALORIZAÇÃO, RESEPIITO E INTIMIDADE COM O ESPAÇO DA BIBLIOTECA. ACESSO AO ACERVO LITERÁRIO EM SUA TOTALIDADE E À ESCUTA DE HISTÓRIAS COM DIFERENTES RECURSIVIDADES INCENTIVO, FORMAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO HÁBITO LEITOR	POUCAS AULAS EFETIVAS, EM OUTROS TERMOS, POUCA FREQUÊNCIA DAS TURMAS AO ESPAÇO DAS BIBLIOTECAS (ALEGAÇÕES VARIADAS: INDISCIPLINA, E DESINTERESSE DOS ALUNOS, “FALTA DE TEMPO” EM DECORRÊNCIA DO EXCESSO DE CONTEÚDOS, AVALIAÇÕES E OUTROS EVENTOS ESCOLARES, FALTA DE “TALENTO” OU GOSTO PELA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, DIFICULDADE EM RELACONAR AS NARRATIVAS A PROJETOS OU ATIVIDADES,) AULAS SEMANAIS DE CURTA DURAÇÃO CONSIDERANDO-SE A ORGANIZAÇÃO DA TURMA E TEMPO DE DESLOCAMENTO DESCONTADOS DOS 50 MINUTOS SEMANAIS DE AULA, ALÉM DOS FERIADOS QUE

		RECAEM NOS DIAS DE AULA DE DETERMINADAS TURMAS E OCASIÕES DE USO DO ESPAÇO PARA OUTRAS FINALIDADES (PALESTRAS, REUNIÕES, JUNÇÃO DE TURMAS POR FALTA DE PROFESSOR, EMPRÉSTIMOS DE LIVROS...)
CIRANDA SEMANAL LITERÁRIA	INTERESSE – HÁBITO - PRAZER – RESPONSABILIDADE - AUTONOMIA	ATRELADA À TAREFAS DE CASA O QUE DESESTIMULA O INTERESSE DE MUITOS ALUNOS PELA ATIVIDADE
MURAL COM INDICAÇÕES LITERÁRIAS	LEITURA - CRIATIVIDADE- ESCRITA- SÍNTESE- INTERAÇÃO- ESTÍMULO- ORALIDADE	EM ALGUMAS TURMAS SOMENTE OS “MELHORES” ALUNOS PARTICIPARAM COM A INTENÇÃO DE REPRESENTAR A SALA DE MODO QUE ELA SE ENCAIXASSE NA PROPOSTA
PROJETO “PEQUENOS AUTORES”	CRIATIVIDADE- ORALIDADE- LEITURA- ESCRITA- ESCUTA- INTERTEXTUALIDADE- INTERAÇÃO- RESPEITO- AFETIVIDADE- INTERDISCIPLINARIDADE (ARTE)	BOA PARTE DOS TEXTOS FEITOS EM CASA COM MAIOR PARTICIPAÇÃO DOS ADULTOS QUE DAS CRIANÇAS POUCO APROVEITAMENTO DAS OBRAS PARA LEITURAS FUTURAS E TROCAS ENTRE ALUNOS E TURMAS (PÓS LANÇAMENTO)
APRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS	ORALIDADE - MEMÓRIA DESENVOLVURA- SOCIALIZAÇÃO- SENSIBILIDADE- ORGANIZAÇÃO – ACESSO E VALORIZAÇÃO DOS BENS CULTURAIS	DESCOLAMENTO DA LITERATURA INFANTIL (APRESENTAÇÕES NÃO OU RARAMENTE RELACIONADAS AOS TEXTOS TRABALHADOS OU QUE SE PRETENDE TRABALHAR)

QUADRO ANALÍTICO		
PROJETO DE LEITURA 2015		
PRÁTICAS IMPLANTADAS	HABILIDADES FAVORECIDAS	RELAÇÕES COM O SILENCIAMENTO
CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO AMBIENTE (CAIXA DE SOM NAS SALAS DE AULA)	ESCUA ATENÇÃO CONCENTRAÇÃO PRAZER	1-MESMA HISTÓRIA CONTADA AO MESMO TEMPO PARA TODAS AS TURMAS DE TODAS AS SÉRIES DIFICULTANDO A COMPREENSÃO E O INTERESSE DE TODAS AS FAIXAS ETÁRIAS. * 2-RODÍZIO DE LEITORES COM DIFERENTES HABILIDADES COMUNICATIVAS E SEM PLANEJAMENTO PRÉVIO CAUSANDO REPETIÇÃO DE HISTÓRIAS
CANTINHOS DE LEITURA (DENTRO E FORA DA SALA DE AULA)	CURIOSIDADE INTERESSE PRAZER	-
CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA OUTRAS TURMAS (RODÍZIO DE PROFESSORES)	ESCUA ATENÇÃO CONCENTRAÇÃO CURIOSIDADE INTERESSE ENCANTAMENTO	REALIZAÇÃO SOMENTE NA DEFLAGAÇÃO E NA CUMPLINÂNCIA DO PROJETO
TROCA DE LIVROS ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA	INTERAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA. SOCIALIZAÇÃO. DEMONSTRAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA LEITURA PELO EXEMPLO	AS TROCAS SIMPLESMENTE INEXISTIRAM. OS LIVROS PERMANECERAM NOS LOCAIS EM QUE FORAM FIXADOS SEM SEREM RETIRADOS NEM MESMO PELOS PROFESSORES
ABERTURA DO PROJETO COM TEATRO "DONA BARATINHA" (ADAPTAÇÃO)	ESCUA ATENÇÃO CONCENTRAÇÃO CURIOSIDADE INTERESSE ENCANTAMENTO PRAZER	-

	INTERTEXTUALIDADE IMAGINAÇÃO	
CONFEÇÃO DE BRINQUEDOS COM MATERIAL RECICLÁVEL	INTERAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA FAMÍLIA. PRESERVAÇÃO AMBIENTAL	ATIVIDADE DESCOLADA DO TRABALHO COM TEXTOS LITERÁRIOS
PROJETO BONECOS DE PANO	SOCIALIZAÇÃO RESPONSABILIDADE SENSIBILIDADE EMPATIA IDENTIFICAÇÃO ORALIDADE AFETIVIDADE	AUSÊNCIA DE LIGAÇÃO COM OBRAS LITERÁRIAS (A HISTÓRIA QUE INICIA O PROJETO É CRIADA COM FINS ESTRITAMENTE PEDAGÓGICOS)
PROJETO COM “BAÚ LITERÁRIO”. LIVRO: “MEU VIZINHO É UM TERROR”	LEITURA, ESCRITA, ORALIDADE, IMAGINAÇÃO, INTERTEXTUALIDADE, INFERÊNCIA, CURIOSIDADE, RACIOCÍNIO LÓGICO, RELAÇÃO COM AS NOVAS TECNOLOGIAS. VALORES: PRECONCEITO, RELACIONAMENTO FAMILIAR E COMUNITÁRIO RESPEITO AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS	-
PROJETO: “O CARTEIRO CHEGOU”	INTERTEXTUALIDADE RECONHECIMENTO DE DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS DE MESMA TURMA E DE TURMAS VARIADAS LEITURA, ESCRITA SOCIALIZAÇÃO	-
PROJETO LEITURA EM CASA (SACOLINHA DE LEITURA)	INTERESSE LEITURA ORALIDADE	PRÁTICA ATRELADA À TAREFAS DE CASA DEIXANDO DE CONSTRUIR-SE LEITURA COMO FINALIDADE EM SI MESMA

PLACAS DE LEITURAS DIVERSAS ESPALHADAS PELO ESPAÇO ESCOLAR (TROCA SEMANAL DE TEXTOS)	CURIOSIDADE LEITURA	-
PRÁTICAS AUSENTES: ABORDAGENS INTER E TRANSDISCIPLINARES.HA UM CERTO GRAU DE MULTIDISCIPLINARIDADES (LÍNGUA PORTUGUESA, ARTES E CIÊNCIAS)		
OBSERVAÇÕES IMPORTANTES: O ANO LETIVO DE 2015 TEVE UMA ORGANIZAÇÃO DISCIPLINAR DIFERENTE, PROPOSTA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SEGUNDO A QUAL AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA ERAM MINISTRADAS PELO PROFESSOR REGENTE EFETIVO O QUAL QUE SE RESPONSABILIZAVA TAMBÉM PELAS AULAS DE CIÊNCIAS, HISTÓRIA, GEOGRAFIA E MATEMÁTICA, ENQUANTO UM PTOFESSOR CONTRATADO, TEORICAMENTE MENOS EXPERIENTE, MINISTRAVA LITERATURA, PRODUÇÃO DE TEXTO, GEOMETRIA E ARTE.		

QUADRO ANALÍTICO (PRÁTICAS NÃO COMENTADAS ANTERIORMENTE)		
PROJETO DE LEITURA 2016		
PRÁTICAS IMPLANTADAS	HABILIDADES FAVORECIDAS	RELAÇÕES COM O SILENCIAMENTO
TRABALHO COM OBRAS DE MONTEIRO LOBATO SÍTIO DO PICA PAU AMARELO E CONTOS DE FADAS	PRAZER IMAGINAÇÃO ARTICULAÇÃO COM FOLCLORE INTERTEXTUALIDADE	-
ALUNOS TRAZEM LIVROS DE CASA E LEEM PARA OS COLEGAS	SOCIALIZAÇÃO LEITURA ORALIDADE ESCUTA	A MAIORIA DOS ALUNOS NÃO POSSUI LIVROS EM CASA PARA EFETUAR A LEITURA.
TROCA DE GIBIS ENTRE OS ALUNOS E TURMAS/ GIBITECA	ASSOCIAÇÃO TEXTO E IMAGEM. IDENTIFICAÇÃO DE EFEITOS DE HUMOR E IRONIA. PRAZER	PODERIA HAVER UM TRABALHO QUE INTERLIGASSE DE FORMA MAIS INTENSA AS QUATRO HABILIDADES COMUNICATIVAS
LEITURA COLETIVA DE LIVROS: "A COZINHA DA DONA NININHA" "BETO E BIA" "MAX, O CORAJOSO"	INTERTEXTUALIDADE INTERAÇÃO	
EMPRESTIMO SEMANAL DE LIVROS NA BIBLIOTECA	LEITURA AUTONOMIA RESPONSÁBILIDADE	ESCOLHA DE LIVROS FEITA, MUITAS VEZES, SEM CRITÉRIOS COMO:

		EXTENSÃO TEXTUAL, LINGUAGEM ADEQUADA À COMPREENSÃO, O QUE INVIABILIZOU, EM ALGUNS CASOS, A LEITURA. (UM SÓ BIBLIOTECÁRIO REVEZANDO-SE ENTRE OS DOIS TURNOS)
FEIRA DE LIVROS DE TODOS OS GÊNEROS PARA QUE OS (AS) ALUNOS (AS) POSSAM DOAR OU TROCAR ENTRE SI;	-	NÃO OCORREU DEVIDO À ESCASSEZ DE LIVROS TRAZIDOS PARA A ESCOLA.
DRAMATIZAÇÃO DE FÁBULAS EM GRUPOS	ORALIDADE LEITURA ESCUA DESINIBIÇÃO CRIATIVIDADE ATENÇÃO CONCENTRAÇÃO PRAZER	-
SARAU DE POESIA	ORALIDADE DESENVOLTURA SENSIBILIDADE MEMORIZAÇÃO	-
PRÁTICAS AUSENTES: TRANSDISCIPLINARIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE, POUCA RELAÇÕES COM A VIVÊNCIA DOS EDUCANDOS		
OBSERVAÇÕES IMPORTANTES: MAIS ÊNFASE NAS ATIVIDADES DE INÍCIO E TÉRMINO DO PROJETO QUE NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO EM SI.		

QUADRO ANALÍTICO		
PROJETO “VIAJANDO PELO MUNDO DA LITERATURA” 2017		
PRÁTICAS IMPLANTADAS	HABILIDADES FAVORECIDAS	RELAÇÕES COM O SILENCIAMENTO
RODAS DE LEITURA DOS GÊNEROS ESCOLHIDOS POR CADA SÉRIE	ESCUA, SENSIBILIDADE PRAZER, ATENÇÃO CONCENTRAÇÃO	-
TRABALHO COM BIOGRAFIA DOS AUTORES EM ESTUDO	CURIOSIDADE PESQUISA USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS CONTEXTUALIZAÇÃO	EM ALGUNS CASOS A EXPLORAÇÃO FOI RESTRITA A UMA ÚNICA PESQUISA, COMO TAREFA DE CASA,

		APENAS VISTADA PELO PROFESSOR.
LEITURA DE ALGUMAS OBRAS DO AUTOR ESCOLHIDO	ESCU TA SENSIBILIDADE PRAZER ATENÇÃO CONCENTRAÇÃO	
ILUSTRAÇÃO DE TRECHOS DAS OBRAS	CRIATIVIDADE IMAGINAÇÃO PRAZER ABSTRAÇÃO AUTOEXPRESSÃO AUTONOMIA	-
CONFEÇÃO DE CARTAZES	INTERTEXTUALIDADE SÍNTESE ESCRITA HABILIDADES ARTÍSTICAS	TAREFA GERALMENTE DISTRIBUÍDA AOS ALUNOS QUE MAIS SE DESTACAVAM (PRINCIPALMENTE EM ARTES)
APRESENTAÇÃO DE FILMES REFERENTES A CADA AUTOR ESTUDADO	INTERAÇÃO COM ELEMENTOS AUDIOVISUAIS. ESCU TA ATENÇÃO	-
PRODUÇÃO DE POEMAS, QUADRINHOS E CRÔNICAS	ESCRITA CRIATIVIDADE INTERTEXTUALIDADE	A MAIOR PARTE DOS TEXTO EM EXPOSIÇÕES SÃO PRODUZIDOS COMO TAREFAS DE CASA COM INTERFERÊNCIAS DE FAMILIARES
RECONTO DE ALGUMAS HISTÓRIAS	ORALIDADE ATENÇÃO SEQUÊNCIA LÓGICA IMAGINAÇÃO INTERPRETAÇÃO PESSOAL LIMITES REALIDADE/FICÇÃO CRIATIVIDADE	-
DRAMATIZAÇÕES DAS HISTÓRIAS LIDAS	ORALIDADE LEITURA ESCU TA DESINIBIÇÃO CRIATIVIDADE ATENÇÃO CONCENTRAÇÃO PRAZER	-

PRÁTICAS AUSENTES: ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES E TRANSDISCIPLINARES. RELAÇÕES COM A VIVÊNCIA DOS EDUCANDOS.

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES: O PROJETO GEROU “TEMPOS DE LEITURA NO INTERIOR DA SALA DE AULA E EM TODO O AMBIENTE ESCOLAR” PRIVILEGIANDO A LEITURA COMO FONTE DE PRAZER.

QUADRO ANALÍTICO		
PROJETO ESCOLA LEITORA DO FUNDO DO BAÚ 2018		
PRÁTICAS IMPLANTADAS	HABILIDADES FAVORECIDAS	RELAÇÕES COM O SILENCIAMENTO
MOMENTOS BIMESTRAIS DE LEITURA FEITAS POR PAIS, ESCRITORES LOCAIS, MEMBROS DA DIREÇÃO OU OUTROS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA	INTERAÇÃO SOCIALIZAÇÃO CURIOSIDADE VALORIZAÇÃO DA LEITURA	A ATIVIDADE BIMESTRITAL RESTRINGE A PRÁTICA À PEQUENA FREQUÊNCIA DE QUATRO VEZES POR ANO
MURAL DE INDICAÇÃO LITERÁRIA	CURIOSIDADE ENVOLVIMENTO CUMPLICIDADE ESCRITA LEITURA	POUCA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
PAINEL COM NOMES E FOTOS DOS ALUNOS QUE MAIS LERAM DURANTE O MÊS	ESTÍMULO. VALORIZAÇÃO DO LEITOR	-
CONFECÇÃO DE FICHAS INDIVIDUAIS PARA CONTROLE DE IMPRÉSTIMOS DE LIVROS	RESPONSABILIDADE SINCERIDADE HÁBITO LEITOR	-
UTILIZAÇÃO DE PLAQUINHAS NA SALA DE AULA PEDINDO A NÃO INTERRUPTÃO NOS MOMENTOS DE LEITURA	RESPEITO CONCENTRAÇÃO “SACRALIZAÇÃO” DA LEITURA	-
MURAL COM OS NOMES DOS LIVROS MAIS LIDOS NA ESCOLA	CURIOSIDADE INTERESSE	-
CAMPANHA PARA ARRECADAÇÃO DE LIVROS ATRAVÉS DE EVENTOS	VARIEDADE DE OBRAS	PEQUENO NÚMERO DE ARRECADAÇÕES
PRÁTICAS AUSENTES: ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES E TRANSDISCIPLINARES. RELAÇÕES COM A VIVÊNCIA DOS EDUCANDOS.		
QUADRO ANALÍTICO		

PROJETO DE LEITURA 2018 - RECONTANDO OS CLÁSSICOS INFANTIS ATRAVÉS DE ATIVIDADES LÚDICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA		
Práticas implantadas	Habilidades favorecidas	Relações com o silenciamento
Leitura espontânea de clássicos infantis pelas crianças	Leitura Autonomia Desenvoltura	Etapa que exclui a participação de um considerável número de alunos ainda não alfabetizados.
Identificação e caracterização dos personagens	Atenção Concentração Memória Imaginação	-
Elaboração coletiva de brincadeiras e adaptações das tais envolvendo as histórias lidas	Oralidade, criatividade, imaginação, prazer, habilidades motoras, lateralidade, equilíbrio, diplomacia, respeito pelas opiniões alheias e pelas regras construídas.	-
Reconto das histórias	Oralidade Memória Expressividade	
Observações importantes: interdisciplinaridade (literatura/educação física)		

ANEXO B- Projetos de Literatura da Escola Municipal Professora Helena Reis seguidos dos respectivos quadros analíticos





ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HELENA REIS – CAIC II
Alameda das Garças, s/nº Parque das Acácias Varginha/MG Educação
Infantil e Ensino Fundamental I

PROJETO DE LEITURA

PERÍODO: Maio a Dezembro/2015

TURMAS: Educação Infantil ao 5º ano EF

JUSTIFICATIVA:

Histórias não são feitas apenas de palavras: tem peso, cor, sabor, tem detalhes que não cabem nos limites do texto, mas são tão importantes quanto às narrativas que vêm se repetindo há séculos.

Histórias são pontes; são laços entre o narrador e o ouvinte; entre o real e o imaginário; entre o passado, o presente e o futuro; são elos que se constroem e reconstroem entre seres humanos, em um processo sem fim.

Partir desse princípio não é apenas uma forma poética de realçar a importância das narrativas fantásticas, das fábulas e de todas as histórias que povoam o universo infantil.

Ouvir histórias faz com que a criança, aprenda a lidar com seus medos e expectativas. Sentir emoções importantes como a raiva, a tristeza, o medo, a alegria, a insegurança, a tranquilidade. Vivenciar essas emoções por meio dos personagens auxilia a criança a esclarecer e a lidar com suas próprias angústias, como a morte, a perda dos pais, o preconceito. É através de uma história que se realiza o aprendizado de novos conhecimentos, permitindo às crianças, descobrir outros lugares, outras épocas, outros modos de ser e de agir...

Diante disso, constata-se a necessidade de um aprofundamento nas questões referentes à leitura, envolvendo ações de incentivo com políticas públicas efetivas e ações pedagógicas eficazes no âmbito escolar. A prática da leitura é uma tarefa essencial para a construção do conhecimento e da opinião crítica do indivíduo. Em uma sociedade letrada, a valorização social de uma pessoa está intimamente relacionada ao seu desempenho leitor e escritor, competência que deve ser garantida durante todo o processo formativo do indivíduo. Assim, espera-se com esse Projeto envolver não só os alunos e professores, mas também, funcionários e familiares.

OBJETIVO GERAL:

Dinamizar e democratizar o livro literário e seu uso mais amplo, adicionando intencionalidade e metas explícitas ao trabalho de promoção e garantia do direito e do prazer da leitura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Garantir acesso a bons livros e criar um ambiente rotineiro de leitura.
- Possibilitar um encontro entre o leitor e a leitura, seu conteúdo, emoções e os sentimentos que lhe provocam.
- Transformar a leitura em uma metodologia de trabalho constante, presente em todos os setores de aprendizagem.
- Destacar o papel do professor como mediador da leitura para os alunos com os quais trabalha.
- Incentivar os pais a se tornarem participantes ativos no processo de leitura de seu (sua) filho (a).
- Proporcionar uma prática de leitura abundante e diversificada, possibilitando aos estudantes o contato com diversos textos para descobrir suas particularidades e obter deles a informação que requer ou o gosto estético que o faça apreciá-lo como uma obra em si.
- Favorecer a formação de postura de leitor crítico, capaz de enfrentar a leitura com autonomia, mas que ao mesmo tempo buscará outros leitores para compartilhar o prazer de ler.
- Articular as experiências que as escolas já desenvolvem em promoção da leitura com os eixos do programa e os conhecimentos sobre a leitura literária na escola, garantindo consistência e qualidade nas ações.
- Gerar tempos de leitura no interior da sala de aula e em todo ambiente escolar.
- Incentivar o uso dos recursos tecnológicos para atividades de leitura.
- Contribuir efetivamente com a socialização, circulação e leitura das obras abrangendo toda a comunidade escolar.
- Conscientizar sobre a importância da preservação do patrimônio literário.

METODOLOGIA: a metodologia utilizada pretende potencializar e integrar os eixos essenciais para a promoção da leitura:

Espaço de leitura: local ambientado de forma orientada e adequada para estimular a interação do leitor com os vários gêneros e suportes de leitura e com outros leitores. A biblioteca deve ser um lugar especialmente cultuado por toda a sua comunidade. Deve ter um acervo cuidado, atualizado e diversificado, contemplando uma variedade de títulos de diferentes gêneros.

Acervo: livros e outros suportes, preferencialmente de literatura, que considerem critérios de qualidade e interesses dos leitores, organizados de forma a propiciar a autonomia na escolha.

Mediação da leitura: ação capaz de orientar e promover o desenvolvimento do gosto pela leitura e da cultura leitora na comunidade escolar em que os projetos estão inseridos.

AVALIAÇÃO: a avaliação será feita por meio de observações e resultados concretos, ao final do ano letivo, visando delimitar o impacto das ações desenvolvidas nos diferentes segmentos.





ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HELENA REIS – CAIC II
Alameda das Garças, s/nº Parque das Acácias Varginha/MG Educação Infantil e
Ensino Fundamental I

DETALHAMENTO DAS AÇÕES DE 1º AO 3º ANO

1. Contação de História no som ambiente

Objetivos:

- Despertar e incentivar a leitura por fruição;
- Desenvolver uma postura adequada como ouvinte.

Desenvolvimento:

Após o retorno para sala depois do recreio, as turmas são orientadas e conduzidas ao silêncio, tomando uma postura adequada para ouvir a história que será lida no som ambiente. Os livros selecionados contemplarão histórias adequadas à faixa etária (clássicos da literatura infantil e variados gêneros textuais). Haverá um rodízio entre os leitores, envolvendo professores, equipe gestora e demais servidores da escola.

2. Cantinhos de leitura (Dentro e fora da sala de aula)

Objetivos:

- Envolver alunos, professores, funcionários e visitantes no Projeto de Leitura da escola
- Despertar, incentivar e promover a leitura no âmbito escolar, visando à formação do caráter do educando e a melhoria na qualidade do ensino aprendizagem.

Desenvolvimento:

Dentro da sala de aula - O acesso a vários tipos de textos, portadores e suportes textuais estimula e melhora a escrita, a oralidade e a organização do pensamento. Em sala de aula os textos ficarão expostos em um cantinho para que os educandos tenham livre acesso a eles. Cabe aos professores regentes organizarem um cantinho adequado e chamativo, que desperte o interesse.

Fora da sala de aula - Os envolvidos serão divididos em grupos que ficarão responsáveis por pontos específicos da escola. Distribuir nas diversas repartições do espaço escolar, textos verbais e não verbais para serem apreciados por todos os que por ali circularem. Os mesmos deverão ser trocados a cada quinze dias, para provocar o interesse de novos textos.

3. Contação de História para outras turmas (o professor vai trocar de sala com outro colega regente)

Objetivos:

- despertar o encantamento pela leitura;
- provocar a curiosidade dos educandos;

- envolver os todos os professores com todos os educandos. Desenvolvimento:
- em um período estabelecido com antecedência, os professores trocarão de sala com seus colegas para contar história para outros educandos. Essa contação de história deverá provocar o encantamento em que a ouve. Será sugerido que cada professor utilize de várias estratégias para chamar atenção, tais como: roupas diferentes, fantasias, adornos, entonação de voz, músicas, instrumentos musicais entre outros.

4. Troca de livros e/ou outros tipos de leituras entre escola (professores/funcionários) e família

Objetivos:

- Socializar e compartilhar experiências de leitura entre equipe docente, funcionários e família, contribuindo para melhoria da qualidade do relacionamento interpessoal dos envolvidos;
- Envolver a família no Projeto da escola.

Desenvolvimento:

Partilhar livros e/ou diferentes tipos de gêneros textuais entre professores, funcionários e família, através de suportes fixados na sala dos professores, nas salas dos funcionários e enviando materiais para as famílias.

5. Confecção de brinquedos de material reciclável

Objetivos:

- aproximar a família da escola;
- valorizar a cultura das famílias;
- trabalhar a importância da preservação ambiental;
- confeccionar brinquedos de material descartável, que poderão ser utilizados na própria escola.

Desenvolvimento:

Realizar, previamente, uma pesquisa com as famílias para descobrir quais brinquedos fizeram parte de sua infância, que não existe mais ou não é mais tão utilizado. Solicitar a família interessada que venha até a escola contar para os educandos como era esse brinquedo e, posteriormente, construir esses brinquedos com eles e ensinar a brincar.



ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HELENA REIS – CAIC II
Alameda das Garças, s/nº Parque das Acácias Varginha/MG Educação Infantil e
Ensino Fundamental I

DETALHAMENTO DAS AÇÕES 4º e 5º ANO

1. Abertura do Projeto de Leitura

- Apresentação da pedagoga Luciane Madeira, promovendo sensibilização para o mundo dos livros.
- Exposição dos Baús Literários
- Teatro “Dona Baratinha” adaptado para o acervo de literatura da escola.

2. Trabalho com o Baú Literário Livro: Meu vizinho é um terror

3. Projeto O carteiro Chegou



ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HELENA REIS – CAIC II
Alameda das Garças, s/nº Parque das Acácias Varginha/MG
Educação Infantil e Ensino Fundamental I

PROJETO BONECA E BONECO DE PANO

PROFESSORES DOS PRIMEIROS ANOS

ANO: 2015

1. OBJETIVOS

- desenvolver competências sociais;
- mostrar como serem amigas;
- despertar o valor da responsabilidade;
- exercitar a identificação, sensibilidade e fala pública sobre diferentes sentimentos;
- estacar como lidarem com a curiosidade dos alunos das outras salas;
- ajudar a expressarem sentimentos que lhes desagradam.

2. PÚBLICO-ALVO

Alunos dos 1ºs anos.

3. RECURSOS MATERIAIS

Uma boneca e um boneco de panos, acompanhada de um saquinho porta-boneco, certidão de nascimento, carteira de identidade e de vacinação.

4. QUESTÕES RELEVANTES

- O que é amizade?
- Amizade é o mesmo que amor?
- O que é um amigo de verdade?
- Qual a importância de um amigo?
- Que coisas nos fazem felizes?
- Como não falar a um amigo?
- Como falar a um amigo?

E outras questões do mesmo tipo, levantadas pelas próprias crianças.

5. COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS

- afetividade;

- autoestima;
- otimismo;
- controle de impulsos;
- empatia – compreensão do outro;
- prestatividade e solidariedade
- sinceridade;
- empatia no ouvir;
- comunicação interpessoal;
- pensamento dirigido;
- autoconhecimento;
- administração das emoções.

6. PREPARAÇÃO DO ROTEIRO

Primeiramente as crianças ouvirão história da Filomena que foi para a escola e conheceu sua professora: Tia Fátima.

Filomena gostou tanto da professora e a partir daquele dia, ela ia para a escola todos os dias e fazia tudo com amor, carinho, responsabilidade, respeito etc.

Depois, no outro dia, Tia Fátima apareceu na escola para conhecer cada turma. Dias depois chegaram novos amiguinhos na escola. Um boneco e uma boneca em cada turma. Assim como Filomena foi uma nova amiguinha na escola os bonecos também serão os novos amiguinhos da turma.

Cada turma dará um nome à boneca, que depois de ter todos os seus documentos prontos irá para a casa de cada uma das crianças, formando vínculo entre escola e família. Dessa forma, as crianças assumirão o compromisso de cuidar de um bem comum e trazê-lo no outro dia para outro amigo levar para casa.

As crianças junto com a família irão registrar em um livro como foi a visita da boneca ou do boneco em sua casa. Essa prática auxiliará no desenvolvimento da expressão verbal e oral das crianças.

O objetivo maior desse projeto é criar uma unidade de amizade, respeito e cuidados na turma.

Os bonecos irão para a casa deles na sexta-feira e passarão o final da semana aos cuidados da criança.

Durante os outros dias da semana cada ajudante de dia (menino e menina) deverão cuidar dos bonecos o tempo todo de aula, inclusive no recreio.


6.1 CONCLUSÃO

É extremamente importante destacar que os valores e ensinamentos conquistados necessitam ser retomados em momentos e circunstâncias diferentes, internalizando-se nas atitudes dos professores, contextualizando-se nos temas curriculares desenvolvidos. Em verdade, a encenação, o debate e a síntese conclusiva jamais devem “encerrar” a atividade, mas abrir espaço para práticas sobre novas formas de relacionamento e emprego constante das habilidades sociais no cotidiano dos alunos.

6.2 CULMINÂNCIA

No final do projeto sortear a boneca e o boneco de pano para as crianças.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HELENA REIS – CAIC II
 Alameda das Garças, s/nº Parque das Acácias Varginha/MG Educação
 Infantil e Ensino Fundamental I



PROJETO “O CARTEIRO CHEGOU”

PUBLICO: TURMAS 4º ANOS

DATA DE INICIO: Maio/2015

MATERIAIS UTILIZADOS:

Livros paradidáticos, livros didáticos, vídeos, baú da leitura, recursos multimídia, panfletos, postais, encartes, envelopes, materiais do aluno (caderno, lápis de cor, etc), lousa, filmes, entre outros.

SITUAÇÃO COMUNICATIVA:

Leitor: Alunos dos quartos anos e seus respectivos familiares.

Autores: Professores regentes e especialistas dos quartos anos.

OBJETIVO:

Espera-se que, ao final deste projeto os alunos possam estar realizando uma leitura com fluência, compreensão e acima de tudo, motivar uma leitura com prazer. Leitura esta, capaz de refletirem seus pensamentos, tornando-os seres críticos e argumentativos e influenciando diretamente na produção escrita destes. Onde mostre a habilidade de reconhecer os diversos gêneros presentes na sociedade e suas devidas funções.

ETAPAS PREVISTAS:

Apresentação e discussão do projeto com as crianças, através da contação da história:

O carteiro chegou.

- Rodas de leitura com a participação dos pais.
- Sacola de leitura em família.
- Leitura, análise e compreensão de diversos gêneros textuais.
- Produções textuais.



ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HELENA REIS – CAIC II
Alameda das Garças, s/nº Parque das Acácias Varginha/MG
Educação Infantil e Ensino Fundamental I

PROJETO LITERÁRIO

PÚBLICO: TURMAS 5º ANOS

JUSTIFICATIVA

Percebemos que a realidade atual vem afastando cada vez mais nossos alunos do ato de ler. Aspectos como computadores, videogames, TV, o acesso restrito a leitura no núcleo familiar, e a falta de incentivo, têm ocasionado pouco interesse para leitura e por consequência dificuldades marcantes que sentimos na escola: vocabulário precário, reduzido e informal, dificuldade de compreensão, erros ortográficos, poucas produções significativas dos alunos, conhecimentos restritos aos conteúdos escolares.



Faz-se entanto necessário que a escola busque resgatar o valor da leitura, como ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania

Recurso: Obra literária, Meus vizinhos são um terror

Autora: Telma Guimaraes Castro Andrade

Tempo previsto: 3 meses

Ações:

- Apresentar o livro, explorar a capa, dizer o nome da coleção, que é Pé ante Pé, ler a sinopse, biografia da autora;
- Leitura de deleite na biblioteca;
- Leitura, participativa;
- Fazer levantamento de hipótese sobre a história a ser contada;
- Trabalhar atribuição de sentido diante do texto ao ser ouvido; instigar o grupo a relacionar o título do livro com o conteúdo;
- Explorar o tipo de gênero textual e suas estruturas, a forma de comunicação entre as personagens;
- Busca de trechos do livro que demonstrem comportamentos “atípicos” (atitudes, vestimentas e decorações), na perspectiva da garota (Vanessa);
- Instigar a imaginação dos leitores sobre a figura típica, indícios; Que denotam enigmas do dia e da noite;
- Enfatizar sobre os tipos de linguagens usadas na narrativa;
- Interpretação, fazer inferências;
- Orientar os alunos que a narrativa de enigma tem um detetive
- Trabalhar E-mail (se possível enviar) para o colega;
- Trabalhar a desconstrução das suposições e desconfianças dos alunos sobre o conteúdo imaginado antes da leitura do livro;
- Trabalhar a troca de correspondência escrita entre as turmas;
- Promover questionamentos sobre os meios de comunicação que os alunos conheçam;
- Trabalhar os ditos populares;
- Elaboração de história em quadrinhos, com as falas dos personagens;
- Exposição dos trabalhos;
- Escrever reconto da parte que mais gostou;
- Elaborar um texto em forma de narrativa sobre a impressão que tem sobre seu vizinho e a trocar produção fazer correspondência escrita entre as turmas;
- Trabalhar a intertextualidade entre as duas histórias, ao propor a leitura de outra obra literária “Tem uma história nas cartas de Marisa”, de Monica Stael, após a leitura espera-se que o aluno estabeleça diálogo com o livro Meus vizinhos são um terror
- Elaboração de sequência didática; nos quais use a produção escrita, uso do dicionário, texto lacunado, perguntas e formulações de resposta implícitas e explícitas;
- Exposição dos trabalhos;
- Produzir dramatização, confeccionar convite e cartaz para a encenação.

OBJETIVOS GERAIS:

- Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas, produzindo inferências

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura;
- Ler oralmente com autonomia, fluência, compreensão e expressividade;
- Sistematizar que, do hábito de leitura dependem outros elos no processo de educação. Sem ler, o aluno não sabe pesquisar, resumir, resgatar a ideia principal do texto, analisar, criticar, julgar, posicionar.
- Conduzir o aluno perceber que a leitura é o instrumento chave para alcançar as competências necessárias a uma vida de qualidade, produtiva e com realização escolar e pessoal.

DESENVOLVIMENTO:**PROFESSORAS REGENTES:**

Leitura, interpretação oral e escrita, desenvolver narrativa, sequência didática,

PROFESSORA DE LITERATURA

Leitura deleite, leitura coletiva, Produção escrita: sobre a impressão que se tem de seu vizinho, produzir histórias em quadrinhos

Trabalhar valores (não fazer pré-julgamento (pré-conceito), trabalhar valores entre família e vizinho, respeito as diferenças individuais, e atribuições de sentido

CULMINÂNCIA: Apresentação de teatro, confeccionar cartaz e convite. Trabalhar os ditos populares.



ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HELENA REIS – CAIC II

Alameda das Garças, s/nº Parque das Acácias Varginha/MG

Educação Infantil e Ensino Fundamental I

Projeto de Leitura



2016



ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HELENA REIS – CAIC II

Alameda das Garças, s/nº Parque das Acácias Varginha/MG

Educação Infantil e Ensino Fundamental I

PROJETO DE LEITURA

PERÍODO: Fevereiro a Dezembro/2016

TURMAS: Educação Infantil ao 5º ano EF

JUSTIFICATIVA:

Histórias não são feitas apenas de palavras: tem peso, cor, sabor, tem detalhes que não cabem nos limites do texto, mas são tão importantes quanto às narrativas que vêm se repetindo há séculos.

Histórias são pontes; são laços entre o narrador e o ouvinte; entre o real e o imaginário; entre o passado, o presente e o futuro; são elos que se constroem e reconstroem entre seres humanos, em um processo sem fim.

Partir desse princípio não é apenas uma forma poética de realçar a importância das narrativas fantásticas, das fábulas e de todas as histórias que povoam o universo infantil.

Ouvir histórias faz com que a criança, aprenda a lidar com seus medos e expectativas. Sentir emoções importantes como a raiva, a tristeza, o medo, a alegria, a insegurança, a tranquilidade. Vivenciar essas emoções por meio dos personagens auxilia a criança a esclarecer e a lidar com suas próprias angústias, como a morte, a perda dos pais, o preconceito. É através de uma história que se realiza o aprendizado de novos conhecimentos, permitindo às crianças, descobrir outros lugares, outras épocas, outros modos de ser e de agir...

Diante disso, constata-se a necessidade de um aprofundamento nas questões referentes à leitura, envolvendo ações de incentivo com políticas públicas efetivas e ações pedagógicas eficazes no âmbito escolar. A prática da leitura é uma tarefa essencial para a construção do conhecimento e da opinião crítica do indivíduo. Em uma sociedade letrada, a valorização social de uma pessoa está intimamente relacionada ao seu desempenho leitor e escritor, competência que deve ser garantida durante todo o processo formativo do indivíduo. Assim, espera-se com esse Projeto envolver não só os alunos e professores, mas também, funcionários e familiares.

OBJETIVO GERAL:

Dar continuidade ao processo de dinamizar e democratizar o livro literário e seu uso mais amplo, adicionando intencionalidade e metas explícitas ao trabalho de promoção e garantia do direito e do prazer da leitura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Promover momentos variados de contato com a leitura por prazer;
- Utilizar, de forma adequada e prazerosa, todos os materiais literários enviados pela SEDUC;
- Garantir acesso a bons livros e criar um ambiente rotineiro de leitura.
- Possibilitar um encontro entre o leitor e a leitura, seu conteúdo, emoções e os sentimentos que lhe provocam.
- Transformar a leitura em uma metodologia de trabalho constante, presente em todos os setores de aprendizagem.
- Destacar o papel do professor como mediador da leitura para os alunos com os quais trabalha.
- Incentivar os pais a se tornarem participantes ativos no processo de leitura de seu (sua) filho (a).
- Proporcionar uma prática de leitura abundante e diversificada, possibilitando aos estudantes o contato com diversos textos para descobrir suas particularidades e obter deles a informação que requer ou o gosto estético que o faça apreciá-lo como uma obra em si.
- Favorecer a formação de postura de leitor crítico, capaz de enfrentar a leitura com autonomia, mas que ao mesmo tempo buscará outros leitores para compartilhar o prazer de ler.
- Articular as experiências que as escolas já desenvolvem em promoção da leitura com os eixos do programa e os conhecimentos sobre a leitura literária na escola, garantindo consistência e qualidade nas ações.
- Gerar tempos de leitura no interior da sala de aula e em todo ambiente escolar.
- Incentivar o uso dos recursos tecnológicos para atividades de leitura.
- Contribuir efetivamente com a socialização, circulação e leitura das obras abrangendo toda a comunidade escolar.
- Conscientizar sobre a importância da preservação do patrimônio literário.
- Monitorar constantemente a leitura diária;

METODOLOGIA:

A metodologia utilizada pretende potencializar e integrar os eixos essenciais para a promoção da leitura:

Espaço de leitura: local ambientado de forma orientada e adequada para estimular a interação do leitor com os vários gêneros e suportes de leitura e com outros leitores. A biblioteca deve ser um lugar especialmente cultuado por toda a sua comunidade. Deve ter um acervo cuidado, atualizado e diversificado, contemplando uma variedade de títulos de diferentes gêneros.

Acervo: livros e outros suportes, preferencialmente de literatura, que considerem critérios de qualidade e interesses dos leitores, organizados de forma a propiciar a autonomia na escolha.

Mediação da leitura: ação capaz de orientar e promover o desenvolvimento do gosto pela leitura e da cultura leitora na comunidade escolar em que os projetos estão inseridos.

CULMINÂNCIA

O encerramento se dará no final do ano letivo, em data a ser definida, com o lançamento de um livro onde serão publicados textos originais dos alunos de Educação Infantil ao 5º ano. Será uma noite de autógrafos com a presença da família e de toda comunidade escolar.

AValiação

A avaliação será feita por meio de observações e resultados concretos, ao final do ano letivo, visando delimitar o impacto das ações desenvolvidas nos diferentes segmentos.

ANO / TURMA	PROFESSORES	AÇÕES	CRONOGRAMA
Turmas Educação Infantil ao 5º ano	Professores e equipe gestora	Leitura de uma história / poesia por dia no som ambiente	Fevereiro a dezembro
Turmas 1º ao 5º ano	Professores, equipe gestora e funcionários	Cantinho de leitura dentro e fora da sala de aula (Placas de leituras diversas espalhadas pelo espaço escolar, com troca semanal de texto)	Fevereiro a Dezembro
Turmas 1º ao 5º ano	Professores e equipe gestora, responsáveis pelo acervo da Biblioteca	Empréstimo semanal de livros na Biblioteca	Fevereiro a dezembro
Turmas 1º ao 3º ano	Professores, equipe gestora e funcionários	Contação de histórias Troca de professores para	Fevereiro a Dezembro

		contar histórias nas outras turmas Convidar pais, avós e responsáveis para contar causos e histórias	
Turmas 1º ao 3º ano	Professores, alunos e familiares	Promover a troca de livros e textos educativos também entre escola e família	Agosto a Dezembro

ANO / TURMA	PROFESSORES	AÇÕES	CRONOGRAMA
1º Ano 11, 12, 13 e 14	Todos os regentes	Projeto Leitura em casa – Sacolinha da leitura Trabalho com obras de Monteiro Lobato (Sítio do Pica Pau Amarelo e Contos de Fadas) Projeto Boneco de Pano Troca de gibis entre os alunos e turmas gibiteca	Fevereiro a dezembro
3º Ano 31, 32, 33, 34, 35, 36 e 37	Todos os regentes I e II	Projeto Leitura em casa – Sacolinha da leitura Alunos trazem livros de casa e leem para os colegas	Fevereiro a dezembro

		<p>Caixa e textos variados, em sala de aula, para momentos variados de leitura</p> <p>Trabalho com tirinhas e gibis (gibiteca)</p> <p>Leitura coletiva de livros A cozinha da dona nininha, Beto Mia e Max</p>	
--	--	--	--

ANO / TURMA	PROFESSORES	AÇÕES	CRONOGRAMA
4º Ano	Todos os regentes I e II	<p>Sacola da leitura, contendo materiais de leitura cada vez um aluno levará para casa para ler em família</p> <p>Caixa de textos variados, em sala de aula, para momentos variados de leitura</p> <p>Trabalho com tirinhas e gibis (gibiteca)</p>	Fevereiro a dezembro
5º ano	Todos os regentes I e II	<p>Sacola da leitura</p> <p>Feira de livro de todos os generos para que os alunos possam doar ou trocar entre si</p>	Fevereiro a Dezembro

		<p>Confecção de livros de leitura de diversos generos; sarau e poesias</p> <p>Apresentação de textos de fábulas, em grupo, cada gupo escolherá uma proposta</p>	
--	--	---	--



ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HELENA REIS – CAIC II

Alameda das Garças, s/nº Parque das Acácias Varginha/MG

Educação Infantil e Ensino Fundamental I

DETALHAMENTO DAS AÇÕES DE 1º AO 3º ANO

1- CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO SOM AMBIENTE

Objetivos:

- Despertar e incentivar a leitura por fruição;
- Desenvolver uma postura adequada como ouvinte.

Desenvolvimento:

Após o retorno para sala depois do recreio, as turmas são orientadas e conduzidas ao silêncio, tomando uma postura adequada para ouvir a história que será lida no som ambiente. Os livros selecionados contemplarão histórias adequadas à faixa etária (clássicos da literatura infantil e variados gêneros textuais). Haverá um rodízio entre os leitores, envolvendo professores, equipe gestora e demais servidores da escola.

2- CANTINHOS DE LEITURA (DENTRO E FORA DA SALA DE AULA)

Objetivos:

- Envolver alunos, professores, funcionários e visitantes no Projeto de Leitura da escola
- Despertar, incentivar e promover a leitura no âmbito escolar, visando à formação do caráter do educando e a melhoria na qualidade do ensino aprendizagem.

Desenvolvimento:

Dentro da sala de aula - O acesso a vários tipos de textos, portadores e suportes textuais estimula e melhora a escrita, a oralidade e a organização do pensamento. Em sala de aula os textos ficarão expostos em um cantinho para que os educandos tenham livre acesso a eles. Cabe aos professores regentes organizarem um cantinho adequado e chamativo, que desperte o interesse.

Fora da sala de aula - Os envolvidos serão divididos em grupos que ficarão responsáveis por pontos específicos da escola. Distribuir nas diversas repartições do espaço escolar, textos verbais e não verbais para serem apreciados por todos os que por ali circularem. Os mesmos deverão ser trocados a cada quinze dias, para provocar o interesse de novos textos.

3- CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA OUTRAS TURMAS (O PROFESSOR VAI TROCAR DE SALA COM OUTRO COLEGA REGENTE)

Objetivos:

- Despertar o encantamento pela leitura;
- Provocar a curiosidade dos educandos;
- Envolver os todos os professores com todos os educandos.

Desenvolvimento:

- Em um período estabelecido com antecedência, os professores trocarão de sala com seus colegas para contar história para outros educandos. Essa contação de história deverá provocar o encantamento em que a ouve. Será sugerido que cada professor utilize de várias estratégias para chamar atenção, tais como: roupas diferentes, fantasias, adornos, entonação de voz, músicas, instrumentos musicais entre outros.

4 – TROCA DE LIVROS E/OU OUTROS TIPOS DE LEITURAS ENTRE ESCOLA (PROFESSORES/FUNCIÓNÁRIOS) E FAMÍLIA

Objetivos:

- Socializar e compartilhar experiências de leitura entre equipe docente, funcionários e família, contribuindo para melhoria da qualidade do relacionamento interpessoal dos envolvidos;
- Envolver a família no Projeto da escola.

Desenvolvimento:

- Partilhar livros e/ou diferentes tipos de gêneros textuais entre professores, funcionários e família, através de suportes fixados na sala dos professores, nas salas dos funcionários e enviando materiais para as famílias.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HELENA REIS – CAIC II
Alameda das Garças, s/nº Parque das Acácias Varginha/MG
Educação Infantil e Ensino Fundamental I

PROJETO “LEITURA EM CASA”

TURMAS: 1º ano ao 3º ano

OBJETIVO:

- Desenvolver, junto aos alunos dos 1º, 2º e 3º anos, o Projeto de Leitura, proporcionando o incentivo à leitura de forma natural e prazerosa.

DESENVOLVIMENTO:

- Apresentar aos alunos a “Sacolinha Mágica de Leitura”, explorando primeiro a curiosidade dos alunos, aguçando sua imaginação, levantando hipóteses sobre o conteúdo da mesma.
- Confirmar as hipóteses levantadas, mostrando e comentando o conteúdo da sacola: um caderno para as anotações e um livro de literatura infantil (que será escolhido pela criança)
- A cada dois dias, um aluno leva para casa a “Sacolinha Mágica de Leitura” e, juntamente com a família, faz a leitura do livro escolhido por ele em sala de aula ou na biblioteca e registra no caderno o que mais gostou, o que lhe chamou atenção (com texto escrito ou desenhos).
- No dia marcado, traz para a sala de aula a “Sacolinha Mágica de Leitura” e conta aos colegas como foi sua experiência de Leitura em Casa. Este contar pode ser espontâneo ou fazer a leitura do livro para todos.

MATERIAL: “Sacolinha Mágica de Leitura”, caderno, livro de literatura infantil, lápis, borracha, lápis de colorir e outros.

AValiação: Será observado o interesse, o desenvolvimento das tarefas propostas e sua oralidade no momento da explanação para a turma.



ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HELENA REIS –
CAIC II

Projeto “Viajando pelo mundo da literatura”



VARGINHA - MG

2017

“Viajar pela leitura”.
Sem rumo, sem intenção.
Só para viver a aventura
Que é ter um livro nas mãos.
É uma pena que só saiba disso
Quem gosta de ler.
Experimente!
Assim, sem compromisso,
Você vai me entender.
Mergulhe de cabeça
Na imaginação!

Clarice Pacheco

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

ESCOLA: MUNICIPAL PROFESSORA HELENA REIS - CAIC-II.

NOME DO PROJETO: VIAJANDO PELO MUNDO DA LITERATURA

AUTORES DO PROJETO: EQUIPE GESTORA, PEDAGÓGICA E PROFESSORES

EXECUÇÃO: EQUIPE PEDAGÓGICA, CORPO DOCENTE E DEMAIS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA.

PÚBLICO ALVO: ESTUDANTES E COMUNIDADE ESCOLAR.

EXECUÇÃO DO PROJETO: ABRIL A DEZEMBRO DE 2017

JUSTIFICATIVA

O projeto “Viajando pelo mundo da Literatura” tem por objetivo auxiliar o trabalho dos professores em sala de aula de maneira lúdica e prazerosa, no sentido de despertá-los para novas técnicas em relação ao processo de desenvolvimento cognitivo do educando, levando – os a uma prática produtiva para a vida cotidiana, provocando produção de conhecimento e conceitos consolidados como conhecimento novo.

A leitura tem lugar cada vez menor no nosso cotidiano, segundo Maruny Curto (2000), muitas crianças não se interessam pela leitura, pois não recebem estímulos, se esse não ocorrer por parte dos pais fora da escola, é dever do professor suprir essa deficiência dentro da escola, tentando despertar nos alunos esse gosto pela leitura. Ler não é apenas decodificar os signos. Ler é atravessar o texto, interagindo com o autor na busca e na produção de sentidos; é ser competente para compreender e decifrar a realidade; é saber interpretar símbolos, imagens, gestos, etc., promovendo petições, interferências e a comunicação das várias formas do texto entre si (intertextualidade).

Neste sentido buscando subsídios na teoria de alguns autores na abordagem sócio interacionista, onde, a aprendizagem acontece por meios de internalização a partir do processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva. Pois os seres humanos convivem em sociedade, na dimensão moral da ação que implica em um posicionamento em relação aos valores que servem, portanto, para verificar a coerência entre prática e princípios, questionar, reformular e fundamentar onde o indivíduo seja integrante das transformações sociais e culturais.

Utilizando recursos acessíveis estaremos contribuindo para a melhoria das condições de ensino em nossas escolas, sobretudo, nos aspectos relacionados aos métodos tradicionais e com isso estaremos mais próximos de alcançar nosso principal objetivo, que é de mediar o conhecimento real e potencial, através da literatura infanto-juvenil criando situações que suscitem a discussão acerca de valores, morais, sentimentos e atitudes.

OBJETIVOS

GERAL:

Fomentar o gosto pela leitura desde o início das etapas de escolaridade, onde o professor seja mediador entre a criança e o livro, fazendo com que a leitura tenha sentido, e esteja contextualizada, interpretando-o e atribuindo-lhe algum significado. Portanto, torna-se importante a criação de situações para que o exercício da leitura e escrita produzam reações, interação e conhecimento, não servindo apenas como uma atividade meramente de cópia ou de decodificação dos sinais gráficos, alienando os alunos do contexto em que estão inseridos.

ESPECIFICOS:

- Promover um maior índice de leitura pelos alunos.
- Perceber a linguagem oral como meio de comunicação para desenvolver a imaginação, a criatividade e a organização de ideias.
- Compreender gradualmente as relações entre a linguagem oral e escrita e diferenciá-las a partir de suas marcas e características.
- Conhecer o autor e contexto histórico de suas obras;
- Proporcionar aos alunos o hábito e o prazer da leitura;
- Levar o aluno a desenvolver atividade oral;
- Desenvolver as habilidades de artes dos alunos;
- Favorecer as relações sociais por meio de apresentações culturais
- Reconhecer a leitura como algo imprescindível em sua relação com o outro e com o mundo;
- Identificar as diferentes formas de viajar através da leitura.
- Entender que a leitura e a escrita desafiam nossa imaginação e

- Possibilita nosso crescimento intelectual;
- Utilizar diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e extravasar emoções;
- Permitir a construção de pontos de vista de uma visão de mundo, e atribuição de sentido;
- Favorecer o desenvolvimento de um pensamento abstrato, complexo e de natureza diferenciada daquele permitido pela linguagem oral;
- Propiciar uma relação criativa crítica e libertadora com a escrita, mostrando-se como desafio para qualquer processo de democratização e mudança social coletiva.
- Incentivar a formação de leitores;
- Despertar o gosto pela leitura, formando estudantes mais críticos, coerentes e com maior facilidade de interpretação;
- Ampliar o vocabulário, as experiências de leitura com o grupo e individualmente;
- Incentivar o estudante a compreender e utilizar melhor as regras ortográficas da Língua Portuguesa;
- Oportunizar aos estudantes o acervo de inúmeras obras literárias de variados autores, buscando sempre, ampliar seus conhecimentos e suas capacidades criativas.

METAS

Promover aos alunos, momentos de lazer, descontração e desenvolvimento do saber através de leituras diversas e atraentes que serão responsáveis pela formação leitora do educando.

METODOLOGIA

A Escola Municipal Professora Helena Reis, preocupada em formar bons leitores apresenta o Projeto “**Viajando pelo mundo da Literatura**”, com intuito de tornar a leitura um momento de prazer para seus alunos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a formação de um aluno leitor crítico se faz a partir do momento em que o professor mostra aos alunos o prazer da leitura, isso ocorre quando seu trabalho usa de textos diversificados e que vão de encontro com a realidade do aluno. O papel da escola não é só fazer com que os alunos leiam e produzam textos, mas sim, que leiam e produzam de modo que cada criança seja capaz de gerir sozinha sua tarefa de leitura e escrita. Acreditando nisso a

Escola desenvolverá durante o ano 2017 o Projeto já citado. Ficando assim dividido:

Para o início do Projeto todas as turmas deverão montar Stands apresentando os autores que serão estudados. Será no auditório de acordo como o cronograma em anexo

O **1º ano** desenvolverá no projeto “Viajando no Mundo da Literatura” com os Poemas de Vinícius de Moraes, pois os mesmos apresentam claras e boas lições para nossas vidas, trazendo sempre um encantamento e a melodia das palavras. A professora trabalhará de forma dinâmica informações sobre o autor e leitura de diversos poemas e também a interpretação oral deles. Em seguida serão levados alguns livros para sala de aula para que os alunos façam a leitura oral através das imagens, na sala de informática ou mesmo com o “data show”. As professoras juntamente com os alunos farão a leitura de alguns poemas e a mesma pedirá aos alunos que reproduzam o poema oralmente, individual ou coletivamente, mantendo a sequência dos fatos. Logo em seguida os alunos serão levados a produzir desenhos sobre as poesias. A professora com uso de fantoches recontará alguns poemas aguçando no aluno o interesse pela leitura, também serão desenvolvidas atividades tais como: caça-palavras, cruzadinhas e produção de paródias com os personagens das poesias, serão trabalhadas também ilustrações de alguns poemas. Ao término do projeto os alunos apresentarão para a comunidade escolar um poema escolhido por eles em forma de **peça teatral**.

As professoras do 2º ano começarão o projeto com um estudo sobre a vida e obra do autor **Maurício de Souza**. Após conhecer um pouco da biografia do autor, a professora disponibilizará gibis da Turma da Mônica para os alunos para que os mesmos possam folhear e ler, e assim desenvolverão uma interpretação oral em forma de conversa com os alunos sobre os personagens criados por ele. Perguntar se conhecem os personagens da Turma da Mônica. Quais são eles? Fazer perguntas levando em consideração as características de cada personagem: está certo a Mônica bater nos meninos? Porque o Cebolinha fala errado? É saudável não tomar banho, como faz o Cascão? Assim poderá ser trabalhado a importância da higiene e falar dos animais que vivem no lixo, as doenças que podem transmitir que precisamos tomar banho todos os dias e lavar as mãos antes das refeições, depois de usar o banheiro ou brincar. Questionará como é a vida da Mônica, “Com quem ela mora?”, “Como é sua família?”, “Qual é o seu brinquedo favorito?”. Quais as brincadeiras de que Mônica mais gosta? A

educadora Conversará com a turma sobre a importância da família e sobre o carinho que a Mônica tem pelo Sansão, seu coelhinho de pelúcia. Aproveitando o personagem Chico Bento, que mora no campo, valorizará muito a natureza, com isso explicará para a turma sobre as diferenças entre a Zona rural e urbana e a importância de se cuidar do meio ambiente. Logo após todos os trabalhos feitos em sala de aula a professora pedirá para as crianças desenharem a personagem ou modelar com massinha, também produzirão cartazes da Turma da Mônica. A professora irá levar para a turma caça palavras, cruzadinhas, para os alunos observarem os personagens principais da história. A mesma explorando a escrita trabalhará com produções de histórias em quadrinhos, que serão expostas no encerramento do projeto, onde os alunos deverão vir para a escola **neste dia fantasiados do personagem da Turma da Mônica com o qual mais se identificaram, ou o que mais goste.**

Os 3º anos desenvolverão o projeto “Viajando Pelo Mundo da Literatura” com o **autor Monteiro Lobato**. Os alunos deverão ir ao laboratório de informática para pesquisarem a biografia e seus principais personagens “no caso do **Sítio do Pica pau amarelo**” do autor citado. Em seguida, fará leitura de vários textos sobre os principais personagens do **Sítio do Pica Pau Amarelo** e comentará as características de cada um ressaltando a diferença entre eles. A professora assistirá juntamente com os alunos um filme sobre a obra comentada, depois os mesmos falarão a parte que gostaram e farão uma ilustração da mesma que logo após produzirão textos relacionados ao filme e com isso possa incentivar cada vez mais as **produções textuais**, aproveitando o material lúdico produzido por eles mesmos, baseados no autor estudado. Produzirão também jogo de sete erros, palavras cruzadas, caça palavras e etc. Desenvolverão com material pesquisado, cartazes e painéis para sala ou mural da escola. No encerramento do projeto os alunos farão exposições de todos os trabalhos desenvolvidos durante o semestre e também **apresentarão uma peça teatral** em que os educandos estarão caracterizados dos **personagens do Sítio do Pica pau Amarelo**.

No **4º ano** o trabalho será voltado para a autora **Ruth Rocha** para desenvolver com seus alunos. Primeiramente os alunos serão levados a pesquisarem sobre a biografia da autora e algumas de suas obras. Em seguida, a professora fará a leitura de algumas obras da autora já mencionada. Em um bate papo com os alunos a professora perguntará o que se lembram das histórias lidas, e com isso trabalhará o reconto das mesmas, interpretação, ilustrações. A professora proporcionará aos alunos preparação

de materiais lúdicos baseados na obra da autora estudada, será desenvolvida com a turma palavras cruzada e caça-palavras e também será feita no microfone pelos alunos a leitura de poesias da autora, produções. Em seguida os alunos confeccionarão cartazes e varal de diversos tipos de textos da autora Ruth Rocha. Ao término do projeto os alunos farão uma exposição de todos os trabalhos feitos em sala, declamarão poemas da autora citada acima, em que os mesmos estarão caracterizados com algum personagem da fábula.

O trabalho dos 5º anos será voltado para o autor Ziraldo, sendo assim iniciará o projeto com a pesquisa da biografia do autor citado e em seguida assistirão vídeos sobre o autor. Também desenvolverá ao longo do trabalho a leitura de livros, textos, gibis, atividades lúdicas (caça palavras, palavras cruzadas...) do autor, questões como: paisagem rural e urbana; usos e costumes, alimentação e culinária típica, provérbios, parlendas, trava-línguas, questões ambientais, fauna, flora, floresta e outros, de acordo como forem surgindo. A professora irá junto com os alunos confeccionar cartazes, panfletos na sala de informática, pesquisarão danças, ensaiarão peças teatrais, confeccionarão painéis, e farão edição de um livro pelos alunos com o tema proposto (obras de Ziraldo), ao longo do semestre. Simultaneamente, na tentativa de ampliar os conhecimentos dos alunos, tentaremos proporcionar momentos de lazer com a leitura, em seguida visitarão a biblioteca da escola em que poderão ter acesso a obras do escritor.

Finalizando o projeto mencionado os alunos farão uma exposição na escola, de todos os trabalhos produzidos pela turma que são: histórias em quadrinhos, livros, painéis (ligados ao tema trabalhado) apresentarão pratos de culinária, típica da terra do autor, para que todos possam apreciar e conhecer cada vez mais a cultura do Ziraldo. Os alunos farão representação do episódio da bomba do Menino Maluquinho na escola e dança da música A festa do menino maluquinho; uma criança se caracterizará de Menino Maluquinho, outro de Ziraldo e as demais participarão da dança todos com panelas na cabeça.

No final do projeto recitarão poesias e uma exposição de todos os trabalhos também serão feitas algumas dramatizações.

RECURSOS HUMANOS

- a) Equipe Gestora, Coordenação pedagógica. Professores e alunos.

MATERIAIS:

- a) Arquivos da internet pertinentes ao tema;
- b) Computador e impressora; Livros; Revistas; Cartolinas; Tesouras; CDs de histórias infantis; Literatura infantil e Infanto-juvenil, Papel pardo, Papel laminado, Papel camurça, Cola, Barbante, TNT, Fita adesiva, Cadernos, Lápis, Borracha, Lápis de cor, Literatura brasileira, Pincel Atômico, Cadernos, DVDs (vídeo) TV, Papel cartão, revistas em quadrinho, Grampeador, Grampos, Jogos educativos, Xérox, Quebra-cabeça.

AValiação E CULMINÂNCIA

Ao longo dos anos percebe-se a evolução do conceito de avaliação da aprendizagem, uma concepção tecnicista em que avaliar significava medir, atribuir nota, classificar, para uma concepção de avaliação crítica vista em um contexto sociopolítico-cultural.

A prática da avaliação se explicita por uma relação autoritária, conservadora, que coloca os alunos como objetos, apassivados. Esse exercício autoritário provém do poder que tem a avaliação e que permite ao professor manter a disciplina, o silêncio, a atenção dos alunos etc.

Acreditamos em uma avaliação que parta de uma concepção de apreensão de conhecimento nem estática, nem cumulativa, mas dinâmica, contraditória e criativa. O aluno é visto como sujeito do processo, ativo, que não só memoriza e reproduz conhecimentos, mas também os constrói. No encerramento do projeto será feito um portfólio contendo o registro das atividades desenvolvidas por cada turma durante o projeto. Apresentação artísticas serão feitas com o intuito do encantamento e a fomentação de novas ideias.

ESCOLA: MUNICIPAL PROFESSORA HELENA REIS - CAIC-II.
NOME DO PROJETO: VIAJANDO PELO MUNDO DA LITERATURA

AUTORES DO PROJETO: EQUIPE GESTORA, PEDAGÓGICA E PROFESSORES

EXECUÇÃO: EQUIPE PEDAGÓGICA, CORPO DOCENTE E DEMAIS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA.

PÚBLICO ALVO: ESTUDANTES E COMUNIDADE ESCOLAR.

EXECUÇÃO DO PROJETO: ABRIL A DEZEMBRO DE 2017

JUSTIFICATIVA

O projeto “Viajando pelo mundo da Literatura” tem por objetivo auxiliar o trabalho dos professores em sala de aula de maneira lúdica e prazerosa, no sentido de despertá-los para novas técnicas em relação ao processo de desenvolvimento cognitivo do educando, levando – os a uma prática produtiva para a vida cotidiana, provocando produção de conhecimento e conceitos consolidados como conhecimento novo.

A leitura tem lugar cada vez menor no nosso cotidiano, segundo Maruny Curto (2000), muito crianças não se interessam pela leitura, pois não recebem estímulos, se esse não ocorrer por parte dos pais fora da escola, é dever do professor suprir essa deficiência dentro da escola, tentando despertar nos alunos esse gosto pela leitura. Ler não é apenas decodificar os signos. Ler é atravessar o texto, interagindo com o autor na busca e na produção de sentidos; é ser competente para compreender e decifrar a realidade; é saber interpretar símbolos, imagens, gestos, etc., promovendo petições, interferências e a comunicação das várias formas do texto entre si (intertextualidade).

Neste sentido buscando subsídios na teoria de alguns autores na abordagem sócio interacionista, onde, a aprendizagem acontece por meios de internalização a partir do processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva. Pois os seres humanos convivem em sociedade, na dimensão moral da ação que implica em um posicionamento em relação aos valores que servem, portanto, para verificar a coerência entre prática e princípios, questionar, reformular e fundamentar onde o indivíduo seja integrante das transformações sociais e culturais.

Utilizando recursos acessíveis estaremos contribuindo para a melhoria das condições de ensino em nossas escolas, sobretudo, nos aspectos relacionados aos métodos tradicionais e com isso estaremos mais próximos de alcançar nosso principal objetivo, que é de mediar o conhecimento real e potencial, através da literatura infanto-juvenil criando situações que suscitem a discussão acerca de valores, morais, sentimentos e atitudes.

OBJETIVOS

GERAL:

Fomentar o gosto pela leitura desde o início das etapas de escolaridade, onde o professor seja mediador entre a criança e o livro, fazendo com que a leitura tenha sentido, e esteja contextualizada, interpretando-o e atribuindo-lhe algum significado.

Portanto, torna-se importante a criação de situações para que o exercício da leitura e escrita produzam reações, interação e conhecimento, não servindo apenas como uma atividade meramente de cópia ou de decodificação dos sinais gráficos, alienando os alunos do contexto em que estão inseridos.

ESPECIFICOS:

- Promover um maior índice de leitura pelos alunos.
- Perceber a linguagem oral como meio de comunicação para desenvolver a imaginação, a criatividade e a organização de ideias.

- Compreender gradualmente as relações entre a linguagem oral e escrita e diferenciá-las a partir de suas marcas e características.
- Conhecer o autor e contexto histórico de suas obras;

- Proporcionar aos alunos o hábito e o prazer da leitura;

- Levar o aluno a desenvolver atividade oral;

- Desenvolver as habilidades de artes dos alunos;

- Favorecer as relações sociais por meio de apresentações culturais

- Reconhecer a leitura como algo imprescindível em sua relação com o outro e com o mundo;

- Identificar as diferentes formas de viajar através da leitura.
- Entender que a leitura e a escrita desafiam nossa imaginação e

- Possibilita nosso crescimento intelectual;
- Utilizar diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e extravasar emoções;

- Permitir a construção de pontos de vista de uma visão de mundo, e atribuição de sentido;

- Favorecer o desenvolvimento de um pensamento abstrato, complexo e de natureza diferenciada daquele permitido pela linguagem oral;

- Propiciar uma relação criativa crítica e libertadora com a escrita, mostrando-se como desafio para qualquer processo de democratização e mudança social coletiva.

- Incentivar a formação de leitores;
- Despertar o gosto pela leitura, formando estudantes mais críticos, coerentes e com maior facilidade de interpretação;
- Ampliar o vocabulário, as experiências de leitura com o grupo e individualmente;
- Incentivar o estudante a compreender e utilizar melhor as regras ortográficas da Língua Portuguesa;

- Oportunizar aos estudantes o acervo de inúmeras obras literárias de variados autores, buscando sempre, ampliar seus conhecimentos e suas capacidades criativas.

METAS

Promover aos alunos, momentos de lazer, descontração e desenvolvimento do saber através de leituras diversas e atraentes que serão responsáveis pela formação leitora do educando.

METODOLOGIA

A Escola Municipal Professora Helena Reis, preocupada em formar bons leitores apresenta o Projeto “**Viajando pelo mundo da Literatura**”, com intuito de tornar a leitura um momento de prazer para seus alunos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a formação de um aluno leitor crítico se faz a partir do momento em que o professor mostra aos alunos o prazer da leitura, isso ocorre quando seu trabalho usa de textos diversificados e que vão de encontro com a realidade do aluno. O papel da escola não é só fazer com que os alunos leiam e produzam textos, mas sim, que leiam e produzam de modo que cada criança seja capaz de gerir sozinha sua tarefa de leitura e escrita. Acreditando nisso a

Escola desenvolverá durante o ano 2017 o Projeto já citado. Ficando assim dividido:

Para o início do Projeto todas as turmas deverão montar Stands apresentando os autores que serão estudados. Será no auditório de acordo como o cronograma em anexo

O **1º ano** desenvolverá no projeto “Viajando no Mundo da Literatura” com os Poemas de Vinícius de Moraes, pois os mesmos apresentam claras e boas lições para nossas vidas, trazendo sempre um encantamento e a melodia das palavras. A professora trabalhará de forma dinâmica informações sobre o autor e leitura de diversos poemas e também a interpretação oral deles. Em seguida serão levados alguns livros para sala de aula para que os alunos façam a leitura oral através das imagens, na sala de informática ou mesmo com o “data show”. As professoras juntamente com os alunos farão a leitura de alguns poemas e a mesma pedirá aos alunos que reproduzam o poema oralmente, individual ou coletivamente, mantendo a sequência dos fatos. Logo em seguida os alunos serão levados a produzir desenhos sobre as poesias. A professora com uso de fantoches recontará alguns poemas aguçando no aluno o interesse pela leitura, também serão desenvolvidas atividades tais como: caça-palavras, cruzadinhas e produção de paródias com os personagens das poesias, serão trabalhadas também ilustrações de alguns poemas. Ao término do projeto os alunos apresentarão para a comunidade escolar um poema escolhido por eles em forma de **peça teatral**.

As professoras do 2º ano começarão o projeto com um estudo sobre a vida e obra do autor **Maurício de Souza**. Após conhecer um pouco da biografia do autor, a professora disponibilizará gibis da Turma da Mônica para os alunos para que os mesmos possam folhear e ler, e assim desenvolverão uma interpretação oral em forma de conversa com os alunos sobre os personagens criados por ele. Perguntar se conhecem os personagens da Turma da Mônica. Quais são eles? Fazer perguntas levando em

consideração as características de cada personagem: está certo a Mônica bater nos meninos? Porque o Cebolinha fala errado? É saudável não tomar banho, como faz o Cascão? Assim poderá ser trabalhado a importância da higiene e falar dos animais que vivem no lixo, as doenças que podem transmitir que precisamos tomar banho todos os dias e lavar as mãos antes das refeições, depois de usar o banheiro ou brincar. Questionará como é a vida da Mônica, “Com quem ela mora?”, “Como é sua família?”, “Qual é o seu brinquedo favorito?”. Quais as brincadeiras de que Mônica mais gosta? A educadora Conversará com a turma sobre a importância da família e sobre o carinho que a Mônica tem pelo Sansão, seu coelhinho de pelúcia. Aproveitando o personagem Chico Bento, que mora no campo, valorizará muito a natureza, com isso explicará para a turma sobre as diferenças entre a Zona rural e urbana e a importância de se cuidar do meio ambiente. Logo após todos os trabalhos feitos em sala de aula a professora pedirá para as crianças desenharem a personagem ou modelar com massinha, também produzirão cartazes da Turma da Mônica. A professora irá levar para a turma caça palavras, cruzadinhas, para os alunos observarem os personagens principais da história. A mesma explorando a escrita trabalhará com produções de histórias em quadrinhos, que serão expostas no encerramento do projeto, onde os alunos deverão vir para a escola **neste dia fantasiados do personagem da Turma da Mônica com o qual mais se identificaram, ou o que mais goste.**

Os 3º anos desenvolverão o projeto “Viajando Pelo Mundo da Literatura” com o autor **Monteiro Lobato**. Os alunos deverão ir ao laboratório de informática para pesquisarem a biografia e seus principais personagens “no caso do **Sítio do Pica pau amarelo**” do autor citado. Em seguida, fará leitura de vários textos sobre os principais personagens do **Sítio do Pica Pau Amarelo** e comentará as características de cada um ressaltando a diferença entre eles. A professora assistirá juntamente com os alunos um filme sobre a obra comentada, depois os mesmos falarão a parte que gostaram e farão uma ilustração da mesma que logo após produzirão textos relacionados ao filme e com isso possa incentivar cada vez mais as **produções textuais**, aproveitando o material lúdico produzido por eles mesmos, baseados no autor estudado. Produzirão também jogo de sete erros, palavras cruzadas, caça palavras e etc. Desenvolverão com material pesquisado, cartazes e painéis para sala ou mural da escola. No encerramento do projeto os alunos farão exposições de todos os trabalhos desenvolvidos durante o semestre e também **apresentarão uma peça teatral** em que os educandos estarão caracterizados dos **personagens do Sítio do Pica pau Amarelo**.

No **4º ano** o trabalho será voltado para a autora **Ruth Rocha** para desenvolver com seus alunos. Primeiramente os alunos serão levados a pesquisarem sobre a biografia da autora e algumas de suas obras. Em seguida, a professora fará a leitura de algumas obras da autora já mencionada. Em um bate papo com os alunos a professora perguntará o que se lembram das histórias lidas, e com isso trabalhará o reconto das mesmas, interpretação, ilustrações. A professora proporcionará aos alunos preparação de materiais lúdicos baseados na obra da autora estudada, será desenvolvida com a turma palavras cruzada e caça- palavras e também será feita no microfone pelos alunos a leitura de poesias da autora, produções. Em seguida os alunos confeccionarão cartazes e varal de diversos tipos de textos da autora Ruth Rocha. Ao término do projeto os alunos farão uma exposição de todos os trabalhos feitos em sala, declamarão poemas da autora citada acima, em que os mesmos estarão caracterizados com algum personagem da fábula.

O trabalho dos 5º anos será voltado para o autor Ziraldo, sendo assim iniciará o projeto com a pesquisa da biografia do autor citado e em seguida assistirão vídeos sobre o autor. Também desenvolverá ao longo do trabalho a leitura de livros, textos, gibis, atividades lúdicas (caça palavras, palavras cruzadas...) do autor, questões como: paisagem rural e urbana; usos e costumes, alimentação e culinária típica, provérbios, parlendas, trava-línguas, questões ambientais, fauna, flora, floresta e outros, de acordo como forem surgindo. A professora irá junto com os alunos confeccionar cartazes, panfletos na sala de informática, pesquisarão danças, ensaiarão peças teatrais, confeccionarão painéis, e farão edição de um livro pelos alunos com o tema proposto (obras de Ziraldo), ao longo do semestre. Simultaneamente, na tentativa de ampliar os conhecimentos dos alunos, tentaremos proporcionar momentos de lazer com a leitura, em seguida visitarão a biblioteca da escola em que poderão ter acesso a obras do escritor.

Finalizando o projeto mencionado os alunos farão uma exposição na escola, de todos os trabalhos produzidos pela turma que são: histórias em quadrinhos, livros, painéis (ligados ao tema trabalhado) apresentarão pratos de culinária, típica da terra do autor, para que todos possam apreciar e conhecer cada vez mais a cultura do Ziraldo. Os alunos farão representação do episódio da bomba do Menino Maluquinho na escola e dança da música A festa do menino maluquinho; uma criança se caracterizará de Menino Maluquinho, outro de Ziraldo e as demais participarão da dança todos com panelas na cabeça.

No final do projeto recitarão poesias e uma exposição de todos os trabalhos também serão feitas algumas dramatizações.

Recursos Humanos:

Equipe Gestora, Coordenação pedagógica. Professores e alunos.

MATERIAIS:

Arquivos da internet pertinentes ao tema;

- i. Computador e impressora; Livros; Revistas; Cartolinas; Tesouras; CDs de histórias infantis; Literatura infantil e Infanto-juvenil, Papel pardo, Papel laminado, Papel camurça, Cola, Barbante, TNT, Fita adesiva, Cadernos, Lápis, Borracha, Lápis de cor, Literatura brasileira, Pincel Atômico, Cadernos, DVDs (vídeo) TV, Papel cartão, revistas em quadrinho, Grampeador, Grampos, Jogos educativos, Xérox, Quebra-cabeça.

AValiação E CULMINÂNCIA

Ao longo dos anos percebe-se a evolução do conceito de avaliação da aprendizagem, uma concepção tecnicista em que avaliar significava medir, atribuir nota, classificar, para uma concepção de avaliação crítica vista em um contexto sociopolítico-cultural.

A prática da avaliação se explicita por uma relação autoritária, conservadora, que coloca os alunos como objetos, apassivados. Esse exercício autoritário provém do poder

que tem a avaliação e que permite ao professor manter a disciplina, o silêncio, a atenção dos alunos etc.

Acreditamos em uma avaliação que parta de uma concepção de apreensão de conhecimento nem estática, nem cumulativa, mas dinâmica, contraditória e criativa. O aluno é visto como sujeito do processo, ativo, que não só memoriza e reproduz conhecimentos, mas também os constrói. No encerramento do projeto será feito um portfólio contendo o registro das atividades desenvolvidas por cada turma durante o projeto. Apresentação artísticas serão feitas com o intuito do encantamento e a fomentação de novas ideias.

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HELENA REIS – CAIC II

Alameda das Garças, s/nº Parque das Acácias Varginha/MG

Educação Infantil e Ensino Fundam Educação Infantil e Ensino Fundamental

PROJETO ESCOLA LEITORA “DO FUNDO DO BAÚ”



2018



ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HELENA REIS – CAIC II
 Alameda das Garças, s/nº Parque das Acácias Varginha/MG
 Educação Infantil e Ensino Fundamental I
PROJETO DE LEITURA

PERÍODO: Junho a dezembro/2018

TURMAS: Educação Infantil ao 5º ano Ensino Fundamental

TEMA: Gêneros Textuais

FOCO: Desenvolver o comportamento de leitor e o prazer de ler

“A leitura é, por si só, a possibilidade de uma conexão entre a fantasia e o real. É também o meio pelo qual descobrimos verdades até então desconhecidas. O ato de ler é o momento em que nos aculturamos e nos apropriamos de diferentes saberes por meio de palavras escritas, lidas, ouvidas, percebidas, sentidas...”

Lígia Fleur

JUSTIFICATIVA:

O indivíduo que se torna leitor ou que tem maior acesso à cultura escrita e estar atento aos fatos históricos de seu povo, acaba por se desenvolver melhor criticamente do que os que não têm as mesmas oportunidades. Os benefícios da leitura vão muito além de se tornar um indivíduo alfabetizado, compreende em ter autonomia para ser o diretor dos seus conhecimentos... é se tornar autor da sua própria vida, porque este indivíduo poderá conhecer os prazeres de desvendar os mais diversos mundos fantasiosos que a leitura pode lhe proporcionar, mas também se tornar conhecedor da sua própria história, da história do seu povo e dos mais diversos grupos sociais existentes no mundo. Segundo o Ministério da Educação (MEC) e outros órgãos ligados à Educação, a leitura:

- **Desenvolve o repertório:** ler é um ato valioso para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. É uma forma de ter acesso às informações e, com elas, buscar melhorias para você e para o mundo.
- **Liga o senso crítico na tomada:** livros, inclusive os romances, nos ajudam a entender o mundo e nós mesmos.
- **Amplia o nosso conhecimento geral:** além de ser envolvente, a leitura expande nossas referências e nossa capacidade de comunicação.

- Aumenta o vocabulário:** graças aos livros, descobrimos novas palavras e novos usos para as que já conhecemos.
- Estimula a criatividade:** ler é fundamental para soltar a imaginação. Por meio dos livros, criamos lugares, personagens, histórias...
- Emociona e causa impacto:** quem já se sentiu triste (ou feliz) ao fim de um romance sabe o poder que um bom livro tem.
- Muda sua vida:** quem lê desde cedo está muito mais preparado para os estudos, para o trabalho e para a vida.
- Facilita a escrita:** ler é um hábito que se reflete no domínio da escrita. Ou seja, quem lê mais escreve melhor.

Desta forma, a escola pretende desenvolver nos alunos o hábito consciente da leitura, contribuindo para a formação de adultos críticos, participativos e conhecedores das coisas do mundo.

OBJETIVO GERAL:

Levar o aluno a constituir-se enquanto leitor, de forma a despertar apreço e encantamento pela leitura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Garantir acesso a bons livros e criar um ambiente rotineiro de leitura.
- Possibilitar um encontro entre o leitor e a leitura, seu conteúdo, emoções e os sentimentos que lhe provocam.
- Transformar a leitura em uma metodologia de trabalho constante, presente em todos os setores de aprendizagem.
- Destacar o papel do professor como mediador da leitura para os alunos com os quais trabalha.
- Dar aos alunos oportunidades de conviver com livros e leitores, compartilhando práticas de leitura;
- Incentivar os pais a se tornarem participantes ativos no processo de leitura de seu (sua) filho (a).
- Proporcionar uma prática de leitura abundante e diversificada, possibilitando aos estudantes o contato com diversos textos para descobrir suas particularidades e obter deles a informação que requer ou o gosto estético que o faça apreciá-lo como uma obra em si.

Favorecer a formação de postura de leitor crítico, capaz de enfrentar a leitura com autonomia, mas que ao mesmo tempo buscará outros leitores para compartilhar o prazer de ler.

- Articular as experiências que as escolas já desenvolvem em promoção da leitura com os eixos do programa e os conhecimentos sobre a leitura literária na escola, garantindo consistência e qualidade nas ações.
- Gerar tempos de leitura no interior da sala de aula e em todo ambiente escolar.
- Articular as experiências que as escolas já desenvolvem em promoção da leitura com os eixos do programa e os conhecimentos sobre a leitura literária na escola, garantindo consistência e qualidade nas ações.
- Gerar tempos de leitura no interior da sala de aula e em todo ambiente escolar.
- Incentivar o uso dos recursos tecnológicos para atividades de leitura.
- Contribuir efetivamente com a socialização, circulação e leitura das obras abrangendo toda a comunidade escolar.
- Conscientizar sobre a importância da preservação do patrimônio literário.

ACÇÕES:

- Organizar um sistema de empréstimo de livros, tornando o acervo da escola acessível a todos;
- Campanhas para arrecadação de livros através de eventos;
- Confecção de fichas individuais para controle de empréstimos de livros;
- Promover momentos de leitura na escola a cada última sexta-feira de cada bimestre (convidar pais, pessoas da direção, escritores locais, outros funcionários da escola) para a realização da ação;
- Mural de indicação literária; Painel com nomes e fotos dos alunos que mais leram durante o mês;
- Indicação de livros pelos alunos nas salas vizinhas; Painel literário (disposto nos corredores da escola);
- Doação de revistas por professores, educandos e pais;
- Planejar momentos de leitura compartilhada entre direção e funcionários de apoio;
- Garantir a leitura diária por professores e alunos em sala de aula bem como a indicação dos livros lidos;
- Apresentação de lista em mural com os nomes dos livros mais lidos na escola;
- Utilização de plaquinhas nas salas de aulas e sala de leitura indicando que não devem ser interrompidos, pois é hora da leitura;
- Roda de conversa feita pelo professor na sala de aula, para orientação de como o aluno deve falar do livro lido.

A avaliação será feita por meio de observações e resultados concretos, ao final do ano letivo, visando delimitar o impacto das ações desenvolvidas nos diferentes segmentos.

DETALHAMENTO DAS AÇÕES DE 1º AO 3º ANO

1. Contação de História no som ambiente

Objetivos:

- Despertar e incentivar a leitura por fruição;
- Desenvolver uma postura adequada como ouvinte.

Desenvolvimento:

Após o retorno para sala depois do recreio, as turmas são orientadas e conduzidas ao silêncio, tomando uma postura adequada para ouvir a história que será lida no som ambiente. Os livros selecionados contemplarão histórias adequadas à faixa etária (clássicos da literatura infantil e variados gêneros textuais). Haverá um rodízio entre os leitores, envolvendo professores, equipe gestora e demais servidores da escola.

2. Cantinhos de leitura (Dentro e fora da sala de aula)

Objetivos:

- Envolver alunos, professores, funcionários e visitantes no Projeto de Leitura da escola
- Despertar, incentivar e promover a leitura no âmbito escolar, visando à formação do caráter do educando e a melhoria na qualidade do ensino aprendizagem.

Desenvolvimento:

Dentro da sala de aula - O acesso a vários tipos de textos, portadores e suportes textuais estimula e melhora a escrita, a oralidade e a organização do pensamento. Em sala de aula os textos ficarão expostos em um cantinho para que os educandos tenham livre acesso a eles. Cabe aos professores regentes organizarem um cantinho adequado e chamativo, que desperte o interesse.

Fora da sala de aula - Os envolvidos serão divididos em grupos que ficarão responsáveis por pontos específicos da escola. Distribuir nas diversas repartições do espaço escolar, textos verbais e não verbais para serem apreciados por todos os que por ali circularem. Os mesmos deverão ser trocados a cada quinze dias, para provocar o interesse de novos textos.

3- Contação de História para outras turmas (o professor vai trocar de sala com outro colega regente)

Objetivos:

- Despertar o encantamento pela leitura;
- Provocar a curiosidade dos educandos;
- Envolver os todos os professores com todos os educandos.

Desenvolvimento:

Em um período estabelecido com antecedência, os professores trocarão de sala com seus colegas para contar história para outros educandos. Essa contação de história deverá provocar o encantamento em que a ouve. Será sugerido que cada professor utilize de várias estratégias para chamar atenção, tais como: roupas diferentes, fantasias, adornos, entonação de voz, músicas, instrumentos musicais entre outros.

4- Troca de livros e/ou outros tipos de leituras entre escola (professores/funcionários) e família

Objetivos:

- Socializar e compartilhar experiências de leitura entre equipe docente, funcionários e família, contribuindo para melhoria da qualidade do relacionamento interpessoal dos envolvidos;
- Envolver a família no Projeto da escola.

ANEXO C – Capas dos livros didáticos utilizados nas duas escolas em estudo e respectivo quadros analíticos



ANEXOS D – POEMAS

Convite

Poesia
brincar com palavras como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião de tanto brincar
se gastam.
As palavras não: quanto mais se brinca com elas
mais novas ficam.
como a água do rio que é água sempre nova. como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

Cantiga de Neném – Henriqueta Lisboa

O **neném** vai dormir
Sob a carícia da lua
Nesse bercinho de nuvens
Sob a carícia da lua
Que é o doce olhar de mamãe...

As Meninas - Cecília Meireles

Arabela abria a janela.
Carolina erguia a cortina.
E Maria olhava e sorria: "Bom dia!"
Arabela foi sempre a mais bela.
Carolina, a mais sábia menina.
E Maria apenas sorria: "Bom dia!"
Pensaremos em **cada menina** que vivia naquela janela; uma
que se chamava Arabela, outra que se chamou Carolina.
Mas a nossa profunda saudade é Maria,
Maria, Maria, que dizia com voz de amizade: "Bom dia

O Menino Poeta - Henriqueta Lisboa

O **menino** poeta
não sei onde está.
Procuro daqui
procuro de lá.
Tem olhos azuis
ou tem olhos negros?
Parece Jesus
ou índio guerreiro
será, não será?...
Trá-lá-lá-li
trá-lá-lá-lá
Mas onde andar

que ainda não o vi?
 Nas águas de Lambari,
 nos reinos do Canadá?
 Estará no berço
 brincando com os anjos,
 na escola, travesso,
 rabiscando bancos?
 O vizinho ali
 disse que acolá
 Um dia pescou
 - pescou por pescar -
 um peixinho de âmbar
 coberto de sal.
 Depois o soltou outra vez nas ondas.
 Ai! que esse Certo peregrino
 (passou por aqui)
 conta que um menino
 das bandas de lá
 furtou uma estrela.
 Trá-lá-li-lá-lá
 A estrela num choro
 o menino rindo.
 Porém de repente
 (menino tão lindo!)
 subiu pelo morro, tornou a pregá-la
 com três pregos de ouro
 nas saias da lua.
 Ai! que esse menino

 existe um menino
 com dó os peixinhos.
 será, não será?...
 Procuro daqui
 procuro de lá. O menino poeta
 quero ver de perto
 quero ver de perto
 para me ensinar
 as bonitas cousas
 do céu e do mar

O Menino Aprendiz – Vinícius de Moraes

Ele era um menino
 Valente e caprino
 Um **pequeno infante**
 Sadio e grimpante.
Anos tinha dez
 E asinhas nos pés
 Com chumbo e bodoque
 Era plic e ploc.
 O olhar verde-gaio
 Parecia um raio
 Para tangerina
 Pião ou menina.
 Seu corpo moreno

Vivia correndo
Pulava no escuro
Não importa que muro
E caía exato

Como cai um gato.
No diabolô
Que bom jogador
Bilboquê então
Era plim e plão.
Saltava de anjo
Melhor que marmanjo
E dava o mergulho
Sem fazer barulho.
No fundo do mar
Sabia encontrar
Estrelas, ouriços

E até deixa-dissos.
Às vezes nadava
Um mundo de água
E não era menino
Por nada mofino
Sendo que uma vez
Embolou com três.
Sua coleção
De achados do chão
Abundava em conchas
Botões, coisas tronchas
Seixos, caramujos
Marulhantes, cujos
Colocava ao ouvido
Com ar entendido
Rolhas, espoletas
E malacachetas
Cacos coloridos
E bolas de vidro
E dez pelo menos
Camisas-de-vênus.
Em gude de bilha
Era maravilha

E em bola de meia
Jogando de meia -
Direita ou de ponta
Passava da conta
De tanto driblar.
Amava era amar.
Amava sua ama
Nos jogos de cama
Amava as criadas
Varrendo as escadas
Amava as gurias
Da rua, vadias

Amava suas primas
 Levadas e opimas
 Amava suas tias
 De peles macias
 Amava as artistas
 Das cine-revistas
 Amava a mulher
 A mais não poder.
 Por isso fazia
 Seu grão de poesia
 E achava bonita
 A palavra escrita.
 Por isso sofria.
 Da melancolia
 De sonhar o poeta
 Que quem sabe um dia
 Poderia ser.

Consciência- Henriqueta Lisboa

Fazer pecado é feio
 Não quero fazer pecado, juro,
 Mas se eu quiser eu faço

“As Duas Velhinhas” - Cecília Meirelles

Duas velhinhas muito bonitas,
 Mariana e Marina,
 estão sentadas na varanda:
 Marina e Mariana.

Elas usam batas de fitas,
 Mariana e Marina,
 e penteados de tranças:
 Marina e Mariana.

Tomam chocolate, as velhinhas,
 Mariana e Marina,
 em xícaras de porcelana:
 Marina e Mariana.

Uma diz: “Como a tarde é linda,
 não é, Marina?”
 A outra diz: “Como as ondas dançam,
 não é Mariana?”

"Ontem, eu era pequenina",
 diz Marina.
 Ontem, nós éramos crianças",
 diz Mariana.

E levam à boca as xicrinhas,

Mariana e Marina,
as xicrinhas de porcelana:
Marina e Mariana.

Tomam chocolate, as velhinhas,
Mariana e Marina,
em xícaras de porcelana:
Marina e Mariana

A avó do menino

A avó **vive só**.
Na casa da avó o galo líró
faz "cocorocó!"
A avó bate pão-de-ló E anda um vento-
t-o-tó Na cortina de filó.
A avó vive só.
Mas se o neto meninó Mas se o neto
Ricardó Mas se o neto travessó Vai à
casa da avó,
Os dois jogam dominó.

Fragmento de um poema que Manoel de Barros dedicou ao avô:

Meu avô dava grandeza ao abandono.
Era com ele que vinham os ventos conversar
Tenho certeza que meu avô enriquecia
a palavra **abandono**.
Ele ampliava a **solidão** desta palavra.

Pé de Pilão - Mario Quintana

O pato ganhou sapato
Foi logo tirar retrato.
O macaco retratista
Era mesmo um grande artista.
Disse ao pato: "Não se mexa
Para depois não ter queixa".
Olhe pra cá direitinho:
Vai sair um passarinho.
O passarinho saiu,
Bicho assim nunca se viu.
Com três penas no topete
E no rabo apenas sete.
E como enfeite ele tinha
Um guizo em cada peninha.
Pousou no bico do pato:
- Eu também quero retrato!

No retrato saio só eu,
Pra mandar a minha vó!
A discussão não parava

E cada qual mais gritava.
 Passa na rua um polícia.
 "Uma briga? Que delícia!"
 Entra como um pé de vento
 Prende tudo num momento

Fragmento de Patinhos na lagoa - Henriqueta Lisboa

Chegam de manso, de manso,
 finos pescoços esticam
 deslizando, deslizando, ferem o espaço com o bico deslizando
 na superfície do vidro.....

Alegria - Sidônio Muralha

O patinho Amarelo Saiu
 do ovo
 de manhã cedinho

O pato – Sergio Capareli

A patota do pato
 quis fazer do pato o
 ganso
 O ganso
 que era manco
 mas pateta
 não era
 deu no pé
 de bicicleta.

Uma Flor Quebrada - Cecília Meireles

A raiz era a escrava,
 Descabelada negrinha
 Que dia e noite ia e vinha
 E para a flor trabalhava.
 E a árvore foi tão bela!
 Como um palácio.
 E o vento
 Pediu em casamento
 A grande flor amarela.
 Mas a festa tão breve,
 Pois era um vento tão forte
 Que em vez de amor trouxe morte
 A airosa flor tão leve. E a raiz
 suspirava
 Com muito sentimento.
 Seu trabalho onde estava?
 Todo perdido com o vento

O tempo – Henriqueta Lisboa

O tempo é um fio
bastante frágil
Um fio fino
que à toa escapa.

O tempo é um fio.
Tecei! Tecei!
Rendas de bilro
com gentileza.

Com mais empenho
franças espessas.
Malhas e redes
com mais astúcia.

O tempo é um fio
que vale muito.

Franças espessas
carregam frutos.
Malhas e redes
apanham peixes.

O tempo é um fio
por entre os dedos.
Escapa o fio,
perdeu-se o tempo.

Lá vai o tempo
como um farrapo
jogado à toa.

Mas ainda é tempo!

Soltai os potros
aos quatro ventos,
mandai os servos
de um pólo a outro,
vencei escarpas,
voltai com o tempo
que já se foi!...

O vestido de Laura - Cecília Meireles

É de três babados,
Todos bordados.
O primeiro, todinho,
Todinho de flores
De muitas cores.

No segundo, apenas
 Borboletas voando,
 Num fino bando.
 O terceiro, estrelas,
 Estrelas de renda -talvez de
 lenda...

O vestido de Laura
 Vamos ver agora,
 Sem mais demora!
 Que as estrelas passam,
 Borboletas, flores
 Perdem suas cores.
 Se não formos depressa,
 Acabou-se o vestido
 Todo bordado e florido!

Colar de Carolina - Cecília Meireles

Com seu colar de coral,
 Carolina corre por entre as colunas da colina.
 O colar de Carolina colore o colo de cal,
 torna corada a **menina**.
 E o sol, vendo aquela cor do colar de Carolina,
 põe coroas de coral nas colunas da colina.

Pintando o sete - S. Camparelli

Um pinguço pega o pito
 e pita debaixo da pita.
 A pita, com muita pinta,
 pinta uma dúzia de pintos,
 com pingos pretos de tinta.

– E o pinguço?

– Pinta o sete.

– Como pinta o sete o pinguço?

– Pita pinto pinga pita pia pintos
 pingos pingam pia pia pinto pinto
 pinga pito pinto pinga pingo pinga
 pinta pia

Depois o pinguço dorme
 e a língua morde
 sonhando que chovem
 pingos de pinga.

Guaraná com Canudinho - Camparelli

Uma vaca entrou num bar
 E pediu um guaraná
 O garçom, um gafanhoto,
 Tinha cara de biscoito.
 Olhou de trás do balcão,
 Pensando na confusão.
 Fala a vaca decidida,
 Pronta pra comprar briga:
 E que esteja geladinho
 Pra eu beber de canudinho!
 Na gravata borboleta,
 Gafanhoto fez careta.
 Responde: vaca sem grana
 Se quiser, vai comer grama
 . - Ah é? muge a vaca matreira,
 Quem dá leite a vida inteira?
 Dou leite, queijo, coalhada,
 Reclamo, ninguém me paga.
 Da gravata, a borboleta
 Sai voando, satisfeita.
 Gafanhoto leva um susto,
 Acreditando, muito a custo.
 E serve, bem rapidinho,
 Guaraná com canudinho

O Fazedor de Amanhecer - Manoel de Barros

Sou leso em tratagens com máquina.
 Tenho desapetite para inventar coisas prestáveis.
 Em toda a minha vida só engenhei 3 máquinas
 Como sejam:
 Uma pequena manivela para pegar no sono.
 Um fazedor de amanhecer para usamentos de poetas
 E um platinado de mandioca para o fordeco de meu irmão.
 Cheguei de ganhar um prêmio das indústrias
 automobilísticas pelo Platinado de Mandioca. Fui
 aclamado de idiota pela maioria
 das autoridades na entrega do prêmio. Pelo que
 fiquei um tanto soberbo.
 E a glória entronizou-se para sempre em minha
 existência.

Atirei o pau
 No gato-tô
 Mas acertei no pé

Do pato-tô
 Dona Chica-ca
 Admirou-se-se

Do berrô, do berro
Que o pato deu.
Ouvindo de Dona Chica
A risada-da
O pato ficou pirado-dô
E atacou Dona Chica
De bicada-da.

Ciranda cirandinha
Vamos todos cirandar.
E se o Ciro não andar
nós o levamos nas costas:
aposto que o Ciro gosta,
nas tuas costas ou nas minhas,
de dançar com a perna alheia
a ciranda cirandinha.
Vamos dar a meia-volta
Volta e meia vamos dar.

Mesmo se a meia furar
e se furar o sapato
daremos por desacato
volta sem meia ou sapato,
volta e meia em pés descalço
cantando todos bem alto:
Ó ciranda cirandinha
Vamos todos cirandar
Vamos dar meia-volta
volta e meia vamos dar.

ANEXO E –fotos da biblioteca da e.M. Professora Helena reis

BIBLIOTECA DA E.M. PROFESSORA HELENA REIS.



BIBLIOTECA DA E.M. PROFESSORA HELENA REIS.



GIBITECA, BIBLIOTECA DA E.M. PROFESSORA HELENA REIS.



GIBITECA, BIBLIOTECA DA E.M. PROFESSORA HELENA REIS.



BIBLIOTECA DA E.M. PROFESSORA HELENA REIS.



MARCADOR DE PÁGINAS COM INCENTIVOS A LEITURA.



CADERNO DE EMPRÉSTIMO PARA ALUNOS



CADERNO DE EMPRÉSTIMO PARA PROFESSORES.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
 ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HELENA REIS - CAIC 9
 CRONOGRAMA - SALA DE LECTURAS / BIBLIOTECA - EDUCAÇÃO INFANTIL ANO 3º ANO - 2019

SEMESTRE	DISCIPLINA	PROFESSORA	CONTÉUDO
1º SEMESTRE	Lecturas	2ª Turma	2ª Turma
		3ª Turma	3ª Turma
		4ª Turma	4ª Turma
		5ª Turma	5ª Turma
		6ª Turma	6ª Turma
		7ª Turma	7ª Turma
		8ª Turma	8ª Turma
		9ª Turma	9ª Turma
		10ª Turma	10ª Turma
		11ª Turma	11ª Turma
		12ª Turma	12ª Turma
		2º SEMESTRE	Lecturas
14ª Turma	14ª Turma		
15ª Turma	15ª Turma		
16ª Turma	16ª Turma		
17ª Turma	17ª Turma		
18ª Turma	18ª Turma		
19ª Turma	19ª Turma		
20ª Turma	20ª Turma		
21ª Turma	21ª Turma		
22ª Turma	22ª Turma		
23ª Turma	23ª Turma		

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
 ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HELENA REIS - CAIC 9
 CRONOGRAMA - SALA DE LECTURAS / BIBLIOTECA - EDUCAÇÃO INFANTIL ANO 3º ANO - 2019

SEMESTRE	DISCIPLINA	PROFESSORA	CONTÉUDO
1º SEMESTRE	Lecturas	24ª Turma	24ª Turma
		25ª Turma	25ª Turma
		26ª Turma	26ª Turma
		27ª Turma	27ª Turma
		28ª Turma	28ª Turma
		29ª Turma	29ª Turma
		30ª Turma	30ª Turma
		31ª Turma	31ª Turma
		32ª Turma	32ª Turma
		33ª Turma	33ª Turma
		34ª Turma	34ª Turma
		2º SEMESTRE	Lecturas
36ª Turma	36ª Turma		
37ª Turma	37ª Turma		
38ª Turma	38ª Turma		
39ª Turma	39ª Turma		
40ª Turma	40ª Turma		
41ª Turma	41ª Turma		
42ª Turma	42ª Turma		
43ª Turma	43ª Turma		
44ª Turma	44ª Turma		
45ª Turma	45ª Turma		

HORÁRIO DE AULA DE LITERATURA NA BIBLIOTECA.