



# LITERATURA INFANTIL

2.<sup>a</sup> edição  
2009

**Marta Morais da Costa**

Esse material é parte integrante do **Curso de Atualização** do **IESDE BRASIL S/A**,  
mais informações [www.iesde.com.br](http://www.iesde.com.br)

C837 Costa, Marta Morais da. / Literatura Infantil. / Marta Morais da Costa. 2. ed. — Curitiba : IESDE Brasil S.A. , 2009. 236 p.

ISBN: 978-85-387-0789-9

1. Literatura infanto-juvenil. 2. Crianças – Livros e leituras.  
I. Título.

CDD 809.89282

Capa: IESDE Brasil S.A.

Imagem da capa: Júpiter Images / DPI images

*Todos os direitos reservados.*



*Ad. Moreira Senger!*

**IESDE Brasil S.A.**

Al. Dr. Carlos de Carvalho, 1.482. CEP: 80730-200

Batel – Curitiba – PR

0800 708 88 88 – [www.iesde.com.br](http://www.iesde.com.br)

## Marta Morais da Costa

---

Doutora e Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo. Professora Sênior da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Parecerista de revistas especializadas e consultora na área de literatura infantil. Palestrante e professora de cursos de educação continuada. Membro do Comitê de editoração da Secretaria de Cultura do Estado do Paraná. Membro da Cátedra Unesco de Leitura – PUC Rio.



# Sumário

---

Leitura, literatura e aprendizagem.....	11
A concepção escolar da leitura.....	23
O professor-leitor .....	33
A formação do leitor .....	45
A construção do sentido do texto.....	57
Leitura e responsabilidade social .....	69
A contação de histórias.....	79
A tipologia textual .....	93
O jornal em sala de aula.....	103

---

História da literatura infantil.....	113
A literatura infantil no Brasil .....	123
Poesia e música .....	133
Tipologia dos textos literários: as narrativas da tradição .....	147
Contos de encantamento.....	157
Outras formas de narrativa .....	169
Projetos de leitura na escola .....	181
A biblioteca escolar .....	195

---

A avaliação dos projetos de formação de leitores .....207

Gabarito .....217

Referências.....227

Anotações .....235





# Apresentação

---

O Brasil tem demonstrado, ao longo de sua história, pouca vocação para a leitura. Tradicionalmente, tem vigorado em nosso país uma cultura oralizada e oralizante. Desde o período do descobrimento da nova terra, em 1500, até 1808, quando aqui aportou a família real portuguesa, os brasileiros não conheceram a imprensa, nem editoras, nem bibliotecas públicas. Talvez essas ocorrências históricas tenham deixado sua marca indelével na sociedade brasileira, a ponto de ser corrente a afirmação de que brasileiro não lê. Lê, sim. Lê pouco. Lê textos de baixa qualidade. Lê sem compreender.

Uma das saídas para esta degradante e desconfortável situação é o trabalho da escola. Professores, que sejam leitores, podem ser responsáveis pela mudança desse quadro. Seu trabalho em sala de aula com a leitura de textos de muitas e variadas linguagens e, sobretudo, o que podem fazer para promover a “educação literária” (termo e concepção de Teresa Colomer) de seus alunos através de práticas leitoras, será capaz de transformar alfabetizados funcionais em leitores maduros, podendo chegar mesmo ao patamar de leitura crítica.

Este livro quer participar desse projeto de uma outra sociedade, e o caminho é a formação de leitores. Em razão desse desejo, o livro está organizado de forma a atender os vários aspectos que integram, afinal, a construção do leitor: a linguagem, a significação, os vários suportes ou veículos dos textos sociais, o conhecimento da história e da tradição das narrativas e poemas, a biblioteca, o modo de trabalho com todo esse material buscando constituir o leitor na escola. Essa escola que, também ela, tem condições de assumir um papel protagonista, atuando em projetos, com formação adequada e conhecimento aplicável.

Este livro foi organizado e realizado com o pensamento em você, professor, em seu trabalho, propósitos e dedicação. Gostaria que ele estivesse a seu lado nessa tarefa árdua e compensadora para formar leitores, produtores de sentido e pessoas mais informadas e melhor preparadas para a vida em sociedade.

*Marta Morais da Costa*



# Leitura, literatura e aprendizagem

## Objetivos

Discutir o valor da leitura para a sociedade. Expor modos de entender o ato de ler como criação de sentidos e como crescimento pessoal. Averiguar os modos como a linguagem se organiza no texto e os modos de ler a denotação e a conotação.

São muitas as questões que afetam o tema da leitura num país de educação problemática, como o Brasil. Os professores, encarregados da formação de leitores, atividade que atravessa todos os níveis da escolaridade, trabalham sob o peso dessas muitas perguntas, algumas de resposta incompleta, outras, ainda sem resposta.

Quando falamos que a formação do leitor atravessa todos os níveis do sistema escolar brasileiro, estamos responsabilizando todos os agentes envolvidos com a escola, desde o ajudante de cozinha, o faxineiro, a secretária, a supervisora, a direção, os estudantes e todos os docentes, independentemente de sua formação – do professor de Português ao de Matemática, do professor de Artes ao de Educação Física.

Pensando nesse envolvimento de todo o corpo escolar, com a promoção da leitura, é que chegamos a uma primeira abordagem, de ordem reflexiva: que funções são atribuídas à leitura pelas pessoas quando pensam nessa matéria?

Experimente indagar a colegas, parentes, vizinhos, aos pais de seus alunos e aos estudantes: para que serve a leitura? As respostas darão a você um melhor panorama das expectativas que a sociedade alimenta a respeito do assunto. Com esses dados, você poderá organizar melhor sua atuação docente e prever problemas no encaminhamento da formação do aluno-leitor.

Você receberá como resposta desde a crença de que a leitura instrui, informa, leva ao conhecimento, até aquelas de ordem prática, como, por exemplo, “a leitura me torna independente, pois posso saber das coisas sem precisar do auxílio de outros”, ou “a leitura me permite sair da situação de pobreza, porque posso conseguir um trabalho melhor”, ou, ainda, “a leitura me dá segurança”, ou “permite que eu me relacione melhor com os outros”. Provavelmente, nenhuma resposta trará um valor negativo, descartável, de repulsa à leitura. As pessoas podem alegar que ela é difícil, chata, demorada, mas jamais acusarão seus professores de lhes terem ensinado o supérfluo quando foram alfabetizados; isto é, quando foram, mesmo que minimamente, credenciados para ler.

Desde que nós, professores, passamos a ter certeza do valor que a leitura representa para os mais diversos sujeitos receptores, investir na boa qualidade da formação dos leitores é apenas uma consequência. Então, vamos avaliar, neste módulo, os diferentes aspectos da leitura para que, conhecendo o campo de atuação profissional, possamos desenvolver melhor, e com melhores frutos, o trabalho docente.

Segundo Célia Abicalil Belmiro (*apud* EVANGELISTA *et al.*, 1999, p. 121-122), é possível resumir um pensamento sobre as funções e o papel do leitor como

[...] a leitura será mediadora das relações entre o aluno e o mundo e, a partir dela, ele poderá interferir na realidade e reconstruí-la. Dessa forma, a ideia de ferramenta, como objeto que permite agir sobre o mundo, é transportada para a leitura como instrumento, recurso para a expressão e, como tal, basta dominar seu código já que sua técnica é superada pela perspectiva da leitura como um modo de organizar e constituir o conhecimento, estando a serviço, pois, da construção de um mundo de referências que dão sentido à existência humana. A atividade de leitura é posta como um ato político.

Dessa forma, fica clara qual é a função que o leitor pode e deve assumir na relação com o conhecimento: na medida mesma em que o leitor suposto pelo autor interfere no ato de produzir textos, o *ato de leitura* envolve um conjunto de histórias de leituras do texto e do leitor, apontando para o ineditismo de sentidos renovados.

Por muito tempo, a função do leitor reduzia-se a interpretar uma suposta vontade, expressa pelo autor no texto sob análise. Era muito frequente na escola a pergunta: “O que o autor quis dizer neste texto?” Hoje, as teorias da recepção de textos deslocam a importância do papel exercido pelo sentido e significado do texto para o receptor, isto é, o leitor. Considera-se que um livro fechado não existe, não tem vida. Quem lhe dá força e sobrevivência é a leitura, ação praticada por um leitor. Dessa forma, o leitor deixa de ocupar um papel secundário, subordinado à vontade do autor e/ou do texto, para ocupar o papel principal de fonte de sentidos. Um texto que não pode ser compreendido, também não existe. E as palavras de um texto vão recebendo os sentidos que um leitor, mo-

tivado por elas, lhes atribui. Mais ainda, os estudos recentes de Linguística e da Análise do Discurso afirmam que os significados das palavras são flutuantes e variáveis. Dependem do contexto cultural e pessoal, das palavras que compõem o restante do texto, da experiência de vida e leitura do leitor e assim por diante. O resultado é que o sentido flutua e, ao ler, o sujeito leitor projeta, sobre a materialidade das palavras, significados que se alteram de leitor para leitor – nem sempre com muita diferença, mas sempre com nuances, com pequenas distinções, frutos da individualidade de cada leitor.

Essa nova posição teórica vem alterar substancialmente o trabalho escolar com a leitura, que passa a valorizar muito mais a força e a capacidade do leitor de construir sentidos diferenciados para os textos que lê.

Experimente ler o mesmo texto em situações diferentes de sala de aula. Ou em momentos diferentes do ano. Ou em anos diferentes. O texto será o mesmo, mas as interpretações de um mesmo leitor serão, fatalmente, diferentes. Esse simples teste comprova a mobilidade dos sentidos e a vitalidade dos textos. Vitalidade, porque há uma renovação permanente na leitura de textos, o que determina a dinamicidade no processo de leitura e a impossibilidade de declarar que uma interpretação é definitiva e/ou fechada.

Diz Eni Orlandi (1996, p. 9) que “[...] a linguagem é sempre passível de equívoco. [...] os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam ser”. Podemos entender, pois, que qualquer texto tem um sentido em aberto. Cabe ao leitor selecionar os sentidos, a partir de sua experiência com as palavras, e montar um conjunto coerente que produza a interpretação que satisfaça aos objetivos colocados no início da leitura.

É diferente buscar um sentido quando se é obrigado a extrair do texto palavras isoladas (adjetivos, por exemplo) ou quando o aluno procura responder a perguntas de respostas óbvias como: Quantos porquinhos o Lobo Mau comeu? Por que a história se intitula *O Gato de Botas*? E assim por diante.

Cabe ao professor promover diferentes, instigantes e polêmicas perguntas, sobre diferentes perspectivas do texto, para que os alunos possam exercitar sua capacidade de compreensão.

Cumprе lembrar, ainda, que o professor deve ter clareza quanto à concepção de texto que o leva a perguntas e a exercícios de leitura. Ângela Kleiman (2000, p. 17-23) destaca cinco delas:

### 1.º) O texto como conjunto de elementos gramaticais

Neste caso, o professor “utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto um conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações”. Há um isolamento do texto, uma fragmentação e um desvio de função, uma vez que a compreensão dos sentidos gerais, da visão de mundo expressa e, conseqüentemente, de uma leitura significativa para o aluno ficam perdidas.

Embora o livro didático se sirva com frequência dessa concepção, ela contribui para o desinteresse e o desestímulo do leitor para a leitura, pois um texto é muito mais do que um conjunto de fatos gramaticais. Ele visa comunicar ideias, provocar efeitos no leitor, registrar acontecimentos ou pensamentos.

### 2.º) O texto como repositório de mensagens e informações

Ângela Kleiman critica uma concepção muito frequente no trabalho com a leitura. Essa crítica, é a de que o texto é um depósito de informações, veiculadas pelas palavras. O trabalho do leitor seria buscar o sentido das palavras, uma a uma, para chegar cumulativamente à mensagem.

Tanto a pergunta “Qual é a mensagem do texto?” quanto a ordem “Vamos ler palavra por palavra para depois interpretar” são questões equivocadas do ponto de vista teórico. Essa atitude tem tudo para produzir um leitor passivo e acomodado. Melhor ainda, um leitor insatisfeito, porque se descobre incapaz de chegar ao todo da significação do texto, porque somente consegue trabalhar com partes e fragmentos.

A autora adverte:

Parte constitutiva do ensino de leitura consiste em conscientizar o aluno da intencionalidade do autor, refletida na escolha das palavras. Substituir aquela palavra escolhida pelo autor por um sinônimo, que mais ou menos mantém o sentido original tencionado, vai contra essa conscientização. (KLEIMAN, 2000, p. 20)

Por isso, evite sair falando em “minha leitura”, “porque é minha leitura”, sem antes promover a compreensão do texto autoral.

### 3.º) A leitura como decodificação

Ângela Kleiman descreve essa atividade como “uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas, numa pergunta ou comentário”. Para atingir o cumprimento dessa tarefa, o aluno deve, por exemplo, responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto; o leitor somente precisa de um passar de olhos pelo texto, à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta. Essa atividade em nada modifica a visão de mundo do aluno, sendo, portanto, pobre e desestimulante.

A solicitação de sinônimos e antônimos descontextualizados representa bem a imagem desvalorizada do texto. Ela é apenas um dicionário, isto é, a listagem de palavras sem concatenação, sem coesão.

A linguagem não funciona dessa maneira isolada: ela é associativa, uma rede de sentidos. Erra, mais ainda, o professor ao deixar de investigar com maior profundidade o pensamento expresso no texto. Em lugar desse questionamento, o professor transfere ao aluno a capacidade de opinar: sem que o estudante tenha sequer compreendido o texto, já está o professor a perguntar-lhe a opinião, o posicionamento crítico, a concordância ou discordância com o autor.

### 4.º) A leitura como avaliação

Igualmente negativa é a atitude de transformar a leitura, principalmente aquela em voz alta, em forma de avaliação de compreensão ou, mesmo, da perfeita ou imperfeita evolução na dicção das palavras. Outra finalidade, a de avaliar se o aluno realmente leu silenciosamente o texto indicado, por meio de uma prova ou questionário, fica muito distante da boa intenção de formar o leitor, de incentivar a leitura. “Resumos, relatórios e preenchimentos de fichas representam uma redução da atividade a uma avaliação desmotivadora”, diz Ângela Kleiman (2000, p. 23).

A leitura medida por páginas, realizada sem objetivos, para atender à ordem do professor ou à cobrança, age negativamente sobre o aluno e impede que o texto seja significativo para ele, para sua aprendizagem, para sua vida.

### 5.º) A integração numa concepção autoritária de leitura

As quatro funções criadas pela escola para justificar o trabalho com a leitura produzem enganos sérios. Em primeiro lugar, a crença de que há apenas uma maneira de abordar o texto e somente uma interpretação. Em segundo, a de que o texto se reduz ao conhecimento do vocabulário. Em terceiro, a de que o professor produz uma leitura “autorizada”, isto é, a única verdadeira.

O importante, segundo Kleiman (2000), é ter em mente que qualquer texto, oral ou escrito, tem uma intencionalidade. Visa informar, persuadir, influenciar o interlocutor e somente o fará na medida em que o leitor possa interagir com ele, confrontando os objetivos e intenções do autor com as suas próprias.

Podemos concluir, com Maria Bernadete Abaurre (*et al.*, 1998, p. 10), que:

Se o objetivo do trabalho com a leitura de textos é a constituição de leitores com uma gama variada de habilidades de leitura, de leitores capazes de ler para informar; para estudar e entender o ponto de vista de um autor; para compará-lo com o de outros autores; para buscar e construir novos conhecimentos; para fruir, apreciar e refletir sobre o conteúdo, a estrutura textual ou os recursos de linguagem utilizados; para relacionar o texto lido com outros; para criticar aspectos do texto ou da realidade que retrata etc., o aluno deve ser exposto a textos reais (e não artificialmente construídos para enfatizarem “um problema de ordem gramatical” ou “temático”).

## Texto complementar

### O processo de leitura

(COSSON, 2006, p. 28-41)

Alberto Manguel, em *Uma História da Leitura* (1996), chama a atenção para o fato de que a leitura não está restrita às letras impressas em uma página de papel. Os astrólogos leem as estrelas para prever o futuro dos homens. O músico lê as partituras para executar a sonata. A mãe lê no rosto do bebê a dor ou o prazer. O médico lê a doença na descrição dos sintomas do paciente. O agricultor lê o céu para prevenir-se da chuva. O amante lê nos olhos da amada a traição. Em todos esses gestos está a leitura, ou, como diz o autor, “todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos”. Essa expansão do significado da leitura encontra paralelo no extraordinário interesse que ela tem despertado em diversas áreas. Hoje temos não apenas



uma história da leitura, como também uma sociologia da leitura, uma antropologia da leitura e uma psicologia da leitura, além das áreas que tradicionalmente se ocupavam do tema como a pedagogia, a linguística e os estudiosos da literatura e da linguagem em geral. O campo da leitura se expandiu de tal maneira que não se pode mais ter a pretensão de conhecer todas as suas ramificações.

De modo didático, tomando-se a leitura como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social, pode-se reunir as diferentes teorias sobre a leitura em três grandes grupos, conforme a síntese feita por Vilson J. Leffa, em *Perspectivas no Estudo da Leitura: texto, leitor e interação social* (1999). O primeiro grupo está centrado no texto. Nesse caso, ler é um processo de extração do sentido que está no texto. Essa extração passa necessariamente por dois níveis: o nível das letras e palavras, que estão na superfície do texto, e o nível do significado, que é o conteúdo do texto. Quando se consegue realizar essa extração, fez-se a leitura. As dificuldades da leitura estão ligadas aos problemas da extração, ou seja, a ausência de habilidade do leitor em decifrar letras e palavras, que o impede de passar de um nível a outro ou ao grau de transparência do texto. É a leitura entendida como um processo de decodificação, por isso a ênfase está centrada sobre o código expresso do texto. O domínio do código é a condição básica para a efetivação da leitura, já que feita a decodificação o leitor terá apreendido o conteúdo do texto. Os críticos dessas teorias, chamadas ascendentes porque partem do texto para o leitor e das letras para o significado do texto, argumentam que elas estão equivocadas na ênfase que dão ao processamento linear da leitura. Ler é bem mais do que seguir uma linha de letras e palavras. Também não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto.

O segundo grupo toma o leitor como centro da leitura. São as teorias de abordagem descendentes que a definem como o ato de atribuir sentido ao texto, ou seja, partem do leitor para o texto. Desse modo, ler depende mais do leitor do que do texto. É o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo. Por isso, a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que nas palavras que estão ali escritas. Também mais importante do que o conhecimento do código é dominar as convenções da escrita. São elas que permitem ao leitor manipular os textos, inclusive prevendo o sentido deles. O deslocamento de foco do texto para o leitor é positivo porque chama a atenção para o ato de ler, mas se perde

quando não considera seus resultados. Essa é a crítica principal que se faz a esse grupo de teorias da leitura. Ao privilegiar o leitor no processo da leitura, essas teorias terminam por ignorar que o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas sim uma construção social. Além disso, se as antecipações que o leitor faz ao ler os textos são importantes, elas podem igualmente levá-lo a ignorar o significado do texto, lendo apenas aquilo que deseja ler.

As teorias consideradas conciliatórias são aquelas que compõem o terceiro grupo. Para elas, o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação; trata-se, pois, do diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação. O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. O significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade. A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas. Certamente por entender que essas teorias, que também subscrevemos em nossa reflexão, incorporam as duas anteriores, Leffa não traz as críticas que elas têm sofrido. Todavia, não é difícil perceber que quando tomamos a leitura como prática social, corremos o risco de perder a individualidade de cada leitura, o que nos leva de volta ao texto.

Na verdade, esses três modos de compreender a leitura devem ser pensados como um processo linear. A primeira etapa, que vamos chamar de antecipação, consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. Nesse caso, são relevantes tanto os objetivos da leitura, que levam o leitor a adotar posturas diferenciadas ante o texto – não lemos da mesma maneira um poema e uma receita de bolo – quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capam, o título, o número de páginas, entre outros. A leitura começa nessa antecipação que fazemos do que diz o texto. A segunda etapa é a decifração. Entramos no texto através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração. Um leitor iniciante despenderá um tempo considerável na decifração e ela se configurará como uma muralha praticamente intransponível para aqueles que não foram alfabetizados. Um leitor maduro decifra o texto com tal fluidez que muitas vezes ignora palavras escritas de modo errado e não se detém se desconhece o sentido

preciso de uma palavra, pois a recupera no contexto. Aliás, usualmente nem percebe a decifração como uma etapa do processo da leitura. Denominamos a terceira etapa de interpretação. Embora a interpretação seja com frequência tomada como sinônimo de leitura, aqui queremos restringir seu sentido às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto. O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das restrições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler. O contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura.

---

## Dica de estudo

■ <[www.amigosdolivro.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=3718](http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3718)>.

O site traz informações e artigos sobre aspectos diversos da leitura, classificados por assunto no menu. É importante, também, como indicador para projetos de pesquisa na área da leitura. Entrevistas completam as informações sobre a importância do livro e da leitura.

---

## Atividades

1. Faça um levantamento das funções da leitura em sua experiência pessoal. Procure estabelecer quais os critérios que cada uma delas segue e exemplifique com livros lidos.
- 
-

[illegible]

2. Observe o modo como você leu este texto: compreendeu-o todo? No que você encontrou maior dificuldade? Essa observação faz com que você reflita sobre a questão de seu modo de ler e da importância dessa atividade cumulativa. Escreva um pequeno texto a respeito. (meia lauda pautada)

[illegible]

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 20 evenly spaced horizontal grey lines across its entire width, providing a guide for handwriting or typing. The background is a clean, solid white color.



# A concepção escolar da leitura

## Objetivos

Refletir sobre o modo como a escola tem letrado seus alunos e demonstrar as possibilidades de transformação que o trabalho pedagógico pode trazer para o processo de aprender a ler e de continuar sendo leitor.

A aprendizagem da língua portuguesa escrita é responsabilidade atribuída pela sociedade à escola, que vem cumprindo esse papel, em especial após o Iluminismo (século XVIII), período em que nasce a escola burguesa que herdamos e que continua até hoje. Com maior ou menor eficácia, a escola tem alfabetizado o povo brasileiro: ficam fora das estatísticas os atuais 8% de analfabetos absolutos e as crianças alfabetizadas em casa pela família.

A atuação da escola na formação de leitores de primeiras letras pode resultar acréscimo significativo de valores humanos, sociais, econômicos, científicos, filosóficos, sociológicos, psíquicos, artísticos e tantos outros. A iniciação da criança nas habilidades de leitura abre-lhe portas ao conhecimento. A competência de leitura, adquirida nas trocas que, enquanto leitor, ela realiza, aperfeiçoa-se ao longo da vida e pode mantê-la conectada à toda produção do pensar, agir e criar, realizada pela humanidade e registrada em formato de textos escritos. A força dessa aprendizagem constrói consciência e atitudes eficazes ao longo da vida.

Por essas razões, a necessidade de realizar uma alfabetização eficaz torna-se imperativo educacional, do qual a escola não pode fugir. São inúmeras as circunstâncias que interferem no cumprimento desse objetivo, mas alguns cuidados podem facilitar a aprendizagem e auxiliar a formação de leitores competentes.

O conceito de alfabetização ampliou-se de “mera capacidade de firmar ou de ler uma mensagem simples” para “leitura de novo material e recopilação de novas informações a partir de um material”, conforme Resnick e Resnick (*apud* Colomer; Camps, 2002, p. 16).

Na atualidade, há um novo conceito relativo à formação inicial do leitor e que se denomina letramento, termo que, segundo Magda Soares trata não apenas da aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas diz respeito à apropriação da escrita e das práticas sociais a ela relacionadas, nos vários textos que circulam no cotidiano da vida social (SOARES, 1999, p. 32).

A criança já traz para o ambiente escolar a consciência da importância do desempenho linguístico oral, para a obtenção de uma melhor comunicação e interação com os demais membros da comunidade em que se insere. Portanto, já conhece algumas regras básicas da linguagem, que a constituem como sujeito e como participante de relações com outros sujeitos. Já domina intuitivamente uma série de normas e procedimentos linguísticos que a auxiliarão a penetrar no reino das palavras em sua representação escrita.

O professor sabe que:

A língua, produto do trabalho de sujeitos sócio-histórico-culturalmente marcados, [guarda] as marcas da história da sua constituição, visíveis nas variedades linguísticas que convivem no espaço (variedades marcadas pela classe/grupo social, pela origem regional, pelo contato maior ou menor com a escrita, pela própria subjetividade) e que se sucedem no tempo (variedades diacrônicas, marcas da variação da linguagem na linha do tempo, e que se pode encontrar convivendo no mesmo espaço, quando, por exemplo, se compara a linguagem usada pelas gerações mais velhas com a linguagem dos jovens). (ABAURRE *et al.*, 1998, p. 8)

É nessa diversidade e mobilidade da língua, em que a criança já se encontra inserida, que se dará sua iniciação na representação escrita que, segundo os autores, “representa a linguagem sem ser dela transcrição”. Isto é, embora esteja ligada ao oral, a escrita apresenta-se com leis próprias que devem ser exercidas e exercitadas para que a aprendizagem se concretize.

Além do mais, o falante de uma modalidade de língua, seja ela qual for, tanto será mais competente quanto mais habilidoso em distinguir onde, quando e de que maneira poderá servir-se dessa ou de outra qualquer modalidade. A capacidade de adequação é condição inerente ao falante inteligente e eficaz. A alfabetização levará em conta, portanto, a variedade da língua oral e escrita como princípio básico de aprendizagem e desempenho.

Assim como para aprender a produzir textos, a criança deve “dominar o código da escrita, ter o que dizer, ter razões para dizer, e ter claro um interlocutor” (ABAURRE, 1998, p. 22), ainda segundo os autores do artigo anteriormente



citado, a leitura de textos escritos por outros tem determinações semelhantes.

A leitura não pode ser cartilhesca, isto é, exercida sobre textos construídos com a finalidade de servir de apoio a atividades e exercícios de língua, que tem uma construção fragmentada, de frases sem coerência e sem sentido, construídas como narrativas primárias, que nada dizem ao imaginário infantil, nem respondem às expectativas desse público.

É muito frequente o professor de Séries Iniciais servir-se de textos alheios, utilizando os livros didáticos. Sobre eles, recai a crítica da padronização e da facilitação, uma vez que são criados e executados para atender crianças-padrão, sem levar em conta as diferenças individuais, sociais e regionais. Também é por demais conhecida a padronização das informações e exercícios, muitas vezes sem o devido apoio teórico, numa predileção por jogos e brincadeiras que deixam em segundo plano a aprendizagem mais sistemática e científica.

Essa concepção lúdica transfere-se para os textos paradidáticos, em especial, para a produção denominada “literatura infantil”. Isto é, na maioria, textos ficcionais e poéticos, com destinatário evidente e definido: a criança. Em consequência, esses textos assumem um tom cartilhesco de textos curtos, paradidáticos, com muita ilustração redundante e explicativa, personagens estereotipados, comichidade rasteira, em total desacordo com a potencial curiosidade e desejo de renovação, inerentes ao modo de ser infantil.

Essa perspectiva restritiva da leitura literária é perturbada, ainda, pela limitação própria do sistema escolar porque

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema etc.) que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir. Modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção etc.). É a esse inevitável processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão de conteúdos, pela ordenação e sequenciamento desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e a constitui. (SOARES, 1999, p. 21)

Se, por um lado, a escolarização da Literatura Infantil rouba-lhe o caráter contestador e libertário, próprio da literatura, por outro, a escola mostra-se o

ambiente de trabalho propício para o desenvolvimento de competências de leitura, que vão desde o texto mais simples (“cartilhesco”) até o mais complexo, o literário e o científico.

A presença da literatura entre as tarefas da escola produz um contínuo questionamento a respeito de estratégias para levar os alunos aos textos, sobre técnicas de leitura, diversidade dos textos escritos e desenvolvimento de estreitas relações de curiosidade, desempenho e satisfação, no que se refere à literatura. Atualmente, os professores se preocupam em descobrir modos de incentivar a leitura, muito além das técnicas de alfabetização, uma vez que buscam criar uma nova visão do trabalho com os textos.

Jean Foucambert (1998, p. 12) localiza o problema da sociedade contemporânea mais no iletramento, do que no analfabetismo, uma vez que, pelo menos nos países industrializados, há um avanço na escolaridade universalizada, mas um crescimento assustador nos índices de analfabetismo funcional, isto é, na perda, em poucos anos, da capacidade do leitor/escritor de “fazer até mesmo uma simples correspondência entre o oral e o escrito”.

Essa situação define-se como iletramento, isto é, “a incultura da escrita – o desconhecimento tanto do que ela produz e transforma, como dos meios de ter acesso a ela e dela participar”(FOUCAMBERT, 1998, p. 13).

Os índices de analfabetismo funcional têm crescido rapidamente no Brasil. Fatores diversos podem ser apontados, desde a formação deficiente no período escolar, a baixa escolaridade, o desinteresse pela leitura na sociedade (causado sobretudo pelo desprestígio da escrita e do magistério) a concorrência entre a leitura e todos os meios de comunicação de massa, a onipresença do computador, a desvinculação criada entre o diploma e o sucesso em diversas carreiras, a criação artificial de ídolos semialfabetizados, o preço do papel e dos insumos necessários à impressão, que encarecem demasiadamente o livro, políticas equivocadas de incentivo à leitura e muitos outros.

Continua Foucambert (1999, p. 55), buscando explicar o porquê do iletramento disseminado na sociedade:

O que se faz aos indivíduos – criança ou adulto, operário ou professor, analfabeto ou alfabetizado ágil – para que eles sejam tão resignados com que as coisas continuem como estão, tão persuadidos de que elas não poderiam ser diferentes, de que não há nada por compreender, nada por mudar, nada por criar de diferente, nada por buscar do outro lado do espelho para que o mundo se transforme? O “ato da leitura”, diz Robert Escarpit, “sua motivação é quase sempre uma insatisfação, um desequilíbrio provocado por causas inerentes à natureza

humana (brevidade, fragilidade da existência) pelo confronto entre indivíduos (amor, ódio, piedade) ou pelas estruturas sociais (opressão, miséria, medo do futuro, tédio). Em suma, ele é um recurso contra o absurdo da condição humana”.

Essa explicação, que se baseia numa interpretação socio-ideológica da leitura, faz sobressair a importância da atuação do professor para auxiliar a criação de uma sociedade diferente e menos resignada. Desloca o foco de um trabalho de formação do leitor de esquemas de alfabetização para exercícios e vivências de letramento.

Muito tem-se falado, na educação contemporânea, da necessidade de fazer interagir as diferentes áreas do conhecimento. Esse processo, denominado interdisciplinaridade, vem sendo defendido pelos mais importantes educadores do século (Paulo Freire, Vygotsky, Emília Ferrero, Ivani Fazenda). Tem determinado comportamentos e atividades ao longo dos últimos anos, envolvendo todos os parceiros do sistema na busca por melhorar e aperfeiçoar o conhecimento e as práticas educativas. Mas, o solo epistemológico comum a todos esses conhecimentos encontra-se na leitura, o que a configura numa prática transdisciplinar, que mantém unidas e coesas todas as ciências e todo o sistema que delas trata, em especial o escolar.

Segundo Celani (1998, p. 133), podemos definir assim a “postura transdisciplinar”:

Novos espaços de conhecimento são gerados, passando-se, assim, da interação das disciplinas à interação dos conceitos e, daí, à interação das metodologias. A transdisciplinaridade realiza-se em uma problemática “transversal”, “através” e “além” e dissolve-se em seu objeto.

Dessa forma, a transdisciplinaridade converteu-se no fio que enlaça e dá solidez ao conhecimento. Não importa qual o suporte que a veicula (o livro, o hipertexto, os textos culturais não-verbais), a leitura é entendida enquanto uma atividade de construção de sentido (hermenêutica, portanto).

A História, a Filosofia, a Arquitetura, a Informática, a Medicina, a Psicologia, a Educação, a Literatura, a Administração, a Gestão de Negócios, o Direito, enfim, todos os campos do saber, dos mais informatizados aos mais estreitamente dependentes da tecnologia do livro, todos eles têm na leitura a forma de aprender a refletir e conhecer. Estão, portanto, indissolivelmente ligados pela interpretação e pelo atuante papel do leitor. Daí que a leitura se converte numa disciplina nova, que atravessa todas as demais, uma transdisciplina, um novo campo do saber científico.

## Texto complementar

### A prática da leitura

(POSSENTI, 2006, p. 91-93)

Antes de qualquer sugestão metodológica, é preciso conceituar leitura dentro do quadro esboçado até aqui, sem trair a concepção de linguagem que subjaz a essas considerações iniciais.

Para Marisa Lajolo (1982ab, p. 59), “Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista”.

Creio não trair a autora citada se disser que a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações, “o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis” (AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 104).

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação.

É por isso que se pode falar em leituras possíveis e é por isso também que se pode falar em leitor maduro e “a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (Lajolo, M., 1982, p. 53).

Como coadunar essa concepção de leitura com atividades de sala de aula, sem cair no processo de simulação de leituras?

Não me parece que a resposta seja simples. Se fosse assim, não haveria razão para tantos encontros de professores, tantos textos que tematizam a própria leitura. Qualquer que seja a resposta, no entanto, estará lastreada numa concepção de linguagem, já que toda a metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados na sala de aula (conforme Fischer, 1976). No nosso caso, como compreendermos e interpretarmos o fenômeno linguagem embasará a resposta ao problema.

É desnecessário dizer que este texto não pretende dar a resposta, mas uma resposta. E a leitura desta, para sermos coerentes com a concepção de leitura recém-delineada, se transformará em respostas. Por mais que eu fuja da resposta que quero dar, fazendo uma citação ali, alertando o leitor para o “desnecessário dizer”, mas dizendo, não posso fugir de dar uma resposta, sob pena de estar simulando, agora, a produção de um texto tornando-o “redação escolar”.

Marilena Chauí, em conferência proferida no Primeiro Fórum da Educação Paulista (10 a 12 de agosto de 1983), utilizou excelente imagem: o diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas mediador desse diálogo aprendiz-água. Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis.

Leitores, como nos colocamos ante o texto? Longe de querer estabelecer uma tipologia de vivências de leituras, gostaria de recuperar da nossa experiência concreta de leitores as seguintes possíveis posturas ante o texto:

- a leitura – busca de informações;
- a leitura – estudo do texto;
- a leitura do texto – pretexto;
- a leitura – fruição do texto.

Diante de qualquer texto, qualquer uma dessas relações de interlocução com o texto/autor é possível. Mais do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com eles nós, leitores, mantivemos e mantemos, que o definem.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Marisa Lajolo, em *O que é Literatura*, defende o ponto de vista de que é literatura o que as instituições sociais, na história, disseram que é literatura. Foram, pois, leituras que a definiram. Eni Orlandi (“Histórias das leituras”, comunicação apresentada no XXVI Seminário de Gel, Unimep, 1983) exemplifica a mesma questão a partir de textos religiosos do sânscrito, hoje lidos como poemas. Opera com o conceito de leitura privilegiada para mostrar que a leitura de alguns leitores é imposta como a única leitura.

## Dica de estudo

- Consulte o resultado da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, que pode se encontrado no site <[www.institutoprolivro.org.br](http://www.institutoprolivro.org.br)>. Nele você obterá não apenas os dados sobre a pesquisa e seus resultados, como também estudos que analisam esses resultados. Nele você poderá comprovar como a leitura tem importância histórica, social e pessoal e o quanto a escola é o espaço privilegiado para formar leitores.

## Atividades

1. Considere as diferentes disciplinas que você já estudou em sua vida estudantil e analise se elas dispensaram a leitura ou não. Escreva um texto sobre esse resultado.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

**2. Que critérios você deve usar para considerar uma pessoa iletrada?**

[illegible]





# O professor-leitor

## Objetivos

Questionar a formação do professor como leitor e provocar uma reflexão sobre a necessidade de mudanças metodológicas no trabalho com a formação de leitores crianças.

Para que possamos pensar na leitura em sentido amplo, não devemos desconsiderar a formação do professor, um dos principais agentes de formação de leitores. Por essa razão, é preciso avaliar os fundamentos, conhecimentos e objetivos que servem de parâmetros para o trabalho docente e que, portanto, precisam estar em sua formação.

A Educação pressupõe dois parceiros fundamentais e que, necessariamente, devem interagir: o professor e o aluno. No trabalho de formação do leitor, consideram-se sempre as bases teóricas que fundamentam a atividade docente.

Entre elas, podemos considerar a noção de letramento que, segundo Ângela Kleiman e Magda Soares (*apud* GUEDES PINTO, 2002, p. 32), pode ser definido como um conjunto de práticas sociais, das quais a escrita é parte integrante e necessária, sendo utilizada para atingir algum fim específico. Ou seja, o conceito de letramento está relacionado aos usos da escrita em um determinado contexto social, envolvendo, consequentemente, também, a prática da leitura.

Considerando as leis normativas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entende-se a importância conferida à leitura enquanto instrumento indispensável para o acesso e a aquisição dos mais diferentes conhecimentos, pertencentes aos mais diversos campos do saber humano. Há, por isso, um argumento de ordem legal e outro de ordem conceitual a indicarem a importância da leitura no sistema escolar. Portanto, eles se convertem, também, em pilares da formação docente.

Deve ser acrescentada a esses dois pontos uma tendência da historiografia contemporânea, que privilegia os depoimentos e histórias pessoais, dentro de toda a sistemática teórica da Nova História, da Escola dos Annales.<sup>1</sup> Direcionados para a educação, os estudos de Antônio Nóvoa, sobre a vida de professores de Portugal, editado em 1995, abriu caminho para vários outros livros com depoimentos de histórias pessoais de leitura de docentes de muitos países.

Estudos empíricos mais recentes, que tomam como objeto de análise a memória, a história de vida dos sujeitos e agentes da educação, envolvidos no processo educativo, têm assumido nos meios de estudo acadêmico um caráter de grande importância e destaque, uma vez que demonstram que a realização deste tipo de pesquisa oferece a possibilidade de preencher as lacunas deixadas pelos trabalhos voltados, apenas, para os aspectos relacionados ao sistema educacional e sua expansão, sem fazer referência aos professores e demais profissionais do ensino. (GUEDES PINTO, 2002, p. 41)

Portanto, a noção de letramento, o aparato legal e as histórias pessoais de leitura constituem a base de teorias que autorizam a pensar a leitura como um ato indispensável para o conhecimento da educação e da formação dos professores.

Podemos verificar no Brasil alguns resultados positivos de estudos a respeito da prática de leitura que, ao optarem pela perspectiva de se trabalhar com as falas dos professores e suas histórias de vida, fortaleceram a imagem pública desses sujeitos, quando fizeram ouvir suas vozes, suas concepções de mundo e seus percursos, através da escuta e do registro de suas narrativas (GUEDES PINTO, 2002, p. 41).

A pesquisadora Ana Maria Guedes Pinto recolheu um interessante depoimento de uma professora-alfabetizadora que bem resume a história de leitura de muitos professores brasileiros.

P[rofessora] – Eu não me lembro dos meus pais lerem alguma coisa pra mim, não. Não, meus pais, acho que não. Ele, meu pai, brincava muito comigo. É, aquela brincadeira “balança caixão”, né? Essas coisas ele brincava demais. É, minha mãe... não me lembro assim de minha mãe brincar com a gente assim, nem tanto. Mais era meu pai. Mas de leitura, não. Acho que leitura, nem um pouco. Me lembro assim de jornal. Aos domingos tinha, mas não me lembro se ele mostrava alguma coisa. Acho que, não sei. Eu acredito que a parte de alfabetização era mais a escola. Eles deixavam essa parte pra escola mesmo, não tinha incentivo em casa.

<sup>1</sup> A denominada Escola dos Annales teve com o suporte a revista francesa Annales (Anais) para divulgar suas ideias e modo de interpretar a realidade. Dos ensaios divulgados pela revista surgiu um modo de construir o discurso histórico, denominada Nova História, que tem como princípio a valorização dos fatos miúdos do cotidiano, as pessoas comuns, um olhar sobre a vida diária das comunidades, deixando de lado as figuras mais proeminentes, como grandes guerreiros, reis e altas autoridades.

Eu [a pesquisadora] – Nem Bíblia, nada?

P – Sempre teve, sempre teve.

Eu – Então, por que eu tô perguntando leitura, é...

P – Geral, tá. Sempre teve Bíblia em casa [...]

Eu – Então eles liam?

P – Liam, liam.

Eu – Então, por que é justamente aí que eu tô...

P – Ah! Tá! Eu tô entendendo [...] Não, isso tem. Isso sempre teve. Meu pai sempre leu jornal, é, minha mãe a Bíblia, livro mais, assim, religioso [...] Desde pequena. Isso eu me lembro, bastante [...]

Eu – Você falou que na sua casa tinha muita música?

P – Tinha. Minha mãe sempre cantou muito. Música de igreja, ou música, qualquer música assim que a gente tem, que eu lembre, né, de artista. Gostava de escutar aquelas rádios, que tem até hoje, né? AM. Então isso tem, sempre teve sim. Muitos discos...

Eu – Vocês acompanhavam, às vezes? Que às vezes tinha escrito.

P – Tem isso, aqueles folhetos, tem, tem, tem.

Eu – Aqueles livretos. Pra dá um exemplinho.

P – Isso, tinha, lia. Sempre tivemos.

Eu – E isso era comum?

P – Comum, comum. Mesmo na escola eu era, eu sempre participava de teatro. Até me lembro no pré, que teve a história de D. Batatinha e suas filhas e eu era D. Batatinha. E eu sempre, assim, me destacava nessas coisas porque eu sempre gostei de decorar as coisas, de ler, jogral. Essas coisas, sempre eu tava no meio. Eu sempre gostei disso. (GUEDES PINTO, 2002, p. 146-147)

Ressalte-se, nesse depoimento, como a própria professora-depoente desconhece que a leitura, de que tratam as questões da pesquisadora, se refere a qualquer tipo de escrito (jornal, Bíblia, folhetos, dramaturgia) e não apenas à literatura de ficção. À medida que a conversa se desenvolve, o conceito de leitura vai sendo esclarecido, e a professora acrescenta mais informações, alterando a fala inicial de que não havia leitura em casa de seus pais.

As informações da professora dão conta de uma formação deficitária no ambiente doméstico, o que acaba influenciando em sua formação docente, pois o repertório construído ao longo da vida indica os percursos de leitura e não pode ser descartado, passando a integrar um modo de ler e preferências pessoais (temas, estilos, tipos de textos) além de indicar as lacunas que exigirão preenchimento. Se a formação profissional, em nível de graduação, contiver e exigir requisitos específicos no campo da leitura – como disciplinas, atividades que exijam e multipliquem leituras, teorias atualizadas e adequadas, aplicações justas e criativas – haverá condições do professor resgatar e aperfeiçoar sua história de leitura e qualificar-se para um bom desempenho profissional.

Cumpre lembrar, nas palavras de Ezequiel Teodoro da Silva (1996, p. 60), a advertência contida na obra *Magistério e Mediocridade*:

Faculdades de beira de estrada, cursos aligeirados, ausência ou precariedade de experiência prática em salas de aula, diluição do domínio da matéria etc., são índices que revelam a pobreza intelectual do professor. Igual a ninhadas de coelho, o país vê nascer faculdades de Letras e Pedagogia por todos os cantos, atendendo na forma de cursos vagos, em finais de semana. À distribuição farta de diplomas segue-se, em momento posterior, a fragilidade do ensino no âmbito das escolas de 1.º e 2.º graus [hoje, Ensino Fundamental e Médio]. Veja-se o absurdo da situação: o magistério coloca-se como um dos únicos lugares onde quem não sabe e não tem competência ainda se estabelece!

Convém não esquecer que um professor aviltado pelo salário e por nenhuma perspectiva de aperfeiçoamento dificilmente se torna um bom profissional. O entusiasmo inicial da carreira extingue-se, desaparece com o tempo, em resultado de um trabalho mal recompensado e mal desenvolvido.

Mas nem tudo são espinhos na profissão. Sabemos da dedicação e da persistência do professor e de seu papel imprescindível no desenvolvimento das inteligências, na transmissão do saber acumulado ao longo dos séculos pela humanidade, na formação do pensamento crítico, na experimentação de comportamentos de cidadania.

Para que este papel se cumpra, é essencial a aprendizagem da leitura, a descoberta de sua utilidade, a prática do intercâmbio constante com os textos. E, para que este trabalho possa realizar-se em sua plenitude, estará sempre presen-

te a história pessoal do professor-leitor. O conhecimento dessa história permite que o professor possa lidar, com maior segurança, com a orientação e a formação de outros leitores. Por mais simples e lacunar que o início da vida de leitor do docente tenha sido, ela deixou marcas indeléveis que estarão presentes em seu trabalho na escola.

Convém lembrar que a leitura tem um poder conscientizador, que possibilita ao homem descobrir as suas representações do mundo. Consequentemente, este processo faz com que o homem, dialeticamente, direcione-se para determinados fatos e relações contidos na realidade circundante e tome distância desses, a fim de refletir sobre eles, questioná-los e transformá-los, quando necessário. Entre os diversos tipos de textos existentes, o texto literário é o que dá conta da totalidade social, pois, mesmo representando o particular, atinge uma significação mais ampla. A linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais uma visão da existência humana, havendo uma identificação com outros homens de tempos e lugares diversos. (BETENCOURT, 2000, p. 24)

Dada a importância da presença da leitura literária na vida do leitor, convém que o professor tenha, em relação à sua própria formação, o cuidado de continuar, pela vida profissional afora, a realizar a leitura constante da literatura. Mesmo que lacunas possam ter existido no início da sua vida de leitor, nunca é tarde para se retomar um comportamento saudável para a inteligência e para a cultura.

A prática docente deve estar orientada para dois tipos de atendimento, no que se refere à formação de leitores: a preocupação com o aluno – e, portanto, a seleção de textos adequados à sua idade e às funções da leitura na vida escolar e pessoal – e a preocupação com o próprio professor, uma vez que nunca se completa nossa formação de leitores. Ao longo da vida, estamos sendo sempre motivados a descobrir novos e outros textos que a cultura, ininterruptamente, vai criando.

A preocupação com sua própria formação de leitor leva o professor ao melhor conhecimento do que é a história dos livros, da leitura, dos novos produtos existentes no mercado, apura o gosto pessoal e dá maior segurança ao trabalho de formação de leitores infantis e juvenis.

Não se pode permanecer na justificativa de que, se nossas primeiras leituras foram deficientes e lacunares, nada mais pode recuperá-las ou corrigi-las. Felizmente, em nosso intercâmbio com os livros, sempre é possível corrigir, retomar, completar. Há, portanto, um caminho de livros, textos e leituras sempre aberto à atuação do professor.

Podemos recorrer novamente à perspectiva de análise de Maria de Fátima Betencourt (2000, p. 25):

Em virtude das deficiências, observadas no curso de magistério e no curso superior, o professor acaba apoiando-se no livro didático, com todas as suas falhas, para trabalhar com leitura. Constata-se, assim, um problema: os professores estão passando para seus alunos uma concepção muito limitada do processo de leitura.

Uma outra questão que não pode ser esquecida diz respeito à figura do professor que não gosta de ler, por causa de lacunas na sua própria formação escolar. Em função disso, as metodologias utilizadas nas aulas de leitura com as crianças e os adolescentes acabam sendo a repetição do que ele conheceu como “aula de leitura”, pois não há conhecimento das teorias da leitura, nem a intenção de se formar leitores críticos e maduros.

Essa advertência sobre como transferimos aos alunos nossas próprias deficiências, e alimentamos, com isso, um círculo vicioso de leitura, bastaria para mover os professores a procurarem novos caminhos de aperfeiçoamento pessoal, para que não fossem repetidos, nos mais novos, os mesmos defeitos do passado. Como a história do homem e dos textos move-se continuamente, como a realidade nos presenteia com dias novos e manhãs de esperança, não se pode permanecer, acomodadamente, no mesmo patamar de aprendizagem.

Cabe, portanto, ao professor que trabalha com textos e leituras, promover o progresso constante de seus alunos, juntamente com a evolução pessoal de leituras e conhecimentos.

---

## Texto complementar

### Síntese da pesquisa

(GUEDES-PINTO, 2002, p. 246-247)

Vivendo este processo de pesquisa, as professoras nos mostraram a riqueza e a multiplicidade de práticas que vivenciaram e, por outro lado, o quanto a instituição escolar as tolheu na liberdade de ler, o quanto o prazer do texto foi roubado com as práticas de controle e de sua didatização. Demonstraram também como, apesar das práticas de controle, conseguiram subverter as regras, reinventando as leituras, apropriando-se dos textos de formas particulares. Mesmo vivendo em um ambiente controlado, traçaram seus percursos, singulares e heterogêneos, por meio da movimentação no interior desse espaço, criando nele formas de resistência, constituindo-se assim leitoras plurais.

A partir da perspectiva de reflexão seguida neste trabalho, um início de conversa, que comece pelas experiências anteriores de cada um, que não se baseie em escalas prévias de valores, talvez possa abrir: meios para que se construa um vínculo que possibilite mais trocas. E será por meio dessas trocas que poderemos formar professoras que se reconheçam e se autorizem leitoras. Sem o dispositivo de uma hierarquia categorizadora, a leitura dos livros de escritores consagrados, como Machado de Assis ou Guimarães Rosa, serão tão fundamentais e valorizados quanto a leitura dos almanaques e os romances açucarados, pois o que estará em foco são a convivência e o contato com os mais diferentes estilos de textos possíveis, buscando sempre a ampliação de repertórios. Importará estar em sintonia com a professora-leitora, tendo como referência sua vida e seus interesses, tendo como horizonte a pluralidade de práticas. Magnani (1997) fala sobre o descompasso de anseios e expectativas entre os cursos dados na escola e os alunos, que trazia obstáculos para se construir um gosto pela leitura:

Os textos de leitura que abriam as lições eram “excertos dos mais conceituados e primorosos escritores brasileiros e portugueses” e objetivavam dar a nós “espécimes da boa linguagem” e “exemplos comprobatórios” da gramática, assim como deveriam ser “meio posto ao nosso alcance para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita”. Preferia minhas leituras “livres”, aquelas da escola pareciam “cafonas” e antigas. Tínhamos de ler Rui Barbosa, Carlos de Laet, C. Castelo Branco e outros, enquanto sentíamos o sangue fresco da juventude ferver. Que caminho tortuoso aquele necessário para ser escritor... Mas como era paciente e compreensivo nosso professor. Agora vejo! (p. 159-160)

As narrativas das professoras aqui registradas demonstraram o quanto é importante, para pensarmos a formação de leitores, a assunção da diversidade da vivência de leituras. Evidenciaram também que os critérios balizadores de leitura, existentes nos cursos de formação e nas escolas, atuam reprimindo e desqualificando certas práticas, valorizando outras, na busca de uma homogeneização dos sentidos, procurando organizar e racionalizar a multiplicidade dos percursos da leitura. Fraisse *et al.* (1997, p. 8), ao definirem o papel da crítica literária, explicitam sua função reguladora no mundo dos leitores e dos livros, instaurando, por esse modo, um padrão: “a crítica literária apreende leituras e leitores, colocando-se como leitura de excelência apta a introduzir ordem na diversidade dos gêneros e das práticas”.

---

## Dica de estudo

- Assista ao documentário *A Janela da Alma*.

### **Informações técnicas:**

País de Origem: Brasil

Gênero: Documentário

Classificação etária: Livre

Tempo de Duração: 73 minutos

Ano de lançamento: 2002

Estúdio/Distrib.: Europa Filmes

Direção: João Jardim / Walter Carvalho

Trata-se de um documentário que ensina a olhar de diferentes perspectivas o passado e o presente e ensina também a ler a história, a realidade, as diferenças pessoais e a exclusão. É excelente para abrir a mente em relação a modos diferentes de encarar as dificuldades da vida e da aprendizagem.

---

## Atividades

1. Redija um depoimento de sua história pessoal de leitura.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



[illegible]

2. Saliente as suas experiências pessoais de sucesso com a leitura. Escreva um texto em que seja provado que elas podem dar bom resultado ainda hoje.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

- 3.** Enumere e analise a metodologia de leitura que você teve enquanto aluno(a) e a que você repete ou inova com seus alunos.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.





# A formação do leitor

## Objetivo

Definir as características das linguagens e o trabalho que um indivíduo deve realizar para se tornar um leitor crítico.

Quando começa a formação do leitor? Ler é interpretar. Sabemos que, antes mesmo de ver a luz do dia, o feto já reage aos estímulos do exterior, interpretando as reações maternas. Essas reações, mesmo que ainda não verbais (ela se concretiza em risos, choros e expressões de satisfação) já demonstram o surgimento da capacidade de interpretar e de que ela é uma competência de aprendizagem contínua.

Essa realidade deve-se ao fato de que a natureza, os homens e a sociedade se constituem textos codificados, cumpre ao sujeito ir decifrando, isto é, lendo-os e interpretando-os, na medida em que vive. Desde os fenômenos naturais (a chuva, o sol, o frio, a noite, por exemplo) até as convenções sociais (como os rituais de amizade, acasalamento, poder e a linguagem) tudo passa pela interpretação. São signos, isto é, representações que significam algo para alguém. Para Eliana Yunes (2002, p. 97), essa capacidade e ofício de ler sinais e linguagens do mundo, à exceção dos escritos, caracterizam o leitor. Portanto, ler e interpretar tornam-se sinônimos, à luz das teorias da linguagem e da hermenêutica.

Maria Helena Martins (1985, p. 31) sintetiza as teorias da leitura em dois grandes grupos:

- como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista cognitivo-sociológica);
- como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

No percurso de significação do mundo, o sujeito vai percorrendo etapas. Há várias denominações e concepções dessas etapas. Uma delas, já apresentada, é a que prevê ao menos duas: o leitor e o leitor, conforme

se considere o mundo e os escritos. Outra trata de três diferentes camadas, não necessariamente excludentes: a leitura sensorial – apoiada nos sentidos: o ver, o ouvir etc. – a leitura emocional – o poder que os textos têm de despertar emoções e sentimentos, incitando a fantasia e o inconsciente – e a leitura racional – a capacidade de produzir e apreciar a linguagem, em especial a artística (MARTINS, 1985, p. 37-81). Outros tratam do analfabetismo, o analfabetismo funcional ou secundário, o leitor crítico, o leitor *expert* e o leitor erudito (FOUCAMBERT, 1998, p. 59-94).

Para compreender como se atinge, ou não, um determinado estágio de leitura, cumpre pensar nas características e estratégias que definem um leitor na sociedade em que vivemos.

Na busca do texto prazeroso, fica evidenciada a oposição entre ele e a leitura obrigatória, ou aquela realizada apenas visando a avaliação. Defendida por uma pedagogia que se coloca como um novo paradigma no ensino, caracterizado pela valorização da subjetividade e a iniciativa pessoal, além da preservação da história pessoal de vida, o trabalho com a leitura na escola tem procurado colocar a criança em contato direto, sempre que possível, sem mediações, com os objetos de leitura. Salas de leitura, horários especiais, a revitalização das bibliotecas e atividades de incentivo têm proporcionado uma relação menos ansiosa e mais produtiva com os livros, nos espaços privados e públicos. As livrarias que mantêm uma seção de livros infantis criaram um ambiente adequado a essa faixa etária: cadeiras, mesas, cores, almofadas, gôndolas com apelos especiais, liberdade de escolha e leitura fazem parte do acolhimento ao leitor-criança, proporcionando-lhe um espaço de bem-estar.

Todas essas iniciativas, visando a educação, ou seja, voltadas para o incentivo ao consumo, têm conseguido melhorar o desempenho e a competência em leitura, principalmente literária. Apesar desse panorama otimista, Ana Maria Machado (1999, p. 74-75) alerta:

[...] edita-se cada vez mais, as editoras despejam livros na praça sem parar, as livrarias enchem suas prateleiras, o público compra. Vai tudo bem, não? Uma sociedade cheia de livros [...]

Mas de que livros? Ainda recentemente, um artigo do crítico Wilson Martins chamava a atenção para o aspecto descartável do livro considerado apenas como mercadoria, livro efêmero, de vida cada vez mais curta. Os jornais e revistas somente comentam as novidades, as livrarias apenas compram os últimos lançamentos, somente exibem o que está sendo comentado. Por pouco tempo, porque logo vem outra leva, como numa padaria, em que, assim que uma nova fornada de pães começa a cheirar, ninguém mais quer levar o pãozinho da fornada anterior. E as editoras, por sua vez, acabam recorrendo ao expediente das padarias: várias fornadas sucessivas de pães cheirosos e convidativos [...].

Da mesma forma, o livro, de embalagem bonita e atraente, esconde muitas vezes a pobreza, a vulgaridade e a mesmice do texto que divulga.

Na história da escrita, nunca se publicou tanto como no século passado. Mesmo agora, com a entrada vitoriosa dos computadores na vida moderna, a escrita e a leitura continuam sendo ações indispensáveis. No entanto, não cresce na mesma proporção o número de leitores críticos, com proficiência em textos complexos, conforme o define Ana Maria Machado (1999, p. 137): “E quando falamos em ‘leitor’, não estamos nos referindo a quem se limita a decodificar manuais ou a mascar chicletes do espírito, que ocupam, mas não trazem alimento algum”. Tem razão a escritora: quando concebemos um leitor crítico, não estamos falando de quantidade de leituras, mas da condição de interpretar textos complexos e estabelecer relações entre eles, com profundidade e abrangência.

A associação entre divertimento, entretenimento, prazer e livros para consumo é extremamente danosa à formação continuada do leitor. Quanto já não ouvimos de preferências por livros, que são balizadas pelo número de páginas, o colorido e quantidade das ilustrações, o enredo repetitivo, o final feliz, muita narrativa e nenhuma poesia e outros fatores relacionados à sensação de leitura prazerosa?

Há, entretanto, outro ângulo pelo qual se pode entender essa busca exclusiva do prazer na leitura. É o que está relacionado com a cultura de nosso tempo: hedonista, egocêntrica, sensorial, imediatista, descompromissada. Nela, o prazer é um fim em si mesmo. A leitura desvincula-se de tempo e espaço que não sejam o aqui e o agora. Tudo converge para uma satisfação momentânea, que desconhece vínculos e diferenças.

É preciso divulgar a noção de que leitura é trabalho, é atividade, é intervenção do leitor no texto produtivo:

[...] leio bem, quando não desprezo o texto, quando sei perceber o jogo que ele me está propondo e diante dele tomo uma atitude digna: ou abandoná-lo, porque a partida não me interessa, ou aceitá-lo e, aí, jogar com tudo o que sei. [...] Exemplo de texto ruim: o que deseja explicar tudo, texto tagarela, que despreza a inteligência do leitor. Texto frígido, que não quer ser seduzido. Texto que não deixa o leitor inventar, exercer sua função de co-autor. (CARNEIRO, 2001, p. 44)

Ler é questionar o mundo e ser questionado por ele, numa definição bastante feliz de Jean Foucambert. Está nessa troca, entre o sujeito e tudo o que está fora dele, o núcleo mais essencial da leitura enquanto ato social, não apenas enquanto aprendizagem de um código. Por isso, ler é encontrar algumas respostas para os problemas da vida, é descobrir que o mundo e o homem podem ser

diferentes. E, por isso, estar apto a mudanças, equipado a realizar uma trajetória de desafios ao historicamente estabelecido. É ter a capacidade de propor utopias, de persegui-las.

Ler é reconhecer-se. Toda vez que percebemos a identificação do leitor com situações, sentimentos e personagens, vivenciamos o poder de expressar o ser humano, que o texto literário, por natureza, contém. É por isso que o leitor alimenta seu imaginário ao interagir com as construções literárias, inventadas a partir do real.

O livro em sala de aula – e não importa o estágio de estudos em que o educando se encontra – é um ato de comunicação em que a interação entre o sujeito autor e o leitor permite descobrir e criar sentidos para os signos textuais. E não se trata apenas de signos verbais escritos, mas de uma gama variada de linguagens que atraem o leitor e solicitam, como sereias encantadas, uma decifração. Por isso, ao ler, exercitamos todos os sentidos. A leitura exige empenho, atuação, persistência, vitória sobre desafios. E um dos maiores é o de ultrapassar a ignorância, não apenas do alfabeto, mas de tudo o que está oculto, além de nossa compreensão. Assim, ler é conhecer. Não apenas no sentido de acumular informações, mas de integrar-se à realidade do mundo e da interioridade.

E qual é a realidade da leitura na escola? Como se dá a formação do leitor na instituição criada para cumprir função, socialmente, tão essencial?

Numa ciranda perversa, o leitor formado pela escola (muitas vezes, não o é) somente lê o que lhe cai aleatoriamente às mãos e, por vezes, de qualidade inferior, mas, ao ler, ele se acredita um leitor competente (e assim também o considera a sociedade). Ao deixar a sala de aula, a falta de exercício da leitura de textos verbais reconverte-o à situação de quase analfabeto – o denominado analfabeto funcional – e, muito mais tragicamente, em um leitor que sabe, mas não lê, parafraseando Mário Quintana.

Pesquisas entre alunos e egressos do sistema escolar têm demonstrado que a maior dificuldade que os leitores encontram ao se defrontarem com um texto é interpretá-lo, quando não, simplesmente, entender o que dizem as palavras ali escritas. Conclui-se facilmente que a sala de aula tem sido apenas uma alfabetizadora, isto é, capaz de dar a conhecer às crianças a correspondência entre o som e a letra. As infinitas possibilidades semânticas das combinações entre o universo e a palavra ficam relegadas ao autodidatismo, ou ao desconhecimento total.



É de se pensar que os promotores desse trabalho escolar – os profissionais docentes – sejam eles próprios considerados leitores. Pesquisas comprovam, igualmente, que o professor-leitor crítico é raridade. Podem ser invocadas as mais variadas razões – falta de salário digno, tempo escasso, desinformação, lacunas na formação profissional – mas a verdade é que a constatação da falência do sistema de ensino no Brasil passa, sem dúvida, pela nenhuma familiaridade com o livro, que não seja aquele de ligação direta com a profissão – e, mesmo assim, de forma eventual. Ler as obras relacionadas com o exercício profissional não constitui um leitor. Ser leitor pressupõe sempre a capacidade de desempenhar-se bem em múltiplas escritas e a competência de ler entrelinhas.

Não entender e não ser capaz de interpretar o que lê equivalem a constatar no leitor o atrofiamento de sua qualidade humana de atribuir sentidos, cada vez mais complexos, aos signos da realidade. É impor limites à sua relação com o mundo. É condená-lo a assumir os valores de outrem, ditados oralmente com o poder da voz. É incorporar a história dos outros como se fosse a sua própria. Enfim, é alienar o indivíduo de si mesmo.

Por compreender o alcance político – entendido como participação do sujeito na polis, no governo de sua cidadania – é que se tem, ao longo dos séculos, no Brasil, realizado intensa campanha para a rarefação da leitura, como puderam constatar Marisa Lajolo e Regina Zilberman. O analfabetismo e a péssima constituição do leitor são responsáveis poderosos pela situação de desigualdade social e pelo pior índice mundial de qualidade de vida, que o Brasil, vergonhosamente, conquistou. Porém, a porcentagem elevada de analfabetismo no Nordeste – em algumas regiões chega a 51% – por si só não explica a miséria. O Sul e o Sudeste, com índices próximos a zero, não apresentam quadro social mais animador. O que confirma que alfabetizar nem sempre produz indivíduos capazes de lidar com os textos da realidade. Urge proceder a um trabalho de “leiturização”, no dizer do educador francês Jean Foucambert. Capacitar leitores a atuarem como produtores de sentidos, aptos a estabelecerem diálogos produtivos com os textos, neles fazendo atuar concordâncias e diferenças, sem perder de vista que a linguagem aponta sempre para o sujeito e para o mundo. E, principalmente, ligados indissolivelmente à leitura, que passa a integrar suas necessidades diárias.

A leitura não tem o poder de intervir diretamente na crise social do país. O livro não enfrenta, de igual para igual, as decisões políticas e governamentais.

Suas mudanças processam-se internamente, dependem exclusivamente da relação entre os sujeitos constitutivos do ato de ler – autor e leitor, intermediados pelo texto. Buscam afirmar o indivíduo em sua constituição psíquica, intelectual e emocional, e ela é que o fará agir. Assim fortalecido, poderá lutar por suas ideias e seus direitos.

A escola, mesmo que realize um trabalho competente de formação, não conseguirá consolidar o leitor sem o respaldo da sociedade que a sustenta. Na contramão da história, hoje, são as crianças que leem ou contam histórias aos adultos. A família, embora se posicione a favor, não lê e interfere negativamente no trabalho de formação do leitor, ao privilegiar formas de lazer que, pensa ela, trazem maior prazer do que a leitura. Na verdade, somos todos responsáveis pela leitura como somos responsáveis pelo país.

Ler as linguagens da realidade e, especialmente, ler os livros, implica o resgate da cidadania, uma vez que conscientizam o leitor do poder de – ele também – criar sentidos para os textos que se apresentam, a cada passo do cotidiano. Acordar esse poder transforma o casulo em borboleta. Temos assistido com frequência às mudanças operadas no comportamento de leitores, ao se descobrirem capazes de atuar em mão dupla na leitura, recebendo e dando sentidos à história individual e à história do outro. A reação é, por vezes, comparável a uma iluminação interior.

A amplitude do alcance social e individual da literatura completa-se com o prazer interior despertado pelo contato com a beleza da criação artística. Cabe, porém, perguntar, sem preconceitos e sem argumentos falsos, como a escola tem patrocinado o encontro do leitor com essa revelação.

Convém conhecer o depoimento de Eliane Marta Teixeira Lopes (2005) a esse respeito:

Gosto de ler. Mas, se pensarmos que todos os gestos e todos os – poucos – movimentos que estão presentes na hora da leitura, e mais o imobilismo a que ela nos sujeita, fadigam-nos, fazem-nos doer as costas, a nuca, o dorso, os quadris, os olhos, por vezes entorpecem-nos as mãos... então, de onde vem o gosto? Haveria prazer no ato de ler? De qual prazer se fala, quando se fala no prazer da leitura?

Sou uma leitora antiga. Isto quer dizer que leio há muito tempo, desde quando sobre mim se aplicou a máxima sentença pedagógica, definidora de destinos, “ela aprendeu a ler”. Assim foi sentenciado, quando as primeiras palavras que me entraram pelos olhos e me saíram pela boca, quase simultaneamente – há especialistas que sabem o que se passa entre um momento e outro – foram: Olhem para mim. Eu me chamo Lili. Eu comi muito doce. Eu gosto tanto de doce! Vocês gostam de doce? Declamo isso, sem me importar se era mesmo assim que estava no cartaz à minha frente e na cartilha às minhas mãos. Somente muito tempo depois, apelidaram-me Lili; mesmo assim, aprendi a ler e até ganho a vida com isso, hoje.

Apesar da escola, a criança tornou-se leitora e até escritora. Mas quantos dos alunos daquela sala de aula puderam alcançar o mesmo sucesso? Será que o trabalho de formação do leitor deve ficar restrito a sucesso tão mesquinho?

E Eliane Lopes (2005) continua:

Tenho cá também meus próprios prazeres com o texto, com o livro, com o autor. Que variaram ao longo desse muito tempo. Que foram denominados de diferentes maneiras, que se expressaram de diferentes maneiras. Não sem luta, sem briga. Desse amor também se pode falar de sua resistência. Ouvimos vozes, quando lemos, que não são somente as do texto que lemos para nós mesmos, *sotto-voce*. Ouvimos as vozes dos que nos ensinaram a ler, e, menos que a de todos, a da primeira professora. Aquele ato fundante é de puro amor. Depois vieram os constrangimentos, mas vieram também as astúcias – não é que existe curso de leitura dinâmica! Nessa briga, no interior dessa polifonia, conseguimos, finalmente, sustentar a nota daquela leitura, para tornar-nos o leitor, a leitora, daquele autor. Como uma mulher torna-se a mulher de um homem.

Da resistência criamos a sua residência. O livro, o texto, o autor habita em nós e passamos a habitá-lo. Não disse Mário Quintana, no mais belo e mais curto poema sobre o amor, que “Amar é mudar a alma de casa”?

Mas, para quem não domina o alfabeto, a imagem permite manter o contato com o mundo e com a produção de sentidos. Seria, entretanto, minimizar o poder da imagem, tomá-la apenas no sentido informativo e preenchedor de lacunas culturais. A linguagem visual, tal como a verbal, possui sua estrutura própria, que a constitui como um todo orgânico, capaz de servir de instrumento de transmissão da herança cultural e de criação artística.

Há, porém, na relação texto-imagem limites permanentes: nem a palavra consegue substituir a imagem, por mais que tente descrevê-la, nem a imagem é capaz de reproduzir a sonoridade da palavra e a multiplicidade de sentidos que ela é capaz de evocar. Mas, respeitando as respectivas idiossincrasias, texto e imagem podem somar-se e ampliar os sentidos das mensagens.

A associação entre o prazer, o lúdico e o riso, na formação do leitor, merece ser acrescida de uma reflexão sobre a leitura como um ato coletivo e democrático, como expõe o poeta Fernando Paixão (2006):

Não esqueçamos que a prática de ler em sala de aula, ao lado de ser uma prática individual, constitui-se boa parte das vezes, também, numa tarefa coletiva. Seja pelo confronto de opiniões, pelos diferentes níveis de atenção despertados, ou seja ainda pelo gosto diferenciado de cada leitor, a oportunidade de discussão e confrontação permite a cada um o seu posicionamento em relação ao texto. [...] A exposição em grupo, onde a argumentação é personalizada, constitui muitas vezes a primeira experiência que temos, ao nível de cidadania. Não seria exagerado, pois, afirmar que esse exercício reforça concretamente a ideia de uma democracia da leitura na sala de aula.

Ao meu ver, ao lado da exigência social, para que todos tenham acesso mínimo ao ato de ler, esta democracia coloca-se como um imperativo individual para que cada um, no ato de

ler, possa experimentar a vivência de sua própria subjetividade. O importante aqui é que não haja uma confusão entre liberdade de interpretação e esta democracia da leitura. Ao invés de promover o “achismo” como expressão de autonomia do sujeito, esta democracia deve trabalhar com uma diversidade que permita a cada leitor trabalhar, interiormente, a sua inocência e seu espírito crítico.

A literatura, nesse sentido, constitui um campo privilegiado para a refração do conhecimento – de si próprio e do mundo – que é perseguido pelos indivíduos. Paulo Freire já nos ensinou o quanto a alfabetização constitui um fato que estimula, pela aquisição da linguagem, a emancipação do sujeito em sua relação ativa com o mundo. Na verdade, porém, esta emancipação apenas começa com a alfabetização.

Os caminhos posteriores, no interior da linguagem e das leituras realizadas, é que possibilitarão os contornos de uma efetiva transformação.

Quando o professor assume a compreensão das interfaces da leitura e aplica estratégias para que os alunos consigam percebê-la, a atuação docente em sala de aula resulta na construção de projetos sedimentados e progressivos de leitura.

O investimento na formação do leitor capacita os indivíduos a melhor entenderem as relações humanas e a rede social, favorecendo maior respeito e a esperança num futuro mais digno e humano.

---

## Texto complementar

### Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor

(BURLAMAQUE, 2006, p. 84-86)

Na medida em que a escola, na figura do professor, comece a resgatar a dimensão lúdica e prazerosa da leitura, através de diferentes modalidades e da diversidade dos gêneros e dos suportes multimídiais de leitura, passando a apresentar formas criativas de promoção da leitura – a criação ou dinamização de bibliotecas e salas de leituras nas escolas – ela estará incorporando, enfim, a leitura como uma prática social. Essa mudança implica expandir seus domínios e associá-la a diferentes formas de inserção do indivíduo na sociedade, uma vez que ler é mais do que decifrar o código de uma língua. O letrado

mento supõe, conforme reitera Magda Soares (1998, p. 18-25), uma forma de inserção social do indivíduo de acordo com o uso competente que ele pode fazer da leitura e da escrita.

Roger Chartier, em debate com Pierre Bourdieu, referenda o espaço escolar como campo fértil para a leitura, afirmando:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos. (CHARTIER; BOURDIEU, 1997, p. 240)

A escola, como instituição encarregada da educação formal, na figura do professor, infelizmente, ainda seleciona histórias para ensinar virtudes supostamente indispensáveis aos indivíduos, a saber: a obediência, a bondade, a humildade, a solidariedade, a coragem, o amor, a persistência. O uso e o abuso dessa literatura edificante e modeladora seguem critérios meramente escolares, com a intenção de despertar no aluno qualidades que favoreçam seu rendimento, sua conduta e sua capacidade de adequar-se ao modelo escolar. Esse tipo de leitura é muito mais pedagógico do que literário.

Urge abolir a leitura desse tipo de texto no universo escolar, assim como rever seu caráter de obrigatoriedade. É preciso proporcionar um contato prazeroso entre leitores e diferentes materiais de leitura, sobretudo num país onde o acesso ao livro ainda é precário. Assim, a escola, além de desenvolver a competência leitora de seus alunos, emancipa-os, levando-os a resgatar as palavras e as situações de seu mundo cotidiano e a sair da passividade instaurada pela leitura no espaço escolar.

## Dicas de estudo

- Uma boa dica sobre leitura e formação de leitores é o filme *O Clube de Leitura* de Jane Austen.

### Ficha técnica:

Título Original: The Jane Austen Book Club

Gênero: Drama

Tempo de duração: 105 minutos

Ano de lançamento (EUA): 2007

Estúdio: John Calley Productions / Mockingbird Pictures

Distribuição: Sony Pictures Classics

Direção: Robin Swicord

O filme tem como assunto as mudanças que podem ocorrer nas relações pessoais e afetivas de um grupo de cinco mulheres e um homem durante encontros para ler e comentar os livros da autora inglesa Jane Austen.

- Consulte também o site <[www.leiabrasil.org.br](http://www.leiabrasil.org.br)>. Lá você vai encontrar notícias, artigos e textos de opinião sobre leitura e formação do leitor.

## Atividades

1. Analise a forma como você lê e com que textos (considere a leitura sensorial, emotiva e racional). Explique os resultados.

[illegible]

2. Baseado(a) em sua experiência, descubra que tipos de texto favorecem a leitura cidadã e que tipos de texto facilitam o autoconhecimento. Analise essas diferenças, estabelecendo um rol de características de um tipo e de outro.

[illegible]

3. Em seu entender, por que, ao longo da história da humanidade, governos e autoridades buscaram destruir livros?

[illegible]





# A construção do sentido do texto

## Objetivos

Discriminar as diferentes formas de interação entre texto e leitor, visando à compreensão dos textos, e estabelecer as etapas desse trabalho de compreensão.

As atividades de leitura pressupõem, de início, uma relação interativa entre dois sujeitos (o autor e o leitor) mediada pelo texto. O ato de escrever baseia-se em um processo de significação. Mas não é apenas o escritor que trabalha/emite/processa significados; o leitor também constrói sentidos a partir do estímulo textual e de sua história particular de ser significante.

Segundo Eni Orlandi (1988, p. 59):

Queiramos ou não, quando fazemos parte do conjunto dos chamados sujeitos-leitores – além de constituir um público com suas implicações e consequências – estamos fazendo parte de um processo do qual resulta a institucionalização dos sentidos. O cerne da produção de sentidos está no modo de relação (*leitura*) entre o dito e o compreendido.

Os sentidos dos textos não nascem espontaneamente, são convencioneados e construídos por seus usuários numa conjunção de ordem sócio-histórica. Isto é, alteram-se no tempo e com a evolução social. Além disso, estão atravessados pelas “relações de poder com seus jogos imaginários” (ORLANDI, 1988, p. 60).

A construção dos sentidos de um texto tem, portanto, mutabilidade ao longo do tempo. Os sentidos não pertencem nem ao autor, nem ao leitor: são efeitos da troca de linguagem, segundo Orlandi. Por isso, não se extinguem com esses sujeitos: têm um passado e projetam-se no futuro. Essa qualidade é uma das razões que permite a permanência dos textos ao longo da história, pois eles vão recebendo sentidos diferentes e complementares, à medida em que os leitores se alteram e atuam.

A atividade do leitor, na busca da construção do sentido, pode passar por etapas que vão da visão mais estreita ao conhecimento mais ampliado, dependendo do tipo de pergunta proposta ao texto.

Podemos olhar o texto e fazer perguntas sobre letras, mas, então, precisaremos de uma quantidade relativamente concentrada de informação visual e veremos muito pouco. Ou podemos olhar para o texto e fazer perguntas sobre palavras, vendo, então, um pouquinho mais, mas, provavelmente, não o suficiente para encontrar sentido naquilo que estamos tentando ler. Ou podemos olhar para o texto e fazer perguntas sobre o significado, situação na qual não teremos consciência das palavras individuais, mas teremos a maior chance de ler fluente e significativamente. (SMITH, 1999, p. 109)

Quando tratamos do leitor em sua atividade de produção de sentidos, convém ressaltar que ele o faz a partir de uma combinação de histórias: a sua, pessoal, de sujeito falante e significante e a histórico-social, isto é, quando ele está submetido aos mecanismos de coerção social determinados pelas instituições (a Igreja, a escola, a cultura, os organismos de poder, a família e outros). Trata-se, portanto, de uma combinação de fatores individuais e coletivos, dinamizados no momento mesmo em que o leitor se defronta com um texto qualquer da cultura. Esse leitor, ao atuar, também utiliza os sentidos produzidos por sua comunidade, que Stanley Fish denomina “comunidade interpretativa”. Isso significa: se religioso, o leitor interpreta segundo padrões de sentido de sua comunidade religiosa. Se professor, a partir da interpretação estabelecida na comunidade docente. E assim por diante.

Além desses dois importantes fatores, os sentidos vão sofrer ainda a pressão das circunstâncias que estão presentes no ato mesmo de construir sentidos; o modo como o discurso foi construído, isto é, as circunstâncias da enunciação; o modo como foi apresentado: no caso do livro, são importantes o objeto em si, o papel, a impressão, as cores, o cheiro, a maleabilidade, o volume etc. As letras (sua forma, tamanho e disposição) a presença ou não de ilustrações (o estilo, as cores, tamanho, combinação de imagens com letras, composição gráfica, o papel e outros mais).

Não se pode deixar de mencionar, ainda, a importância que a memória de sentidos, adquirida ao longo da existência e do comércio com textos, interfere na interpretação. Somos seres históricos, isto significa que estamos permeados pelo tempo e pela vida social. Vamos aprendendo a trabalhar com textos e ficamos expostos a seus sentidos possíveis, dos quais atualizamos uns poucos, mas o fazemos, também, com a experiência de outros participantes, de quem fomos recebendo instruções para operar a interpretação. São discursos de outrem que, aliados ao nosso, constituem o interdiscurso e atuam fortemente em nossa atividade interpretativa.

Eni Orlandi (1996, p. 96) ensina, novamente:

Os aparelhos de poder de nossa sociedade geram a memória coletiva. Dividem os que estão autorizados a ler, a falar e a escrever (os que são intérpretes e autores com obra própria) dos outros, os que fazem os gestos repetidos que impõem aos sujeitos seu apagamento atrás da instituição. Seja essa instituição a Igreja, o Estado, a empresa, o partido, a escola etc. Em todo discurso podemos encontrar a divisão do trabalho da interpretação, distribuído pelas diferentes posições dos sujeitos: o padre, o professor, o gerente, o líder sindical, o líder partidário etc. E há uma enorme produção de textos (falados ou escritos) que trabalham esta divisão: regimentos, constituições, panfletos, livros didáticos, programas partidários, estatutos etc. Os sentidos não estão soltos, eles são administrados.

A essa característica coletiva e poderosa da interpretação vêm somar-se os diferentes suportes tecnológicos, que veiculam esses textos, de que a televisão é, sem sombra de dúvida, na sociedade brasileira, o veículo mais influente, o mais intenso formador de opinião. Quanto podemos medir essa influência no dia-a-dia! Aquilo que foi divulgado por essa mídia, à noite, é, no dia seguinte, a opinião da maioria das pessoas, como se ela tivesse brotado do próprio intelecto dela.

Para que a compreensão de um texto, resultante do exercício da interpretação, torne-se mais efetiva na escola, algumas etapas precisam ser cumpridas.

Em primeiro lugar, cabe definir qual a tarefa de compreensão a ser executada: o sentido de palavras novas, as ideias centrais de um texto, a construção de representações narrativas (como espaço, personagens, situações) e por aí adiante.

Convém salientar que,

[...] aprender a decodificar pressupõe aprender as correspondências que existem entre os sons da linguagem e os signos ou conjuntos de signos gráficos – as letras e conjuntos de letras – que as representam. [...] No entanto, na época em que aprendem a ler e a escrever, as crianças costumam mostrar-se competentes no uso comunicativo da linguagem, competência que as leva inclusive a utilizarem estruturas linguísticas realmente muito complexas. Essa habilidade é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita. Pois bem, quando se trata de aprender o código, a criança não precisa apenas usar bem a linguagem. Também necessita poder manipulá-lo e refletir sobre ele – que é o que lhes permite pensar em uma palavra, em um som, isolá-los e diferenciá-los, além de muitas outras coisas. A criança tem que ter desenvolvido uma certa *consciência metalinguística* para compreender os segredos do código. (SOLÉ, 1998, p. 52)

Após essa definição, cabe escolher a estratégia de leitura a ser utilizada: selecionar, pesquisar, comparar, recortar/colar, desenhar e outras mais. No momento seguinte, cabe ao professor esclarecer qual a utilidade de tal procedimento. A importância dessa orientação pode garantir melhor o sucesso da tarefa, uma vez que o aluno estará mais seguro quanto ao modo e à eficácia dos procedimentos de construção do sentido.

Na etapa seguinte, o professor deve mapear os procedimentos da descoberta da interpretação, tornando transparente o processo. Evidenciar como se chegar a construir o sentido, seja pelo contexto, seja pela associação de palavras, seja pela memória de textos e interpretações anteriores.

Na sequência, a intervenção do professor deve tornar-se paulatinamente menos intensa, criando, aos poucos, a autonomia do aluno no processo de interpretação. Esse é o passo seguinte: levar os estudantes a confrontarem sua compreensão do texto com a dos colegas, reforçando o conhecimento dos passos da estratégia utilizada.

Por último, cabe ao professor assegurar que a estratégia adotada possa ser reutilizada em momentos posteriores da aprendizagem; que ela tenha passado do patamar de exercício para o de conhecimento adquirido. Para tanto, o uso de questões que possam direcionar, na fase de aprendizagem, o leitor-criança para a compreensão, sempre, são muito eficazes. Questões do tipo onde? quando? por quê? o quê? como? facilitam o caminho rumo à compreensão.

Entre as estratégias para o domínio do texto a ser interpretado, uma de grande eficácia é a divisão do texto em partes, para que, apenas num primeiro momento, a unidade menor permita um desempenho mais controlável, pelo leitor e pelo professor. Não se deve, no entanto, perder de vista que a recomposição das partes será necessária em algum momento, pois a unidade de sentido do texto precisa ser preservada.

Também se torna importante que a leitura possa existir no plano do indivíduo (a compreensão tem componentes psico-neurológicos que cada qual atualiza de maneira pessoal) numa leitura silenciosa; como pode ser socializada, compartilhada, quando professor e alunos dividem o texto, as dúvidas e as certezas da compreensão. Esse não é um processo limitado à infância: a troca de interpretações e de compreensão de sentidos de textos deveria realizar-se ao longo da vida. Sabemos o quanto é importante socializar, trocar, intercambiar pontos de vista, oriundos de interpretação de textos, com outros leitores.

Um outro cuidado que o professor deve tomar com a compreensão de textos escritos refere-se às interrupções de leitura. Elas podem ter causas diversas: a interferência externa, causada por ruídos, conversas, apelos, fatos inesperados, falta de luz, término da aula e outros; ou causas internas aos textos, como, por exemplo, palavras desconhecidas. Nesse caso, o leitor pode assumir uma de duas atitudes. A primeira é interromper de fato a leitura e somente retomá-la depois de esclarecer o sentido dicionarizado da palavra, seja pelo esclarecimento oral

do professor, seja pela consulta ao dicionário. A interrupção causa sempre uma perda de ritmo e de concentração: a retomada da leitura pode exigir maior esforço. A segunda atitude pode ser a de prosseguir a leitura, buscando, mais adiante, que o sentido se esclareça.

Quando uma frase, palavra ou trecho não parece essencial para a compreensão do texto, a ação mais inteligente que nós, os leitores, realizamos, é de *ignorar o obstáculo e continuar lendo*. Isto às vezes dá resultado e, de fato, é uma estratégia que os leitores experientes utilizam com grande frequência; por isso, entre outras razões, sua leitura é rápida e eficaz. Mas, outras vezes, não funciona: se a palavra aparece repetidamente, ou se, ao saltar o parágrafo problemático, percebemos que nossa interpretação do texto se ressentiu, não podemos continuar ignorando e precisamos fazer algo mais. [...] gostaria de salientar que é muito difícil aprender a estratégia de “ignorar e continuar lendo”, em situações de leitura em que o erro ou a lacuna é sistematicamente corrigido, seja qual for o seu valor para a compreensão geral do texto. (SOLÉ, 1998, p. 129)

As estratégias que podem ser adotadas para que a atividade de leitura seja melhor sucedida e aumentem a compreensão do aluno, num primeiro momento, exigem a definição clara dos objetivos do que se vai ler. Entre eles, ainda segundo Isabel Solé, podemos anotar: ler para obter uma informação precisa ou de caráter geral, para seguir instruções, para aprender, para revisar um escrito próprio, por prazer, para comunicar um texto a um auditório, para praticar a leitura em voz alta, para verificar o que se compreendeu e outros (SOLÉ, 1998, p. 92-100).

Um segundo momento consiste em ativar o conhecimento prévio do leitor e ativar suas previsões a respeito do que vai ser lido. Nenhuma leitura é ingênua, isto é, não entramos em contato com um texto escrito sem que, previamente, estabeleçamos alguns conceitos a respeito de seu conteúdo. Seja porque conhecemos outros textos do autor, ou outros, sobre o mesmo assunto; seja porque o papel ou a letra ou a ilustração recorda-nos outros textos; seja porque há estímulos sensoriais que desencadeiam afetos (cheiros, cores, espessuras, imagens); seja porque lemos ou ouvimos algo sobre o livro... Enfim, os mais variados motivos permitem-nos prever expectativas a respeito do texto a ser lido. Na Estética da Recepção, esse momento denomina-se “horizonte de expectativas”, segundo o teórico alemão Hans, e diz respeito aos conhecimentos prévios do leitor, à estimulação de seu repertório pessoal de leitura.

Hoje, a teoria da leitura prescreve que um texto foi escrito para que o autor respondesse com ele a alguma pergunta sobre a realidade, ou o ser humano, ou a existência. Ao leitor também cabe o papel de formular questões sobre o texto. Não de forma explícita, como se entrevistasse o autor ou organizasse um questionário sobre o texto, mas pequenas e importantes indagações, como “o que virá a seguir?”, “por que tal personagem disse isso?”, “onde o autor pretende chegar com esse argumento?”, “será que não vai dizer tal palavra?” e muitas

outras. São perguntas silenciosas, que permitem aumentar a ligação entre leitor e texto e facilitar-lhe a compreensão. Ensinar os alunos a reconhecerem essas perguntas diretivas, ajudá-los a formulá-las em momentos adequados, insistir que as reconheçam, funcionam, no momento da aprendizagem da leitura, como excelente itinerário de compreensão de textos.

Para concluir, a construção do sentido passa, portanto, pelo exercício continuado da leitura, pelo reconhecimento das tarefas a serem realizadas, pelo compartilhamento de compreensões, pela intensa atenção aos fatos da língua, por entender que o texto é uma organização de linguagem, pelo entendimento que os sentidos se formam no sujeito-leitor, mas que sua atuação sobre o texto pode estar direcionada pelo sistema ideológico social.

---

## Texto complementar

### Ainda a antecipação...

(FOUCAMBERT, 2008, p. 79-81)

A descrição do ato de leitura pede uma segunda observação que tange o fenômeno da antecipação. Essa noção torna-se mais precisa através da teoria da informação, mas já está implícita nas teorias da percepção e não é, portanto, específica da leitura. A percepção não é uma percepção passiva, mas uma criação, uma pesquisa, a projeção de uma forma definida ao mesmo tempo pelas informações anteriores, pela natureza do sujeito que percebe e de suas expectativas. A escuta da fala, a leitura da escrita estão ligadas a esse funcionamento, segundo modos que lhes são próprios. De fato, a antecipação faz atuar a intuição de um sistema que se apoia sobre as frequências e as probabilidades de aparecimento das palavras, das categorias, das estruturas, e tudo isso difere da escrita para a oralidade. Sempre pode acontecer que em algum momento do texto tudo não seja igualmente provável; e é maior a probabilidade de aparecimento daquilo que vem depois, de uma palavra, quanto menos essa palavra carregar consigo uma nova informação em relação àquilo que a precedeu; quanto menor sua utilidade, maior sua facilidade de leitura, pois se trata apenas de verificá-la. A leitura é um equilíbrio entre um processo de identificação das palavras que não podemos prever, que informam, portanto, e o processo de verificação da antecipação das palavras que podemos prever, mas

que informam menos. A parte de identificação e de verificação varia conforme o lugar da palavra na frase e a forma desta, a frequência da palavra, o grau de familiaridade do leitor com o assunto etc.; tudo isso permite falar em textos “difíceis” ou “fáceis”, quando conhecemos o leitor ao qual ele se dirige.

É necessário ainda precisar que a antecipação não é um luxo reservado àqueles que sabem ler e que poderia ser adquirido depois da leitura: ou ela acontece, ou a leitura não existe. Ler não consiste em justapor informações adquiridas palavra por palavra, como se todas as palavras tivessem a mesma probabilidade de constituir a palavra seguinte; e por uma razão bastante simples: é que o conteúdo da memória imediata não é indefinido, ele não pode, em situação de leitura, exceder a três ou quatro palavras, e a nova palavra lida expulsa a mais antiga; azar se não fizermos nada com elas. Identificar uma sequência de palavras para que elas caiam uma a uma no esquecimento não é ler, e, todavia, é o que vamos levar muitas crianças pequenas a fazer. Somos forçados então a utilizar as palavras antes que elas desapareçam; o fato de que sejam compreendidas não é suficiente, elas devem se organizar entre si para tomar um significado; é esse significado que fica na memória, enquanto as palavras que o provocaram acabam desaparecendo. *A partir daí, o leitor vai em direção a palavras novas com esse significado que criou, e as palavras novas se incorporam a ele, o transformam e constroem um novo significado, que vai permanecendo enquanto as palavras desaparecem etc.* Sem falar em termos de informática, pode-se, no entanto, dizer que a capacidade de memorizar sendo limitada, há necessidade de um tratamento imediato dos dados; a cada momento, há, portanto, um resultado, e é em função desse resultado que os novos dados são esperados.

Essa questão do tratamento dos dados pede ainda duas observações; para simplificar, em tudo o que foi dito, tomei a palavra como unidade (“guardamos somente algumas palavras na memória... as palavras novas... etc.”), mas é necessário tornar mais precisa a natureza dessas unidades que entram na memória imediata para serem tratadas e cuja possibilidade de estocagem é limitada: tudo leva a pensar que a unidade memorizada é constituída pelo conjunto daquilo que é identificado ao longo de uma fixação do olho. Se a fixação permitir identificar uma letra, uma sílaba, uma palavra, três palavras, e se não for possível guardar na memória apenas o conteúdo de quatro fixações, o processamento incidirá simultaneamente sobre um bloco de quatro letras ou de doze palavras. A possibilidade de se extrair um significado e de se chegar a uma compreensão diferem totalmente, então, no caso do ques-

tionamento de quatro letras ou de doze palavras. Paradoxalmente, *percebe-se que a facilidade não está nos elementos simples*. Não se pode ignorar esse fato quando se reflete sobre a aprendizagem.

Enfim, da mesma forma que aquilo que é percebido é a forma escrita das palavras e que ela permite o acesso direto ao significado, que é guardado provisoriamente na memória, da mesma forma, *o que é antecipado é a forma escrita dos elementos seguintes*. A antecipação pode conservar um caráter geral, que incidirá sobre o aparecimento de uma categoria gramatical ou semântica; nesse caso, a forma escrita é identificada no meio de um conjunto muito mais restrito do que aquele de todas as formas escritas. Mas a antecipação pode tomar um caráter mais preciso, incidindo sobre o aparecimento de uma categoria de significados; a forma escrita é identificada no meio de uma espera muito mais restrita. A antecipação pode ir até a espera de um significante ou de um conjunto de significantes determinados; a leitura é, portanto, uma verificação. O que é interessante, no conjunto desses fenômenos, é que, em cada caso, há uma espécie de preparação à percepção, de projeção de uma forma, de um modelo perceptivo, e, quer se trate de uma letra ou de várias palavras, essa forma antecipada é uma forma visual, como quando nós procuramos alguém na descida de um ônibus, mas, nesse caso, é precisamente uma forma escrita que buscamos.

*A atividade de reconhecimento consiste, assim, em uma apreensão de indícios, tanto mais breve quanto mais a antecipação tiver sido precisa e quanto mais conhecidas forem as formas escritas.* A apreensão de indícios se realiza de fato, seja sobre palavras conhecidas na escrita, seja, de forma excepcional, a partir de formas escritas presumidas a partir de palavras conhecidas somente na oralidade. Enfim, se a palavra não for conhecida nem pela escrita e nem pela oralidade, a antecipação delimita um campo de possíveis que, de contexto para contexto, tomam-se precisos para que se possa dar um significado à forma escrita.

## Dica de estudo

- A revista *Língua Portuguesa*, da Editora Segmento, traz com frequência textos a respeito de questões relativas à compreensão, à análise das construções discursivas, ao estudo da língua em textos poéticos e narrativos.



Ela pode ser acessada também no site <[www.revistalingua.com.br](http://www.revistalingua.com.br)>. Além da credibilidade das informações, o texto é bastante agradável de ler por sua diagramação arejada e pelo conjunto iconográfico que ilustra as reportagens.

---

## Atividades

1. Além das indicações de funções da leitura, citadas no texto desta aula, como “ler para obter uma informação precisa ou de caráter geral, para seguir instruções, para aprender, para revisar um escrito próprio, por prazer, para comunicar um texto a um auditório, para praticar a leitura em voz alta, para verificar o que se compreendeu e outros”, que outras funções você pode descobrir para a leitura de textos?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Divida em partes o texto da aula e dê título a essas partes.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Retire do texto palavras que você considera obscuras ou desconhecidas, faça um pequeno dicionário, colocando ao lado dela os sentidos que você imaginou e os que encontrou num dicionário ou que foram indicados por um outro leitor. Compare os resultados.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

[illegible]



# Leitura e responsabilidade social

## Objetivo

Refletir sobre as relações entre leitura e cidadania e o papel que a literatura exerce, enquanto texto que visa apresentar as condições da vida humana no mundo em linguagem estética, na ótica da responsabilidade social.

As diferenças sociais no Brasil continuam a existir, de maneira visível e, muitas vezes, causam indignação. Mesmo com a existência de maior número de programas sociais, como o Bolsa Família, crianças e jovens em situação de risco e com baixa qualidade de vida, são encontráveis em todas as regiões brasileiras, com maior visibilidade no interior do país e em regiões mais distantes das grandes capitais.

O índice de analfabetismo absoluto vem caindo ano a ano, mas a taxa continua elevada, em torno de 9% da população brasileira, com municípios em que a população analfabeta chega a quase 50% dos habitantes!

Há uma estreita relação entre o analfabetismo e o crime. Em pesquisas realizadas em 2007 e 2008 no sistema prisional de alguns estados brasileiros, os resultados foram inequívocos. Roberto Delmanto Júnior, em artigo no jornal *Folha de S.Paulo*, de 6 de janeiro de 2009, informa:

Segundo o Ministério da Justiça, no ano de 2008, 10,9% dos presos em Mato Grosso eram analfabetos e 40,1% não haviam terminado o Ensino Fundamental. Somente 0,39% tinham Curso Superior. Dados oficiais da Bahia (2007) são similares: 13,2% dos presos em Salvador eram analfabetos; 45,9% não haviam completado o Ensino Fundamental; 4,7% com Ensino Médio. Com curso superior, 0,3%. A exceção é no interior, onde 79,6% dos presos nem concluíram o Ensino Fundamental! (DELMANTO JÚNIOR, 2009, p. 3)

Este é apenas um dos dados relacionando a falta de educação e de leitura com situações de baixa ou mínima qualidade de vida, quando não de evidente desprezo pela convivência humana e social. Há, portanto, uma inequívoca correspondência entre analfabetismo e qualidade de vida, falta de leitura e desrespeito às normas sociais.

Gilberto Dimenstein (1997, C5) afirmava:

[...] quero dizer: não há possibilidade de se viver em sociedade sem o desafio da alfabetização. Um desafio particularmente dramático no Brasil, onde temos 20 milhões de pessoas incapazes de escrever um simples bilhete de recado. Os que não conseguem entender e interpretar sequer um texto que acabaram de ler são 60 milhões em nosso país. Repito: 60 milhões.

Nesse panorama, que pretende cruzar informações sobre a sociedade brasileira, a leitura, a literatura e o papel social que ela pode exercer, partimos do princípio que literatura é linguagem, isto é, língua em uso. E a língua é um código convencionalizado socialmente, que necessita do outro, do interlocutor. Em decorrência, por natureza, ela se constitui um ato social. A literatura também pressupõe o outro, o leitor, a comunicação, a intenção e a realização estéticas. Além disso, a literatura fala do homem, do mundo e da relação entre eles.

No entendimento do consagrado educador Anísio Teixeira (1954, p. 3-20):

[...] ser educado não é saber informações, não é saber falar sobre as coisas. Educar-se é passar por uma transformação da própria pessoa, atingir um nível mais alto de poder.

[...] A criança luta, e aprende, e desaprende, e volta a aprender, e conquista a capacidade de falar, de expressar os seus desejos, de dizer o que quer, para onde quer ir, conquistando plenamente esse poder.

Esse pensamento alarga os horizontes da educação, aumenta a responsabilidade dos educadores e indica, a todos os conteúdos escolares, que sua aplicação ultrapassa os muros da escola e se espraia pelo tecido social.

Com a literatura, não poderia ser diferente. Ler a literatura, esse tipo especial de linguagem, deve ser uma tarefa, que vai além do entretenimento, é atitude de plena responsabilidade social. Deve constituir-se um objetivo que, aliado a outros campos do saber, volte-se para a construção do leitor cidadão.

Para mapear melhor o caminho desta reflexão, vamos convencionar que cidadania esteve associada, na origem, ao conceito da *polis* grega, termo cognato de *polidez*, *polícia*, *metrópole*, *política*. Com raízes, portanto, que associava à cidade noções de comportamento, de controle, de diplomacia, de respeito ao grupo social. Em sua acepção dicionarizada, cidadania significa o habitante da cidade, o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e o indivíduo no desempenho de seus deveres com o Estado.

A Constituição da República Federativa do Brasil estabelece:

Art. 1.º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Nesse sentido, afirma Silva (2000):

na interpretação do Direito, cidadania é termo que qualifica os participantes da vida do Estado, no reconhecimento do indivíduo como pessoa integrada na sociedade estatal. Significa também que o funcionamento do Estado estará submetido à vontade popular. E, aí, o termo conexas-se com o conceito de soberania popular, com os direitos políticos, com o conceito de dignidade da pessoa humana, com os objetivos da educação, como base e meta essencial do regime democrático.

Já para Gilberto Dimenstein (1997, C5): “O resultado da falta de noção de cidadania, desenhada na evasão escolar, no desemprego, em baixos salários, é a violência. Nunca o Brasil viu tanta violência urbana, num clima que faz lembrar uma guerra civil”.

Na visão do poeta José Paes Loureiro (1992, p. 9-10), a aprendizagem da leitura pode ser apreciada sob a luz da cidadania:

Eu já podia identificar, numa página escrita, onde estava a “folha”. Naquela altura, eu ainda estava na emoção pré-histórica do aprendizado e, à semelhança das gravuras pintadas nas paredes interiores das cavernas do paleolítico, a representação era o representado. Quer dizer, a palavra folha era a folha.

Por outro lado, quando eu olhava uma folha eu passava a ver folha. O mundo, mansamente, passava a converter-se em linguagem. Muitos anos depois, aprofundando essa prática compreensiva e conversível da realidade em palavras, eu portava sempre um caderno para nele anotar as palavras da realidade.

Alimentava a crença de que o poeta percebe o mundo como linguagem, como palavra significante. Nesse caderno eu ia registrando as palavras que a leitura do mundo me estimulava para a criação poética.

A constatação mais concreta que se apresenta a quem analisa os dados editoriais é a de que a escola pode ser considerada a grande promotora da leitura. A sociedade, como um todo, delegou responsabilidade e competência a essa instituição burguesa, criada por ela no século XVIII. Ler e escrever, acredita-se, somente se aprende na escola. Dados os resultados raquíticos, facilmente observáveis na realidade que atende os leitores fora do sistema escolar – a inexistência de livrarias em cidades de médio porte ou a deficiência dos acervos nas bibliotecas de cidades de grande porte, para citar os menos assustadores – o

poder da escola é colocado em xeque. Como garantir, após a saída dos alunos das instituições de ensino, a continuidade do envolvimento com a informação, com a leitura de textos complexos, com a busca do saber?

Pesquisas entre alunos e egressos do sistema escolar têm demonstrado que a maior dificuldade que os leitores encontram, ao se defrontarem com um texto, é interpretá-lo, quando não simplesmente entender o que dizem as palavras ali escritas. Conclui-se facilmente que a sala de aula tem sido apenas uma alfabetizadora, isto é, capaz de dar a conhecer às crianças a correspondência entre o som e a letra. As infinitas possibilidades semânticas das combinações entre o universo e a palavra, a compreensão da coerência e estrutura de textos, a diversidade de materiais que se oferecem à leitura ficam relegadas ao autodidatismo ou, o que é dramático, ao desconhecimento total.

É de pensarmos se os promotores desse trabalho escolar – os profissionais docentes – sejam, eles próprios, considerados leitores. Pesquisas comprovam igualmente que professor-leitor proficiente é raridade valiosa. Aleguem-se as razões que se possa encontrar – falta de salário digno, tempo escasso, desinformação, lacunas na formação profissional – a constatação da falência do sistema de ensino no Brasil passa, sem dúvida, pela nenhuma familiaridade com o livro, que não seja aquela de ligação direta com a profissão – e, mesmo assim, de forma eventual. Ler apenas as obras relacionadas com o exercício profissional não constitui um leitor. Ser leitor pressupõe sempre a capacidade de desempenhar-se bem em múltiplas escritas e a competência de ler nas entrelinhas.

Mas a inexistência da atividade da leitura não se restringe aos docentes. A sociedade brasileira, vista em sua totalidade, apresenta níveis baixíssimos de leitura: sem considerar os livros didáticos – o Governo Federal é responsável pela compra de mais da metade dos 719 milhões de livros vendidos no país – a leitura média de cada habitante do Brasil é de 0,9% ao ano! Considerados os didáticos, a média sobe para 2,3%! Esse resultado coloca o Brasil nos últimos lugares da avaliação de leitura, no mundo ocidental. Lemos, aqui, menos de um décimo do que lê um alemão!

A escola, mesmo que realize um trabalho competente de formação, não conseguirá consolidar o leitor sem o respaldo da sociedade que a sustenta. Na contramão da história, hoje, são as crianças que leem ou contam histórias aos adultos. A família, embora se posicione a favor, não lê e interfere negativamente no trabalho de formação do leitor, ao privilegiar formas de lazer que, pensa ela, trazem maior prazer do que a leitura. Na verdade, somos todos responsáveis pela leitura como somos responsáveis pelo país. A intervenção de todos os segmen-



tos sociais no processo de aperfeiçoamento cultural do Brasil vem desenhando-se com nitidez, nos últimos anos – mas ainda com insuficiência – seja através de projetos de incentivo à leitura, seja através de atuações concretas na capacitação de leitores, na construção e atualização de acervos de bibliotecas, ou em apoio a escritores e pesquisadores. Percebe-se esporádicas iniciativas para a formação de agentes de leitura, institucionais ou não, que se propõem reverter o quadro cultural brasileiro. Projetos como “Os livros criam asas” e “Salas de leitura” transformaram parcialmente o perfil do trabalho com leitura, na escola. O Proler – Programa Nacional de Incentivo à Leitura – da Biblioteca Nacional pretende despertar a sociedade para a urgência em formar leitores competentes e expandir as práticas leitoras para além do espaço escolar. O projeto do Governo Federal de *Literatura em minha casa*, em que os estudantes do Ensino Fundamental recebem, gratuitamente, livros para manter sob sua guarda, tem a melhor das intenções. Sua prática, porém, tem encontrado algumas dificuldades. Não são distribuídos sob a alegação de que, sem educação para o trato com esse tipo de objeto, não saberão preservar o pequeno acervo que recebem. E o livro continua trancafiado na escola!

Atualmente, o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) tem motivado projetos em todo o Brasil, seja de incentivo à leitura, seja a construção e acervo de bibliotecas em todos os municípios brasileiros, seja na premiação de projetos, seja na mudança da legislação sobre o livro e a leitura.

Também o Instituto Pró-livro tem patrocinado uma relevante e abrangente pesquisa sobre leitura, realizada a cada dois anos e que culmina sempre em publicações sobre os resultados. Em 2008, foi publicado o livro *Retrato da Leitura no Brasil*, por esse instituto.

Ler as linguagens da realidade e, especialmente, ler os livros, implicam o resgate da cidadania, uma vez que conscientizam o leitor do poder de – ele também – criar sentidos para os textos que se apresentam a cada passo do cotidiano. Acordar esse poder transforma o casulo em borboleta. Temos assistido com frequência às mudanças operadas no comportamento de leitores, ao se descobrirem capazes de atuar em mão dupla na leitura, recebendo e construindo sentidos, tanto nos textos de uma história individual, quanto nos da história do outro. A reação é, por vezes, comparável a uma iluminação interior.

O interesse crescente pelos livros de autoajuda indicia com clareza a carência dos leitores por obras que lhes apontem saídas para crises interiores. Sem receituário e de maneira profunda e complexa, outros tipos de textos podem

realizar mais eficazmente o desejo desses leitores, como a literatura, por exemplo. Textos que eles desconhecem ou para os quais não se julgam preparados. O leitor, nesse caso, limita-se às suas circunstâncias e se vê impedido de progredir e aperfeiçoar-se.

Uma sociedade realmente interessada no bem-estar de seus membros deve providenciar acesso a caminhos que os indivíduos possam trilhar, a fim de atingirem sua realização pessoal.

Este papel de responsabilidade pela leitura cidadã, competente, iluminadora é de toda a sociedade, na qual a escola é apenas uma das parceiras.

---

## Texto complementar

### Narrar é preciso

(DINIZ, 2007, p. 22-23)

A proposta de discussão do conceito de leitura aponta inicialmente para uma questão fundamental – como atribuir sentido e conferir significado a um bem simbólico num momento de desestabilização dos critérios de valor, legitimidade e permanência dos usos culturais?

Inúmeras são as questões que perturbam o homem do presente diante de todo o peso da tradição moderna que moldou sua conduta, seu olhar e sua leitura de mundo. Os tapetes que nos davam segurança (e ocultavam os problemas) foram arrancados, sem nada ter sido colocado em seu lugar. Pisamos no chão duro, sem ornamentos, maciez e leveza, pisamos desconfortavelmente numa superfície semovente, sem o brilho salvacionista dos discursos utópicos nem a firmeza dos conceitos totalizantes. O homem do novo milênio perturba-se com a impossibilidade de preencher em si e no seu mundo o vazio silencioso da palavra, a fresta enviesada do afeto, a falha geológica de uma identidade marcada nos limites de sua flutuação. Mas, apesar de tudo, ele resiste.

Entre a nostalgia da volta a um tempo perdido, que se sabe irrealizável como tarefa de apreensão do todo, e a luta por uma ação propositiva radi-

cal, optamos, nesta curta reflexão, pelo segundo caminho, o da leitura das ruínas como percepção da História, a descontinuidade e fragmentação como apreensão de um interpretante do texto cultural que nos encena no presente. Acreditamos que a narrativa é uma prática/de persistência e constante reinvenção. Narrar a história, seja pessoal ou social, é sempre um exercício de resistência.

Como falar de leitura/comunicação como prática social em face da incommunicabilidade das estratégias discursivas tradicionais que silenciam o sujeito contemporâneo? Como discutir construções identitárias no contexto de uma cultura globalizada que se caracteriza pela representação de simulacros, criação de mitologias e por uma postura cínica e narcísea diante da urgência de uma ética da tolerância e de uma estética da emoção?

Instaura-se na pós-modernidade uma crise de representação que não só desestrutura a figura do sujeito observador e formulador de possíveis interpretações do mundo, como também a apreensão do objeto observado. As enormes contradições de nosso tempo mostram-se potencialmente criadoras de novas percepções quando compreendidas como a exposição de um *sujeito-ator-social* diante da espetacularização da arte e da encenação da cultura. A concepção de leitura como uma paradoxal “máquina desejante” instaura um jogo interpretativo entre *a construção da representação e a representação da construção*, fazendo do autor o descontínuo e fragmentado sujeito que enuncia a voz da(s) diferença(s) na busca da alteridade, e do leitor, não mais um recriador de sentidos e sim um encenador de linguagens. O sujeito criador, no vazio dos conceitos totalizadores e despido de verdades absolutas, se indetermina, morre como categoria de fundação, referência de origem, criação primeira e voz inaugural – a figura do pai. O sujeito leitor, despido de saberes arquivistas e olhares decifradores de sentidos ocultos, não mais representa o movimento complementar da interpretação, o preenchimento do vazio e do indecível, o lado outro de um mesmo sem completude conceitual – o órfão do pai, o que herda a fala falha da falta e busca preenchê-la. A leitura ocorre no espaço da indecidibilidade, do fracasso do absoluto, da plural possibilidade de interpretação em superfície sob a lógica do suplemento, o deslocar-se por territórios de fronteira, a viagem como identidade nômade e plural.

## Dica de estudo

- Para projetos de educação e cidadania consulte sempre o portal de Gilberto Dimenstein no endereço <<http://aprendiz.uol.com.br/homepage.mmp>>, em que você, professor, encontrará relatos sobre atividades e iniciativas importantes na área da educação e da leitura. O jornalista Dimenstein mantém uma coluna semanal no jornal *Folha de S.Paulo*, sempre com notícias atualizadas nessa área.

## Atividades

1. Escreva um relato de sua vida em que a leitura alterou para melhor suas condições sociais e de relações pessoais.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

**2.** Escreva um texto desenvolvendo a ideia exposta no fragmento desta aula:

Ler as linguagens da realidade e, especialmente, ler os livros, implicam o resgate da cidadania, uma vez que conscientizam o leitor do poder de – ele também – criar sentidos para os textos que se apresentam a cada passo do cotidiano.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



# A contação de histórias

## Objetivos

Apresentar as características da arte da narração oral e argumentar a respeito de sua importância para a vida pessoal e intelectual da comunidade da inserção no saber coletivo e, principalmente, o que está relacionado à tradição.

Os contadores de história nasceram com a humanidade. Falar sobre e encadear acontecimentos, acrescentando-lhes uma interpretação, são atributos humanos. Usar o corpo para acentuar e definir a expressão do pensamento pertence aos artifícios da comunicação entre os seres. O contador reúne essas duas qualidades: a capacidade de narrar e de representar – com a voz, o olhar e os gestos – essas narrativas.

A atração que sempre exerceu a narração oral reporta-se ao tempo das cavernas, quando as caçadas e os acontecimentos do dia compunham uma espécie de jornal falado, atraente, histórico e de forte carga ideológica.

Uma primeira pesquisa identifica, em funções estritamente semelhantes, migrantes nômades que, disseminados por regiões diversas e culturas diferentes, distribuíam saberes e ficções que ajudavam a construir o que hoje denominamos História. Os rapsodos e os atores perpetuaram as narrativas míticas gregas. Os jograis, os *trouvères* e os cantores de gesta mantiveram vivas as lendas e as paixões medievais. As tribos africanas e americanas tinham em seus feiticeiros, sacerdotes e pajés o repositório da sabedoria ancestral, externada em falas poéticas, expressas em momentos ritualísticos.

À medida que a civilização evoluiu, os recursos refinaram-se, a arte de contar ganhou formatos e intenções diferentes. Nasceu o teatro dos rituais religiosos, ocupou praças e edifícios ao longo dos séculos. À narrativa dos fatos, pensamentos e sentimentos do homem somaram-se os recursos da encenação teatral: o palco, o cenário, a música, o figurino.

Paralelamente, os contadores, em configuração mais despojada, usando o corpo e a voz exclusivamente, conviveram com artes mais elaboradas. Transportaram-se a si mesmos e a sua arte para todos os espaços possíveis. Fizeram de todos os momentos da vida o instante próprio e sedutor da *contação*. Presentes em todas as sociedades, hoje, representam uma espécie de crônica viva das histórias dos mais diferentes povos.

Comunidades ágrafas convertem seus contadores em historiadores e sacerdotes porque eles conservam em suas narrativas os saberes do povo. Comunidades detentoras da escrita veem nos contadores a vivificação da história. São eles os mensageiros vivos de saberes registrados e muitas vezes desconhecidos. Atores e artistas da oralidade, os contadores articulam a ficção e o público; os pensamentos, expressos nos textos, com a reflexão momentânea dos ouvintes; os sentimentos, registrados na escrita, com as emoções despertadas no calor da contação. Leitores especiais, os contadores transcendem o texto na intenção de disseminá-lo por um público maior.

Essa importância pode ser melhor apreendida na palavra de Paul Zumthor (1993, p. 71):

[...] não se pode negar a importância do papel dos recitadores e cantores profissionais, através de regiões tão variadas, na formação de línguas poéticas românicas e germânicas e, talvez, de sistemas de versificação. Papel triplo ou quádruplo. O próprio nomadismo de muitos intérpretes, a dispersão de sua clientela tornaram possível a necessária constituição de idiomas comuns a regiões mais ou menos extensas, transcendendo os dialetos locais originais. Talvez, por isso mesmo, os “jograis” tenham transmitido ao mundo medieval os refugos de arcaicas formas imaginárias, integradas no funcionamento de uma linguagem [...]. A palavra poética vocalmente transmitida dessa forma, reatualizada, reescutada, mais e melhor do que teria podido a escrita, favorece a migração de mitos, de temas narrativos, de formas de linguagem, de estilos, de modas, sobre áreas às vezes imensas, afetando profundamente a sensibilidade e as capacidades inventivas de populações que, de outro modo, nada teria aproximado. Sabe-se quantos contos circularam assim, de um extremo ao outro da Eurásia. O fenômeno produziu-se nas próprias fontes de uma palavra. Mas nada teria sido transmitido nem recebido, nenhuma transferência ter-se-ia eficazmente operado, sem a intervenção e a colaboração, sem a contribuição sensorial própria da voz e do corpo. O intérprete (mesmo que simples leitor público) é uma presença; é, em face de um auditório concreto, o “elocutor concreto” de que falam os pragmatistas de hoje; é o “autor empírico” de um texto cujo autor implícito, no instante presente, pouco importa, visto que a letra desse texto não é mais letra apenas, é o jogo de um indivíduo particular, incomparável.



Considerando essa justificativa de ordem histórica, linguística, cultural e funcional, pode-se concluir que os caminhos de atuação de um contador e seu papel social ultrapassam o prazer de contar e ouvir.

Em termos muito pragmáticos, uma definição de contador é apresentada por um dos mais admirados e profissionais grupos de contadores de histórias, o *Mo-randubetá*, (texto inédito) do Rio de Janeiro:

O contador de histórias é um todo orgânico que se expressa através da voz, do corpo, das expressões faciais, como resultado de um estímulo que tem sua raiz no texto contado, mas, previamente elaborado em termos de imagens, ritmo, movimentos, memória, emoções, silêncio e treinamento .

Além destas qualidades, é preciso acentuar que o contador tem de ser, sobretudo, um *leitor plural e crítico*.

Eliana Yunes salienta, ainda:

[...] sabemos, na carne, que ninguém vira contador de histórias da noite para o dia, e que esse processo de formação somente é possível se estiver centrado numa reflexão que envolva nossas histórias de leitores, nossas necessidades de comunicação artística, nossa opção pela palavra como agente sensível, lúdico, estético, enfim, transformador, e que, sobretudo, respeite o fluir natural do tempo, o exercício constante, sem a pressa tão comum a quem quer sair por aí, fazendo, antes de observar os sinais de maturação das coisas (até das palavras-histórias!).<sup>1</sup>

Em especial, ela esclarece a maneira com que essa leitura se constrói na relação com o mundo, os homens e as palavras:

[...] o sujeito-leitor não está na sala de aula, exclusivamente; ao contrário, ele está, também, e não perde essa condição visceral, indispensável na vida social moderna, por estar na fábrica, nos escritórios, nos trens, em família, ou... na aula de matemática. Mais que isto, ele deve ler para entender o que é possível entender, do que os outros dizem, e para interpretar, com seu próprio acervo de vida e repertório de conhecimento, a escrita do texto. Mais: precisa ler o que não está escrito e ler mais longe ainda, o que pode vir a ser escrito, deduzido dos atos de fala [...]: os homens agem com a palavra, conscientemente ou não, mas quem é leitor deve saber o que faz com ela e assumir suas consequências. (YUNES, 1998, p. 11)

Na contação, as palavras devem assumir toda sua densidade, todo seu poder de evocação, o poder de fazer ressurgir no contador e no ouvinte as sensações e as experiências vitais nelas depositadas. Daí o valor humano, assumido pelo ato de contar histórias.

O escritor peruano Mário Vargas Llosa (*apud* YUNES, 1998, p. 12) diz que contar histórias

[...] é uma atividade primordial, uma necessidade da existência, uma maneira de suportar a vida. Para conhecer o que somos, como indivíduos e como povos, não temos outro recurso do que sair de nós mesmos e, ajudados pela memória e pela imaginação, projetar-nos nessas *ficções*; é refazer a experiência, retificar a história real na direção que nossos desejos frustrados, nossos sonhos esfarrapados, nossa alegria ou nossa cólera reclamem.

<sup>1</sup> YUNES, Eliane. **No Coração da Palavra**. Texto inédito.

A partir dessas ideias, podemos afirmar que contar histórias – assim como ouvi-las – é uma experiência humana insubstituível.

É comum encontrarmos associados: o ato de contar histórias e o público infantil. De fato, um dos caminhos para integrar as crianças no universo cultural, construído ao longo dos séculos, é contar-lhes histórias imaginativas. Além da função de resgate da cultura, essa atividade proporciona momentos em que o ouvinte trabalha mais intensamente, e de maneira individualizada, o seu imaginário. Há, portanto, uma função psíquica formadora na contação de histórias. Além, é claro, do natural prazer e divertimento de poder compartilhar narrativas inventadas.

Há, contudo, uma omissão imperdoável nessa crença de que apenas as crianças gostam e devem ouvir histórias. Os adultos recebem, com igual prazer, encantamento e curiosidade.

Quem trabalha em bibliotecas e em escolas com a formação de leitores conhece de perto o poder de sedução de uma bela história. Para falar apenas de meios de comunicação populares e acessíveis, podemos observar que o cinema e a televisão se tornaram veículos privilegiados de encenação das infinitas histórias criadas ou a criar. A ligação afetiva, emocional e ideológica dos espectadores exemplifica, muito bem, a força atrativa das histórias ali apresentadas, não distinguindo nessa atração idade, sexo, religião ou nacionalidade. Assistimos a uma telenovela, por exemplo, como nossos antepassados ouviam alguém ler ou contar longos folhetins com histórias igualmente emocionantes. Os folhetins tinham esse olhar atento às reações dos leitores. Eram formas narrativas apoiadas no suspense, no inesperado, no enredo cheio de mudanças, para manter a atenção do leitor. O contador de histórias tem igualmente essa atenção à reação dos seus ouvintes, sempre pronto a causar efeitos imediatos de riso, angústia, expectativa, mas também de contar histórias que façam pensar.

À medida que vivemos, verificamos não apenas que crescemos em sabedoria e paciência, mas também que nos tornamos repositório de um sem-número de experiências, todas elas passíveis de converterem-se em histórias. Além disso, somos tomados por um desejo de transmitir, enquanto a vida ainda pulsa em nós, o que vimos, ouvimos e vivemos. A realidade da existência é sempre constituída por acontecimentos relatáveis, ou seja, sempre é possível transformar fatos e sentimentos em relatos. Contar transforma-se, assim, numa herança que legamos aos outros. Herança composta por experiências, desejos, sentimentos, histórias ouvidas e vividas. Ao contá-las, exercemos um ato de generosidade,

de desprendimento humanitário. Ao mesmo tempo, ao exercer a generosidade, expressamos nossa realidade interior, permitimos que as personagens criadas pelas narrativas sejam parte de nós e, portanto, representem-nos, liberando o que guardávamos, egocentricamente.

A contação, como toda atividade de linguagem, pressupõe o interlocutor e o público. Trata-se de um processo ininterrupto e dinâmico, em que as expectativas dos ouvintes se confrontam com os acontecimentos e formas narrados, criando um sistema de recompensas e frustrações, na medida em que aquilo que se esperava da narrativa acontece, ou não, conforme o previsto. Se atende as expectativas, a história reproduz os modelos da tradição. Se surpreende e inova, acrescenta novas formas e situações ao já conhecido, ampliando, assim, o repertório do ouvinte (ISER, 1989, p. 165-195).

É possível compreender melhor essa dinâmica, ao pensarmos em formas tradicionais de narrativas como os contos populares e de encantamento. As provas triplas, os objetos mágicos, a criação do suspense, a ambientação construída com elementos exagerados, as transformações e o final feliz estiveram presentes em vários textos ouvidos/lidos no passado e estarão sendo acionados, quando o contador inicia a narração.

As fórmulas muito conhecidas de início de contos, como o “Era uma vez...”, “Num lugar muito distante...”, “Um belo dia...”, “Havia naquela cidade...”, “Quando o mundo ainda não havia sido criado...”, “Contam os antigos que...” e tantas outras, predis põem o ouvinte a relacionar o que está sendo dito com um repertório de histórias já conhecidas e a projetar continuação e acontecimentos para a narrativa que está sendo apresentada.

Este procedimento contribui para intensificar a afinidade entre contador e ouvinte, uma vez que ambos estarão engajados numa troca de saberes – o que o contador sabe da história que conta e o que o ouvinte conhece de histórias que já ouviu – sempre enriquecedora, do ponto de vista cultural e humano.

A ligação torna-se ainda mais forte, quando o texto objeto da contação desencadeia a memória afetiva, ligada às histórias ouvidas na infância. Contador e ouvinte ficam, então, entregues à memória e à imaginação, restabelecidas e vivificadas. A força dessa literatura é acrescida, quando a fonte das histórias é de origem popular oral, como bem descreve Luís da Câmara Cascudo ([19-?]. p. 7-8), nosso grande folclorista:

Ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correm as águas paralelas, solitárias e poderosas, da memória e da imaginação popular.

O conto é um vértice de ângulo dessa memória e dessa imaginação; a memória conserva os traços gerais, esquematizadores, o arcabouço do edifício. A imaginação modifica, ampliando, pela assimilação, enxertias ou abandonos de pormenores, certos aspectos da narrativa. O princípio e o fim das histórias são as partes mais deformadas na literatura oral.

O conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos.

Para todos nós, é o primeiro leite intelectual: os primeiros heróis, as primeiras cismas, os primeiros sonhos, os movimentos de solidariedade, amor, ódio, compaixão vêm com as histórias fabulosas, ouvidas na infância.

Não se trata, portanto, de encarar a formação de um repertório de narrativas populares pelo atrativo exótico ou nacionalista. Essas histórias são *documento vivo* e seu contador, o guardião dessa riqueza. Da mesma forma, a manutenção da infância e dos valores nela aprendidos encontra nesses relatos uma forma de fixação e, simultaneamente, de resgate. Contá-los é reviver a aprendizagem, cristalizada nos acontecimentos da ação, nas características das personagens, na significação do conjunto textual.

Histórias como as de Pedro Malasartes, de caipiras e padres, de animais falantes, de princesas e sapos, de velhas bruxas e velhas fadas, de meninas enterradas vivas, de demônios logrados e festas no céu povoam nossa lembrança mais remota, ressurgem em novos livros infantis e, sobretudo, acordam nos adultos a antiga e perene criança, escondida sob as marcas do tempo no rosto e na consciência.

A escolha dos contos a serem transformados em interpretação cênica pede um processo de estudos e análises minuciosos. É possível traçar pelo menos três procedimentos indispensáveis: o conhecimento de um bom repertório de narrativas de alta qualidade, o conhecimento da natureza da ação de contar história e o conhecimento dos ouvintes, do público.

O primeiro deles diz respeito ao *conhecimento e acesso a um elenco vasto e variado de narrativas* folclóricas, populares e literárias, de momentos diversos da história da humanidade e de povos próximos e distantes. A variedade das histórias permite opções mais seguras e surpreendentes.

O segundo procedimento diz respeito à necessária consciência da natureza e da função do contador. Eliana Yunes (*No Coração da Palavra*. Texto inédito) aponta algumas direções desse papel:

Recuperar uma trajetória de vida, com todas as alegrias, desilusões e angústias; reconhecer e dimensionar a memória afetiva; definir a imagem social e de cidadania, incitando mudanças; impulsionar a imaginação e afirmar o caráter de seres criadores, comum a todos os seres humanos.

É possível descobrir nas qualidades enumeradas a transcendência da atividade do contador, ultrapassando a presença meramente lúdica, que a escola tem procurado atribuir-lhe.

O terceiro deles diz respeito ao modo como lida com os ouvintes, provocando neles as mais diferentes reações e mantendo sempre sua atenção à história que está sendo contada.

Não é casual essa referência à escola, espaço habitualmente associado à contação de histórias, entendida como atividade pedagógica complementar, seja para ilustrar a importância dos contos de encantamento, seja para divulgar valores comportamentais e informações. A compreensão limitada do ato de contar histórias tem produzido alguns equívocos culturais lamentáveis, como o de acreditar que apenas as crianças podem ser parceiras dos contadores, considerados, tão-somente, prestidigitadores da emoção e do imaginário. Na verdade, a experiência histórica dos homens primitivos, dos xamãs, dos fabuladores árabes, dos *jongleurs* medievais, dos contadores de todos os tempos e lugares demonstra que o público visado não se distinguia por faixa etária. Ao contrário, democraticamente, todos tinham participação no banquete da contação.

Uma visão mais pragmática chegou até nós por intermédio dos educadores escandinavos, que utilizaram, ao fim do século passado, a contação de histórias para objetivos de reforço escolar e dinamização de bibliotecas. Dessa segunda vertente, a pragmática, pode ter nascido a concepção de uma atividade voltada exclusivamente para o público infantil.

A seleção dos textos será, sempre, a pedra de toque do contador. O repertório deverá compreender uma diversidade de histórias, não apenas quanto à temática mas também quanto à forma escrita. Não se deve, porém, sacrificar a identidade do narrador com as histórias em favor de uma variedade desconhecida. Inventando ou reproduzindo as palavras mesmas do escrito, ao narrador compete, acima de tudo, dar vida às palavras e às ideias suscitadas a partir do texto. A escolha dos textos deve passar ainda pela qualidade poética e humana do relato. Contar apenas para preencher os vazios do tempo é como usar anéis e pulseiras de ouro para trabalhar a terra.

Essa visão idealista e humanista da arte de contar histórias integra nossa história mais íntima: a memória guardou em envoltórios de seda pura, presos pelos laços da afeição, aquelas narrativas que nos tocaram profundamente o coração e que representaram um conhecimento todo especial da vida e dos homens. Foram o leite imaginário, que fortaleceu nosso crescimento rumo à maturidade.

## Texto complementar

### Qual é a diferença entre contar um conto e ler um conto?

(AVELAR; SORSY, 2005, p. 7-9)

*Contar pressupõe uma relação direta.*

René Diatkine

Perguntas sobre qual é a melhor maneira de transmitir um conto popular têm-nos sido feitas sistematicamente. Embora elaboradas de formas diferentes, a resposta a todas elas poderia ser a mesma. Vejamos algumas das perguntas mais comuns. O que é melhor: contar a história, ler a história ou sugerir que o outro leia? Existe diferença entre uma história contada e uma história lida?

Sim, existe diferença entre contar e ler uma história, porque também existe uma diferença entre palavra oral e palavra escrita. Quando a comunicação se dá através da palavra oral, nosso centro de percepção é o auditivo. Uma característica da percepção auditiva é que ela nos proporciona a experiência da unidade. O som nos invade por todos os lados e passa através de nós. Todo o nosso corpo é uma unidade auditiva, porque estamos no centro do campo sonoro.

Experimente! Ouça uma música e tente perceber como ela envolve seu corpo por inteiro, observe como você e o ambiente se integram numa unidade, porque o som preenche também o ambiente a sua volta. Essa característica é responsável ainda pelo sentimento de “estar junto” de um auditório.

A enunciação oral é dirigida por um indivíduo real, vivo, a outro indivíduo real, vivo, ou indivíduos reais, vivos, em um tempo específico e em um cenário real que inclui sempre muito mais do que meras palavras. As palavras faladas constituem sempre modificações de uma situação que é mais do que verbal. Elas nunca ocorrem sozinhas em um contexto simplesmente de palavras. (ONG, 1998, p. 118)

As expressões do corpo, os gestos, o ritmo e a entonação de voz imprimem sentido às palavras e desvelam para o ouvinte as emoções por trás do texto.

No caso da leitura (palavra escrita), o centro da percepção passa a ser o visual. Se o som incorpora e unifica, a visão isola, separa, é o sentido da dissecação. Quando mergulhamos numa leitura, separamo-nos do mundo. Nossa “viagem” é solitária. Se a oralidade associa-se à ideia do grupo, do coletivo, a leitura associa-se à ideia do indivíduo em sua introspecção e reflexão analítica.

Portanto, como podemos ver, cada uma dessas linguagens tem suas próprias características, suas regras e seus códigos e exerce diferentes funções em nossa forma de compreender e nos relacionar com o mundo. Naturalmente, isso faz com que a textualidade oral e a escrita sejam diferentes.

Na narrativa oral, o que se quer é uma interação imediata com o ouvinte. A linguagem é espontânea, cria-se o texto junto com o auditório, ou seja, as reações do ouvinte são fundamentais para o desenvolvimento da narrativa. No caso do contador de histórias, esse é um aspecto importante para ter em conta.

O conto é a arte da relação entre o contador e seu auditório. É através dessa relação que o conto vai adquirindo seus matizes, suas nuances. Contador e ouvintes recriam o mesmo conto infinitas vezes.

Através de suas expressões de espanto, de prazer, de admiração, de indignação, os ouvintes estimulam o contador, dá-se então uma troca de energia. Isso faz com que um conto, embora possa ser contado mil vezes, nunca seja o mesmo, pois os ouvintes e os momentos são diferentes.

Vimos que o ato de ouvir e o de ler exercem sobre nós funções diferentes e também acionam em nós faculdades diferentes. É fácil concluir que ambas (ouvir e ler) são experiências importantes. No caso do professor, o importante é saber que objetivos ele tem quando quer apresentar um conto a seus alunos. Há momentos em que é necessário criar situações de grupo para favorecer o sentimento de “estar junto”, de pertencer a uma comunidade (a da sala de aula, por exemplo) que compartilha as mesmas referências, “viaja” pelos mesmos mares do imaginário. Nesse caso, a narrativa oral cumpre perfeitamente o objetivo.

Há outros momentos em que se quer incentivar a “viagem” solitária, para estimular a capacidade de introspecção e de reflexão analítica. Nesse caso, a leitura é a atividade indicada.

Resta agora a questão da diferença entre contar a história e ler a história para as crianças. Aqui talvez seja oportuno fazermos uma distinção entre contador de histórias e leitor de histórias. A arte do contador envolve expressão corporal, improvisação, interpretação, interação com seus ouvintes. O contador, como vimos, recria o conto juntamente com seu auditório, à medida que conta. O leitor, por sua vez, empresta sua voz ao texto. Pode utilizar recursos vocais para que a leitura se torne mais envolvente para o ouvinte, mas não recria o texto, não improvisa a partir dos estímulos do auditório. O mesmo se dá com o ator que interpreta um texto literário. Ele não pode recriar o texto, não pode interferir no estilo literário do autor.

---

## Dicas de estudo

- Uma primeira dica é assistir ao filme *Forrest Gump – O Contador de Histórias* (*Forrest Gump*, 1994).

### Ficha técnica:

Direção: Robert Zemeckis

Roteiro: Eric Roth

Gênero: Comédia/Drama

Origem: Estados Unidos

Duração: 142 minutos

Esse filme mostra a importância de um contador de histórias, primeiro para si mesmo e depois para a coletividade.

- Há, também, vários sites de contadores e ressaltos dois deles, com exemplos, histórias e informações: <[www.amigosdolivro.com.br](http://www.amigosdolivro.com.br)> e <[www.tapetescontadores.com.br](http://www.tapetescontadores.com.br)>.

---

## Atividades

1. Quem contava histórias para você na infância (avós, pais, irmãos, parentes, vizinhos, professores)? Qual é sua lembrança mais emotiva dessas contações? Descreva num texto quais eram as narrativas e como foram contadas.



[illegible]

2. Organize por escrito uma antologia de pequenos contos, poemas e cantigas que fizeram parte de sua infância. Interprete a significação deles e diga qual poderia ser a função deles na escola.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

3. Quais as dificuldades que você percebe numa pessoa para contar histórias em público? Como resolvê-las? Escreva um texto a respeito.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 20 evenly spaced horizontal grey lines across its entire width, providing a guide for handwriting or typing. The paper itself is a clean, off-white color.



# A tipologia textual

## Objetivos

Tratar dos diferentes gêneros textuais e a implicação deles na leitura e na atribuição de sentidos pelo leitor. Descrever alguns desses gêneros.

A compreensão, durante o ato de ler, está relacionada, entre outros fatores, com o entendimento das palavras e a alfabetização, ao reconhecimento dos gêneros textuais pelo usuário da língua. O conceito de gênero textual está expandido hoje nos estudos linguísticos e na leitura e produção de textos. Refere-se à realização de qualquer texto, sua produção, seja oralmente ou por escrito, considerando sempre que ele é produzido em determinado momento histórico. Sabemos que a compreensão infantil necessita da mediação do professor, que cria condições de aprendizagem e que está relacionada com a retomada do texto para melhor compreendê-lo.

Se queremos, portanto, que nosso aluno conquiste independência no ato de ler, precisamos orientar sua leitura na fase inicial para que ele entenda como proceder nas tarefas de construção de sentido nos textos que forem aparecendo em seu percurso escolar e de vida.

Cumpra lembrar que o aluno deve estar consciente de que o processo de aprendizagem da leitura implica

[...] tarefas progressivamente mais complexas e independentes que, cumulativamente, contribuam para um objetivo pedagógico relevante para professor e aluno, [assim] a criança estará formando-se como leitor, isto é, estará construindo seu próprio saber sobre texto e leitura. (KLEIMAN, 2000, p. 9)

Em busca dessa complexidade, a variedade de tipos textuais ocupa papel principal. Quando tratamos de leitores proficientes (ou competentes, ou críticos) sempre estamos nos referindo ao sujeito-leitor capaz de ter desempenho eficaz com os mais variados tipos de textos que circulam na cultura.

Entre os níveis de conceitos ou indícios de leitura, arrolados por Josette Jolibert (1999, p. 142-201), encontramos a noção de contexto, principais parâmetros da situação de comunicação; *tipos de texto*, superestrutura que se manifesta sob a forma, Linguística Textual, Linguística da frase e palavras e microestruturas que as constituem. Grifamos a relevância que ocupa o conhecimento do gênero de texto, que se apresenta ao leitor para sua formação e educação na leitura proficiente. E por que a tipologia textual é importante?

Para Jolibert, por três razões especiais: porque cada tipo apresenta uma organização espacial e lógica dos blocos de texto – que ela denomina *silhueta*; porque os textos narrativos possuem um esquema identificável, provindo da tradição; e por causa da dinâmica interna (abertura, progressão e encerramento).

A tipologia textual compreende os mais diferentes esquemas pelos quais podemos estabelecer características próprias e idiossincráticas, bem como estabelecer diferenças com os demais tipos. Por exemplo, não confundimos textos como as cartas, os cartazes, os poemas, a publicidade, as receitas culinárias, as receitas médicas, as bulas de remédio, os panfletos entregues nas ruas, a notícia de jornal, os contos, os bilhetes, os catálogos e tantos outros.

Essa lista torna evidente que o trabalho com a leitura precisa abarcar os tipos textuais que circulam na realidade, não apenas os literários, para que não se faça, como costumeiramente se faz, a associação entre leitura e literatura com exclusividade.

Ocorre, ainda, que os textos literários, muito mais complexos em sua composição, no discurso e nas relações semânticas estabelecidas, contêm com frequência a reprodução dos demais tipos textuais. Há, inclusive, gêneros literários que se compõem exclusivamente de um tipo textual, como o gênero epistolar, composto unicamente por cartas.

Estudar a literatura não dispensa conhecer o funcionamento da linguagem, nem exclui o reconhecimento dos diferentes tipos textuais e, muito menos, as condições de elocução e de interlocução, bem como as funções diferenciadas dos textos (informar, opinar, dissertar, descrever, induzir, ensinar, comunicar, embelezar e outros). Na medida em que o leitor se mostra competente no intercâmbio dos sentidos com textos de estruturas mais denotativas, o salto de qualidade para textos mais complexos far-se-á com maior facilidade. Expor a criança à diversidade, não apenas formal, mas também de exposição de ideias cada vez mais complexas, prepara o leitor para a independência futura no trato com os textos culturais.

Ângela Kleiman propõe que mesmo o texto, até agora, considerado informativo e técnico não dispensa o colocar “em ação todo nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo em que fomos criados” (KLEIMAN, 2000, p. 10).

Exemplifica a autora o caso em que uma professora de alfabetização para adultos procurou trabalhar com o tipo textual da bula. O resultado veio a confirmar o pressuposto de que os textos nunca conseguem ser efetivamente lidos apenas a partir do pressuposto da decodificação, pura e simples.

[...] a bula, que é um texto que poderíamos considerar “apenas” informativo, e cuja leitura instrumental ou funcional figura nos programas de alfabetização de adultos, por ser leitura indispensável a todo grupo social, está longe de representar “apenas” uma fonte de informações necessárias para o leitor. Isto porque a bula é um texto de divulgação de informação científica sobre o tratamento de uma doença que pressupõe, primeiro, que o leitor está inserido na cultura letrada que acredita na ciência como fonte de conhecimento, e, segundo, que ele acredita que a doença é objeto de análise e o tratamento dela, consequência da aplicação dos resultados e descobertas dessa análise.

[...] o acordo em relação a essa premissa fora pressuposto pela professora, que pertencia a uma classe social que vai ao médico, compra remédios na farmácia e segue as instruções para tomá-los. Entretanto, os alunos, que não foram sociabilizados nesse tipo de classe social, não partilhavam dessa crença, e a aula foi marcada por desentendimento e resistência. Quase no fim da aula, um jovem adolescente, catador de laranjas, tornou-se porta-voz de vários outros alunos, e explicitou sua oposição à premissa, defendendo remédios naturais e chamando os médicos de exploradores dos pobres; vários alunos uniram-se a ele, contando casos de sucesso de remédios alternativos e de cura mediante benzedores, indicando com isso sua descrença absoluta na farmacêutica e na medicina. (KLEIMAN, 2000, p. 11)

Deduzimos, deste caso particular, que os protocolos de leitura de um tipo textual qualquer irão considerar a tradição de leitura desse tipo e acrescentarão, sempre, uma interpretação pessoal, contaminada pelo grupo social. O leitor faz sempre uma leitura histórica e particular/coletiva de um texto, não importa qual seja o tipo.

O tipo é uma superestrutura, isto é, atua como um esquema ao qual o discurso escrito se adapta.

Na verdade, os tipos textuais surgiram para atender a necessidades sociais específicas para cada tipo. Também não há uma tipologia pura, isto é, os textos apresentam, muitas vezes, contaminação entre eles. Por último, a divisão que apresentaremos a seguir não é consensual entre os linguistas. Mas, como toda

classificação, esta também objetiva encontrar pontos comuns e facilitar a compreensão do funcionamento da linguagem expressa em textos escritos.

Isabel Solé (1998, p. 84), baseada nos estudos de Adam, de Bronckart e de Van Dijk, apresenta a seguinte classificação:

- **Narrativo.** Texto que pressupõe um desenvolvimento cronológico e que aspira explicar alguns acontecimentos em uma determinada ordem. Alguns textos narrativos seguem uma organização: estado inicial/complicação/ação/resolução/estado final. Outros introduzem uma estrutura dialogal dentro da estrutura narrativa. Exemplos: conto, lenda, romance...
- **Descritivo.** Sua intenção é descrever um objeto ou fenômeno, mediante comparações e outras técnicas. Adam ressalta que este tipo de texto é frequente tanto na literatura quanto nos dicionários, os guias turísticos, os inventários etc. Também é frequente nos livros de texto.
- **Expositivo.** Relacionado à análise e síntese das representações conceituais, o texto expositivo explica determinados fenômenos ou proporciona informações sobre estes. Os livros de texto e os manuais utilizam-no profusamente.
- **Instrutivo-indutivo.** Adam agrupa nesta categoria os textos cuja pretensão é a de induzir à ação do leitor: palavras de ordem, instruções de montagem ou de uso etc.

Segundo alguns autores, haveria uma quinta categoria, a dos textos *informativo/jornalístico*, mas, segundo Solé, eles fazem parte dos tipos narrativos. Importante é, ainda, citar outras formas classificatórias, como a de Cooper, que divide os tipos em apenas dois grupos: os narrativos e os expositivos. Esses dois tipos podem ser identificados por alguns indícios linguísticos:

[...] [o narrativo] inclui personagens, um cenário, um problema, a ação e a resolução. [...] o argumento é a forma como se organiza o relato que inclui diversos episódios.

Quanto aos textos *expositivos*, sua característica fundamental é justamente que não apresentam apenas uma organização; esta varia em função do tipo de informação de que se trate e dos objetivos perseguidos.

Existe acordo em considerar que os autores utilizam alguma das seguintes estruturas expositivas: descritiva; agrupadora; causal; esclarecedora e comparativa.

Na estrutura *descritiva*, oferece-se informação sobre um tema em particular. Mediante o texto do tipo *agrupador*, o autor costuma apresentar uma quantidade variável de ideias sobre um tema, enumerando-as e relacionando-as entre si. É o texto em que aparecem palavras-chaves como “em primeiro lugar [...] em segundo lugar [...] por último [...]



Os textos causais também contêm indicadores ou palavras-chaves, mas de tipo diferente: “por causa de [...]”; motivo pelo qual [...]”; devido a [...]”; pelo fato de que [...]. Nestes textos, o autor apresenta a informação, organizando-a em uma sequência que evidencia as relações causa/efeito tratado no texto.

No texto *esclarecedor* apresenta-se uma pergunta, um problema e também se oferece sua solução. [...] Em algumas ocasiões, a pergunta é formulada claramente; em outras, são utilizados indicadores do tipo: “O problema que se apresenta consiste em [...]”; A pergunta que se formula [...]”. Às vezes, é necessário inferir o problema que está sendo tratado.

Por último, no texto *comparativo*, utiliza-se o recurso de apresentar as semelhanças e diferenças entre determinados fatos, conceitos ou ideias, a fim de aprofundar a informação que se pretende expor. As palavras-chaves neste caso podem ser: “tal como sucedia com [...]”; diferentemente de [...]” e outras expressões sinônimas; (SOLÉ, 1998, p. 85-86)

A partir dessas considerações, podemos extrair, desses tipos expositivos, os textos que pertencem ao campo informativo, opinativo e de publicidade.

Antes de mais nada, vamos considerar, conforme adverte Isabel Solé, que não existe um tipo puro, isto é, falar de qualquer um deles pressupõe a interferência de outros tipos expositivos e mesmo narrativos.

Os tipos textuais de caráter informativo, guardada a presença de fatores pessoais e de socialização, podem ser qualificados por possuírem, em primeiro lugar, a intenção de transferir ao leitor uma notícia, uma descoberta, um dado ou um fato, divulgando-o. Por isso, há uma tendência à objetividade, sem valores ou opiniões expressos claramente. Caso esse texto apareça em veículos de comunicação social, como o jornal ou a televisão, a tendência é o uso da língua padrão.

No caso do texto opinativo, há necessidade de organizar ideias e transformá-las em argumentos, visto que a função desse tipo de texto é convencer o leitor, exercer pressão sobre ele para que se convença, expor o pensamento do autor, divulgá-lo para encontrar ressonância na sociedade. Para tanto, a voz do autor converte-se em voz de autoridade, como expressão de um certo ângulo ou viés da verdade. Pode aparecer num texto em primeira pessoa, tanto no singular como no plural, ou em terceira, numa dicção mais objetiva e generalizante. De qualquer maneira, o texto se estrutura sob a intenção de convencer.

Uma das formas desse texto opinativo é a publicidade. Nela, a opinião a respeito de produtos e ideias apresenta-se sob a capa da criatividade, da busca da inovação, no uso de metáforas e do sentido conotativo das palavras. Essa semantização mais complexa recebe o auxílio de linguagens não-verbais, como a música, a imagem, o movimento etc. Na procura de persuadir o leitor, apela-se para as inteligências múltiplas, e, sobretudo, para a emoção e os sentidos (o

visual com maior intensidade). Aparentemente, o tom é dialogal, o leitor é incluído necessariamente no discurso publicitário para que maior seja a impressão de coloquialidade, de familiaridade e a pressão para a compra, para que a aquisição do bem seja maior.

Para concluir, o estudo dos tipos textuais contribui para a diversificação e a complexificação necessárias à formação de um leitor crítico, competente, proficiente. O professor não pode ater-se exclusivamente a um dos tipos, sob pena de distorcer a noção de leitura e de empobrecer sua prática pedagógica. Cumpre lembrar, ainda, que a realidade cultural apresenta uma variedade riquíssima de oportunidades de leitura. Não há porque reduzi-la, diminuindo as chances do aluno crescer em compreensão e vivência de sua língua e de seu povo.

---

## Texto complementar

### **Análise de peças publicitárias à luz de teorias discursivas**

(SILVA; ROCHA, 2006, p. 14-16)

A formação discursiva é o conjunto das formações ideológicas assumidas numa dada situação. As ações realizadas, as construções linguísticas produzem realidades; as pessoas possuem papéis que lhes permitem produzir realidades. Assim, a construção de quaisquer atos enunciativos exige que se instaure uma formação discursiva adequada ao evento comunicativo, pois é a formação discursiva que define o que pode ou não ser dito em uma determinada instância.

Na formação discursiva da publicidade, por exemplo, é importante perceber a que grupos sociais pertencem os indivíduos, se são pessoas que têm necessidades materiais e sociais, uma vez que a esse ato enunciativo subjaz um consumismo tal que procura convencer as pessoas a adotarem e incorporarem determinados padrões de necessidades, em que o uso de produtos dispensáveis torna-se indispensável.

É mister dizer ainda que as formações discursivas relacionam-se com o interdiscurso, pois este “disponibiliza dizeres, determinando, pelo já dito,

aquilo que constitui uma relação discursiva em relação a outra” (ORLANDI, 2001, p. 43-44). Em outras palavras, existe uma relação entre o já dito e o que se diz no momento da enunciação, uma vez que, ao construir um discurso, os sujeitos se valem de formulações já existentes na memória para edificar um novo discurso.

Considera-se que a propaganda, assim como outros gêneros textuais, envolve aspectos linguísticos e o contexto histórico social dos interlocutores. A observância de alguns aspectos em relação ao uso da linguagem é fundamental, pois quando a usamos produzimos discurso e este implica, fundamentalmente, a dialogia. Ao falar sobre o aspecto dialógico da linguagem, não se pode deixar de mencionar Bakhtin que, citado por Barros (1997, p. 33), diz ser o

[...] dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso. Insiste no fato de que o discurso não é individual [...] porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como diálogo entre discursos, ou seja, porque mantém relações com outros discursos.

Nessa perspectiva, sabe-se que a linguagem não é neutra, mas estabelece choques e contradições, daí a importância de se pensar em alguns aspectos que envolvem a produção desses discursos. Isso significa dizer que é essencial que se construa o discurso pensando no locutor e na sua posição sócio-histórica; no alocutário e na sua posição; nos sistemas que podem organizar o que se vai dizer; as estratégias que podem ser utilizadas e as circunstâncias desse ato discursivo. Essas delimitações fazem com que se perceba que as escolhas em um evento comunicativo não são aleatórias. Existem regras que os interlocutores estabelecem entre si e essas regras se relacionam também com os lugares que esses sujeitos ocupam na estrutura da formação social. Na verdade, há um contrato comunicacional que rege toda produção linguageira. Ao se analisar um discurso, é importante levantar

[...] as características dos comportamentos linguageiros, (“como dizer”) em função das condições psicológicas que as limitam segundo os tipos de situação de intercâmbio (“contrato”). A perspectiva é assim dupla, uma relação de reciprocidade: quais condições para quais comportamentos linguageiros possíveis, e quais comportamentos linguageiros efetivos para quais condições. (CHARAUDEAU, 1996, p. 38)

Nota-se que as condições envolvem o jogo de imagens que se estabelece no ato de interação. Esse jogo, na verdade, está relacionado às formações discursivas de que se falou. É importante ressaltar o que afirma Orlandi sobre os sentidos que as palavras adquirem dependendo da formação discursiva em que se inscrevem:

[...] o discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos são sempre determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na isto é, na maneira como no discurso, a ideologia produz seus efeitos materializando-os. (2001, p. 43).

Entende-se, assim, que o sentido é construído e depende das relações existentes entre as formações discursivas, pois as palavras podem significar diferentemente de acordo com as formações discursivas nas quais estão inscritas.

## Dica de estudo

- Consulte a página da Unisul, Universidade do Sul de Santa Catarina e o Mestrado em Ciências da Linguagem, que realiza o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET) em <[www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/siget/index.htm](http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/siget/index.htm)>.

Lá são divulgadas as pesquisas e os textos apresentados nos simpósios já realizados. É o mais amplo encontro de pesquisadores realizados no Brasil.

## Atividades

1. Observe as partes que constituem esta publicação do IESDE, em formato de livro didático. Aponte nele os diferentes gêneros textuais que o compõem e exemplifique.

---

---

---

---

---

---

---

---

[illegible]

2. Observe agora o material deste livro didático e caracterize cada um dos tipos/gêneros nele encontrados.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



# O jornal em sala de aula

## Objetivos

Descrever as características do texto jornalístico e mostrar sua utilidade como material pedagógico.

O uso do jornal, como material didático, vem sendo divulgado por diversos estudiosos que demonstram preocupação com a má qualidade das aulas de Língua Portuguesa nas escolas. Eles defendem que a introdução desse tipo de texto e uso da língua é uma excelente maneira de proporcionar, ao discente, um contato com a linguagem usada na atualidade. Além do que, o jornal é suporte privilegiado para a informação e para os textos de opinião sobre acontecimentos recentes. A autora Maria Alice Faria (1989, p. 12) explica que

[...] a linguagem jornalística oferece hoje uma espécie de “português fundamental”, uma língua base, não restrita, que limite o crescimento linguístico do aluno, e nem tão ampla, que torne difícil ou inacessível o texto escrito ao comum dos estudantes.

O texto jornalístico possibilita ao professor abordar diversos tipos de informações através de atividades que levam o aluno a praticar a língua, lendo e escrevendo.

De acordo com Maria Alice Faria, a introdução do jornal deve ocorrer por meio do manuseio, destacando as dimensões, qualidade do papel, numeração das páginas, apresentação dos textos em colunas, variedade de caracteres tipográficos, explorando a importância da composição da primeira página e mostrando que o texto de jornal é perecível, diferentemente do livro.

Primeiramente, deve ser bem explorada a manchete, que é o “título principal, escrito com letras garrafais, publicado com grande destaque que, geralmente está na primeira página de um jornal ou revista. Indica o fato jornalístico de maior importância entre as notícias contidas na edição” (FARIA, 1989, p. 26).

Posteriormente a este primeiro contato com o jornal, faz-se a exploração de sua estrutura. Como veremos a seguir, essa estrutura constitui-se de diversos tipos de textos.

A *notícia* é o gênero jornalístico que marca a atualidade de uma publicação, e seus textos

[...] apresentam-se como *unidades informativas completas*, que contêm todos os dados necessários para que o leitor compreenda a informação, sem necessidade: ou de recorrer a textos anteriores (por exemplo, não é necessário ter lido os jornais do dia anterior para interpretá-la) ou de ligá-la a outros textos contidos na mesma publicação, ou em publicações similares.

É comum que este texto use a técnica da pirâmide invertida: começa pelo fato mais importante para finalizar com os detalhes. Consta de três partes claramente diferenciadas: o título, a introdução e o desenvolvimento. O título cumpre uma dupla função – sintetizar o tema central e atrair a atenção do leitor. Os manuais de estilo dos jornais sugerem que os títulos não excedam treze palavras. (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 26)

O *título*, a que se refere o texto acima, é também conhecido como *lead*, a parte mais importante da notícia. Ele deve conter elementos que respondam às seguintes perguntas fundamentais: Quem? O Quê? Onde? Quando? Quando bem elaborado, exhibe clareza, é atrativo, direto e simples.

Já a notícia deve responder a seis perguntas: Quem? O quê? Quando? Onde? Por quê? Como?

Deve-se observar, ainda, que a notícia é redigida na terceira pessoa, pois o redator deve manter-se à margem do que conta e transmitir a informação de maneira objetiva e com estilo formal.

Outro gênero jornalístico utilizado pela imprensa é a *reportagem*, que se reconhece

[...] pela sua maior elaboração. Trata-se de um trabalho que não sofre tão diretamente os efeitos da urgência. O jornalista dispõe de mais tempo para estudar o tema, aprofundá-lo, procurar informações em fontes diversas e, por fim, encontrar o estilo de escrita adequado a uma melhor e mais direta transmissão do significado dos acontecimentos.

Uma reportagem é, por vezes, uma notícia apenas um pouco mais aprofundada e com uma maior carga de interpretação pessoal, por parte do jornalista.

[...]

Na elaboração de uma reportagem, o jornalista pode recorrer a entrevistas, a testemunhas dos acontecimentos, à investigação direta no local ou locais abrangidos pelo trabalho e à consulta de fontes impressas, nomeadamente livros, folhetos, estatísticas, materiais de arquivo em geral. (LETRIA; GOULÃO, 1986, p. 8)



O texto da reportagem se estrutura da mesma forma que a notícia, com *lead*, introdução e desenvolvimento.

A *entrevista* enquadra-se numa tipologia de textos de grande importância para o jornal, pois “A palavra falada, citada textualmente, transmite vida a um relato”(LETRIA; GOULÃO, 1986, p. 82). Ela pode ser apresentada convencionalmente, sob a forma direta de pergunta-resposta, reproduzindo fielmente o diálogo entre o jornalista e o entrevistado, ou, alternando o discurso direto e indireto e acrescentado comentários do jornalista.

Dentro do jornal, o leitor encontrará diversos *textos publicitários*:

a publicidade é um elemento essencial na vida dos jornais, no sistema capitalista. É com a receita da publicação de anúncios que a maior parte dos jornais garante a sobrevivência, pagando, ao mesmo tempo, um preço elevado por essa relação de dependência: a incursão do discurso publicitário no espaço visual e textual da linguagem jornalística. (LETRIA; GOULÃO, 1986, p. 84-85)

O editorial é um espaço em que são comentados os fatos atuais da sociedade. Trata-se de um artigo ou comentário, que exprime o pensamento e a opinião dos editores do jornal sobre determinado assunto. Não tem autor individual. O ponto de partida do editorial é a notícia; através dela se “faz o enquadramento de fatos relevantes e atuais numa situação mais geral” (LETRIA, GOULÃO, 1986, p. 84-85). O texto é concluído por advertências e soluções possíveis.

O artigo de opinião tem a mesma estrutura do editorial, porém, recebe a assinatura do autor. Quanto a este texto, deve-se destacar que,

[...] a efetividade do texto tem relação direta não somente com a pertinência dos argumentos expostos como também com as estratégias discursivas usadas para persuadir o leitor.

Entre estas estratégias, podemos encontrar as seguintes: as acusações claras aos oponentes, as ironias, as insinuações, as digressões, as apelações à sensibilidade ou, ao contrário, a tomada de distância através do uso das construções impessoais para dar objetividade e consenso à análise realizada; a retenção em recursos que servem para fundamentar os argumentos usados na validade da tese. (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 27-29)

Esse tipo de texto tem a função de trocar experiências, debater ideias e contribuir para a formação política, técnica e cultural dos leitores.

Outro tipo de texto encontrado no jornal é a *crônica*. Nela, o autor dá vazão aos sentimentos, a uma visão particularizada da realidade ou ao registro das memórias pessoais. É um estilo jornalístico exercitado com maior preocupação estética, chegando a usar recursos poéticos, de humor, de fantasia.

É a arma ideal para realçar a realidade e a atualidade através da ficção; a crônica transmite a reação pessoal, com a qual muitas vezes os leitores se identificam, através do humor, da ironia, do elogio emocionado, de todas as formas de expressar sentimentos. (LETRIA; Goulão, 1986, p. 86)

Após a exploração desses diferentes tipos de textos, presentes num jornal, deve-se observar a intencionalidade em que estão apresentados no papel. Em *Escola, Leitura e Produção de Textos*, Kaufman e Rodriguez (1995) orientam:

É pertinente observar como os textos jornalísticos distribuem-se na publicação, para melhor conhecer a ideologia da mesma. Fundamentalmente, a primeira página, as páginas ímpares e o extremo superior das folhas dos jornais trazem as informações que se quer destacar. Esta localização antecipa ao leitor a importância que a publicação deu ao conteúdo desses textos.

O corpo das letras dos títulos também é um indicador a considerar sobre a posição adotada pela redação.

É importante lembrar que, antes do trabalho em sala com o jornal, é necessário o conhecimento profundo das informações contidas nos textos, suas funções e recursos linguísticos, a fim de uma exploração e compreensão eficaz dos alunos. Esse conhecimento interno do jornal deverá ocorrer “através de uma análise de sua linguagem, procurando mostrar quais os recursos linguísticos que os jornalistas utilizam para veicular sua mensagem e o que pode estar por trás dos processos utilizados”(FARIA, 1989, p. 46).

A produção de texto em sala de aula é outra forma de aprimorar a exploração do jornal e realizar a atividade de escrita resgatando o sujeito-autor, como sugere Sírío Possenti (1997), estimulando a construção do imaginário de um sujeito-leitor, que lhe devolve a contrapalavra e, dessa forma, promover a desautomatização da escrita.

O professor pode explicar tipos de textos através do jornal, por exemplo,

[...] a narração, em jornalismo, faz-se com base em personagens reais, por meio das suas características e das coisas novas que tenham para dizer. A descrição deve obedecer fielmente à realidade e o jornalista apenas pode descrever por si aquilo que observa. (LETRIA; GOULÃO, 1986, p. 93)

Mas não apenas isso, o professor pode também explicar as funções de linguagem presentes nos textos. Como a *referencial*, que é objetiva, sem interferência da emotividade ou ideologia. É através do uso da linguagem referencial que se pode medir o grau maior ou menor de objetividade do periódico. A função *expressiva ou emotiva* é outro exemplo de linguagem a ser explorada, já que ela “tem como objetivo transmitir a emoção de quem fala ou escreve” (FARIA, 1989, p. 62) e nela, o emissor fala de seus sentimentos, veiculando uma carga emocional. Outro tipo de função de linguagem encontrada nos jornais é a função *con-*

*tiva ou interpelativa*, nela a ênfase recai sobre o destinatário, visando influenciar seu comportamento. Esta é usada em avisos, textos publicitários, cartazes, textos políticos, panfletos, orações.

Aprofundando-se ainda mais no texto jornalístico, Maria Alice Faria (1989, p. 78) sugere um trabalho comparativo, “exigindo do aluno discernimento crítico não apenas quanto ao acontecimento analisado, mas também quanto à linha do jornal”. Esse trabalho poderá ser feito, por exemplo, com textos de fatos políticos, ou crimes, ou decisões em esportes.

Trabalhado dessa maneira, o jornal será um mediador entre a escola e o mundo, possibilitando ao aluno relacionar seus conhecimentos prévios e experiência pessoal de vida com as notícias, formar novos conceitos e adquirir novos conhecimentos a partir de sua leitura, o que o conduzirá a aprender a pensar de modo crítico sobre o que lê e estabelecer novos objetivos de leitura.

## Texto complementar

### Jornal

(MARCONDES; MENEZES; TOSHIMITSU, 2008, p.19-20)

Durante muito tempo, esse meio de comunicação foi importante veículo de informação. No entanto, esse papel se transformou. Com a televisão popularizada, e o hábito de ligá-la diariamente, o jornal impresso perdeu seu fundamental valor informativo, ganhando um novo papel: o de discutir a notícia que já circulou pelos telejornais. Além do mais, como a televisão popularizou a notícia, os telespectadores se incumbiram eles mesmos da divulgação (ou da confirmação da divulgação) da notícia. E preciso também considerar que a televisão habituou o público à rapidez com que as informações circulam. Não se espera mais o dia seguinte para obter informações.

Hoje, a notícia chega rapidamente ao receptor por vários meios, incluindo os rádios nos carros. Por causa disso, o jornal inquieta-se muito com a notícia que deve divulgar e busca aquela que não tenha sido veiculada na tevê ou nas rádios e, às vezes, excede os limites do exercício da profissão de jornalista, na medida em que transforma notícia em mercadoria. Com isso, a notícia

apela para a emoção, para o sensacionalismo, bem como para uma estética de mercado, ganhando aspectos que não são apenas informativos. Ora a notícia deve provocar preocupação, ora deve aliviar a tensão de quem a recebe. Na televisão a notícia final dos telejornais é atenuadora de tensão.

De modo geral, as transformações sofridas pelo jornal não lhe furtaram totalmente o caráter informativo, mas afetaram a maneira como os fatos são apresentados. As chamadas de primeira página costumam colocar em pauta os fatos já divulgados pela mídia-televisiva. Além disso, para manter esse caráter noticioso, os jornais impressos acrescentaram notícias regionais, abrindo novo espaço para noticiar. Os temas sobre cultura, arte, cinema, exposições também ganharam cadernos especializados.

Essas alterações do jornal deixaram a estrutura da notícia (quem, o quê, como, onde, quando, por quê) em segundo plano, pois, mais importante que o fato noticiado, costuma ser a opinião sobre ele e sua análise. Trabalhar com os textos opinativos do jornal, com a análise, bem como com as ideologias embutidas nas palavras do analista ou do editor parece ser o melhor caminho para a escola, já que põe em evidência o que há de importante nesse meio de comunicação.

Com relação ao jornal o que conta, atualmente, são os fatos que não foram veiculados. Saber o que não apareceu nos jornais, ou telejornais, bem como entender os objetivos dessa omissão podem ser caminhos de compreensão dos informativos.

Soma-se a isso outro aspecto: o espaço dedicado a uma notícia e à sua análise no jornal. Seja quanto à localização, seja quanto ao número de palavras dedicadas ao assunto, ler um jornal é também perceber se não houve tentativa de esconder uma verdade. Estar atento para essas transformações, elaborar perguntas sobre isso é abordar com criticidade os meios de comunicação.

## Dicas de estudo

- Consulte o site <[www.observatoriodaimprensa.com.br](http://www.observatoriodaimprensa.com.br)> em que podem ser encontrados comentários sobre jornais brasileiros, estrangeiros, além de artigos de opinião, cartas de leitores; enfim, os bastidores dos jornais.
- Consulte também <[www.mundodaleitura.upf.br](http://www.mundodaleitura.upf.br)> onde haverá muita informação, sugestões de atividades e comentários sobre o uso de outras linguagens além da literária e da verbal na sala de aula.

## Atividades

1. Você costumar ler jornais? O que busca neles? O que encontra a mais do que procura? Se você não lê jornais, como tem acesso às notícias? Você considera esse acesso suficiente para saber o que acontece à sua volta? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Faça uma reportagem sobre um assunto de sua preferência, que tenha ligação com sua comunidade (problemas no bairro, assuntos de vizinhança, comércio etc). Observe as perguntas que são indicadas para este gênero textual, vistas anteriormente.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

[illegible]

3. Escreva uma notícia sobre assunto de seu interesse. Pesquise e observe as questões norteadoras apresentadas no texto da aula.

[illegible]







# História da literatura infantil

## Objetivo

Informar sobre os nomes de autores, obras, datas e contexto cultural em que se formou no passado a literatura infantil ocidental.

A literatura surgiu, particularmente, com a tradição oral. Suas fontes estão no folclore, com suas lendas, mitos e narrativas exemplares. Mais tarde, a partir do século XIX, com a valorização social da criança, essas narrativas passaram a ser contadas para as crianças com intuito formativo.

Na verdade, o principal responsável pelo surgimento da literatura infantil é o próprio homem que, ao sentir necessidade de transmitir ideias e acontecimentos, buscou na ficção uma maneira de transmitir a herança cultural, acumulada pela humanidade ao longo do tempo. Há, portanto, um forte elo entre a literatura e a oralidade.

A princípio, a literatura surgiu com fins moralizadores, pois a criança era vista como um “projeto de adulto”, ou seja, ela deveria ser educada conforme os objetivos traçados pelos adultos, sem se preocupar com as capacidades e anseios próprios da infância. Mas os textos desse período não visavam apenas à Educação Infantil; eram lidos e ouvidos também por adultos, já que neles buscavam a moralização de toda a sociedade.

São desse período remoto as primeiras fábulas com animais, representando virtudes e defeitos humanos. A mais antiga coletânea vem do Oriente e intitula-se *Calila e Dimna*. São 14 livros, provavelmente escritos por um fabulista indiano: Bidpai ou Pilpay. Mais tarde, foi sendo traduzido para o persa e para uma versão árabe, até ser traduzido para o castelhano, no século XIII, exercendo fortíssima influência sobre narrativas ocidentais.

Dessa tradição vêm as fábulas de Esopo, um escravo grego, cujos textos atravessam os séculos e permanecem na cultura até hoje, com raposas, corvos, bois, cães, lobos e cordeiros fazendo o papel de humanos e com finalidade moral explícita.

As mudanças sociais, ao longo da História, acabaram determinando alterações também na literatura infantil. Nas sociedades primitivas, as crianças eram criadas para aprender somente o que seus pais passavam para elas; a menina assemelhava-se à mãe e o menino ao pai. Na época Clássica (Grécia e Roma) as crianças eram educadas para servir ao Estado ou à Sociedade; em geral, os meninos tornavam-se grandes guerreiros.

No período medieval, enquanto as crianças nobres liam os autores consagrados pela tradição, orientados por seus preceptores, as das classes desfavorecidas, em geral, liam ou ouviam as histórias da cavalaria, de aventuras e as narrativas picarescas de heróis espertos, usando recursos pouco usuais e nascidos do povo. Nessa época a literatura popular tem grande importância, reunindo lendas e contos folclóricos.

Da Idade Média e do Renascimento (séculos XV a XVII aproximadamente) datam os primeiros livros considerados *Literatura Infantil*, são os catecismos, criados pelos padres Jesuítas para pregar o cristianismo às crianças: “[...] esta foi a primeira forma de literatura infantil, espontânea, com a finalidade única de facilitar o ensino às crianças, apenas intuitiva da necessidade da infância”. Às crianças eram ensinados nas escolas cristãs, em 1684, a leitura, a escrita, a música sacra e a religião (SALEM, 1970, p. 23). Mas já circulavam, no período, as fábulas com animais, os livros com narrativas de comportamentos exemplares e os bestiários. São exemplos do período, Raimundo Lúlio, com *O Livro das Maravilhas* e *O Livro dos Animais* (séc. XIII); *O Romance da Raposa*, uma “epopeia animal” do século X; *O Livro de Petrônio ou O Conde Lucanor*, escrito por D. Juan Manuel, em 1335, repleto de narrativas moralizadoras e exemplares.

Também são conhecidas e muito populares as novelas de cavalarias com os Ciclos do Rei Artur e do Imperador Carlos Magno, narrando as aventuras de cavaleiros medievais em luta pela afirmação da fé religiosa cristã e em torneios e batalhas, em defesa do amor, da religião e do rei. Essas narrativas atravessam o Oceano Atlântico e vêm encontrar espaço nas narrativas populares de cordel do Nordeste brasileiro.

Em aproximadamente 1600, o italiano Giambatista Basile escreve o *Conto dos Contos* ou *Pentameron*, reunindo algumas histórias fabulosas, na linha dos contos de fadas. Algumas delas farão parte, anos mais tarde, da antologia de Charles Perrault.

Seguindo o modelo das fábulas greco-latinas de Esopo e Fedro, surge na França a obra de Jean de La Fontaine, *Fábulas*, em que o escritor renova o gênero e usa de maneira comunicativa o verso, para dar novo impulso a esse tipo de texto literário.

No século XVII, mais precisamente em 1697, surgiu a obra do famoso francês Charles Perrault, que ao trazer histórias da tradição oral, como *A Bela Adormecida*, *A Gata Borralheira*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Pequeno Polegar* e *Pele de Asno*, entre outros, conseguiu resgatar esse repertório e aplicá-lo criticamente aos vários tipos humanos da sociedade da época, acentuando nas narrativas a forma mágica, própria das crianças, de encarar as situações; tal fato fez com que esses *contos de fadas* ainda estejam presentes na cultura de todo o mundo civilizado.

Fénélon também contribuiu para a história da Literatura Infantil, com uma literatura mais didática. A sua obra *Aventuras de Telêmaco* é dedicada exclusivamente ao duque de Borgonha, neto de Luís XIV; apresenta caracteres moralistas e instrutivos, sendo quase como uma cartilha de Educação Infantil.

O famoso livro *As Mil e uma Noites*, de origem árabe, foi revelado em 1704, por meio da tradução para o francês por Galland, embora suas narrativas tenham sido completadas no final do século XV. Com ele, a cultura oriental tornou-se mais conhecida, além de mostrar a importância da criatividade, do conhecimento e da liberdade na vida das pessoas, já que Sherazade, a protagonista, teve que usar sua criatividade e sagacidade para conquistar a atenção do rei. Ela contava as histórias de seu povo e as interrompia em momentos de suspense (mantendo assim a curiosidade e o desejo do ouvinte de querer saber o final na noite seguinte). Usou o conhecimento adquirido porque as histórias vinham de um saber oral aprendido com o povo e com ele salvou as mulheres do reino do sultão, seu marido. São narrativas encadeadas umas às outras; entre elas, podem ser destacadas, “O mercador e o gênio”, “Aladim e a lâmpada maravilhosa”, “Ali Babá e os quarenta ladrões” e “Simbad, o marinheiro”.

Entre 1696 e 1698, Madame d’Aulnoy (Marie Catherine le Jumel de Barneville) publicou vários livros contendo histórias denominadas *contos de fada*, inaugurando a expressão para referir-se a histórias, para crianças, repletas de metamorfoses e magia.

Jean Jaques Rousseau introduziu obras que tratam as crianças de acordo com suas ideias e princípios, valorizando as suas capacidades. *Émile* (1762) influenciou muitas narrativas da época, embora muitos estudiosos acreditassem ser uma obra de fundo totalmente moralizante e fora do contexto social. Trata da educação natural de crianças, afastadas do convívio social e tendo por companhia apenas seu preceptor, mas em contato intenso com a natureza.

Alguns livros, escritos para adultos, tiveram maior reconhecimento entre crianças e adolescentes, como: *Robinson Crusoé* (1719) de Daniel Defoe e *As Viagens de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift. A primeira foi adaptada para as crianças como um “manual de conquistas pessoais” e a última, apesar da crítica social, apresenta um teor fantástico, ao ver um homem transformado em gigante na terra dos anões, ou ao apresentar uma sociedade perfeita em suas leis e comportamentos, mas composta apenas por cavalos.

Entre 1812 e 1815, surgem os famosos *Contos de Grimm* (*Kinder und Hausmärchen*, Histórias para crianças e famílias) que, foram reunidos pelos pesquisadores e folcloristas alemães Jacob e Wilhelm Carl Grimm. São narrativas que demonstram a influência de mitologias nórdicas. Entre elas, as mais conhecidas são: “A Branca de Neve e os sete anões”, “João e Maria” e “Os músicos de Bremen” e estão na origem das várias adaptações surgidas no mundo inteiro e que têm como público-alvo as crianças.

O dinamarquês Hans Christian Andersen, com a coleção *Eventyr* (Contos de fadas) escritos entre 1835 e 1872, apresentou animais e objetos como seres dotados de comunicação e sentimentos; seus contos como “O patinho feio” e “O soldadinho de chumbo” ainda fazem parte do universo infantil. Mas também escreveu novas histórias com fadas e duendes, em que a preocupação social e o anti-preconceito estiveram presentes. É um escritor de forte cunho poético e autor de inegáveis méritos literários.

Os contos de fadas facilitaram o uso do lúdico junto ao cognitivo; contribuindo, intensamente, para a criação de um gênero específico voltado para o público infantil. Portanto, voltado, dessa forma, para o desenvolvimento da psique infantil:

[...] estimula, nas crianças, interesses adormecidos que esperam que essa espécie de varinha mágica os desperte para aspectos do mundo que as rodeia; age sobre as forças do intelecto, como a imaginação ou o senso estético, que precisam do impulso de correntes exteriores para adquirir pleno desenvolvimento na evolução psíquica da criança. (JESUALDO, 1978, p. 29)

O ideal da literatura infantil é fazer com que as crianças unam o entretenimento e a instrução ao prazer da leitura. Portanto, a literatura vem educar a sensibilidade, reunindo a beleza das palavras e das imagens. A criança pode desenvolver as suas capacidades de emoção, admiração, compreensão do ser humano e do mundo, entendimento dos problemas alheios e dos seus próprios; enriquecendo, principalmente, as suas experiências escolares, cidadãs e pessoais.

As obras que surgiram posteriormente estão relacionadas à literatura especificamente infantil. A coletânea de cantigas infantis, publicada por Mary Cooper, em 1744, tinha como título: *Para Todos os Pequenos Senhores e Senhoritas, para Serem Cantadas para Eles por suas Babás, até que Possam Cantar Sozinhos*; como a coletânea *Melodia da Mamãe Gansa*, foram direcionadas exclusivamente às crianças. Os clássicos: *Alice no País das Maravilhas* (1865; *Alice's Adventures in the Wonderland*) e *Alice através do Espelho* (1872; *Through the Looking-Glass*) ambas de Lewis Carroll, relatam histórias ditas “fora do padrão” da época. Ainda como exemplo: *As Aventuras de Pinóquio* (publicada em fascículos; 1881-1883, *Le avventure di Pinocchio*) escrita pelo italiano Carlo Lorenzini, vulgo Collodi, conta as aventuras de um boneco que se transforma em menino de verdade.

A literatura infantil, portanto, tem a criança como principal representante, pois a representa sempre em busca de uma explicação que, mesmo quando mais lógica, é ainda mágica. Por isso, o gosto pelo mundo sobrenatural com fadas, ogros, bruxas serve como para “dar asas à imaginação”: “A criança serve-se do real, justamente, para penetrar em sua fantasia” (JESUALDO, 1978, p. 25).

Essa literatura surge simultaneamente para instruir, divertir e educar, trazendo a criança ao mundo em que ela se identifica e sente-se livre para formar suas capacidades intelectuais e sociais, visto que, elas ainda estão num processo de formação de experiências reais.

Em geral, a infância é a fase que mais caracteriza a criatividade pura e a imaginação, sendo assim, é importante pais e professores estarem atentos aos meios de comunicação que sejam mais adequados. Numa época em que o acesso à internet, à TV, ao rádio e ao cinema são tão frequentes e expressam os valores de uma sociedade capitalista e utilitarista, faz-se necessário retomar uma literatura herdada de povos seculares e que atravessou os anos.

A literatura nada mais é do que uma fonte saudável de alimentação à imaginação infantil. A palavra tem sua beleza própria, mas somente reconhece quem sabe usá-la.

[...] identificação, pelo prazer que toda leitura com pretensões a ser de algum proveito deve provocar na alma da criança, para além de qualquer simplismo de expressão, ou do puro retrato físico de uma modalidade de ser e de sentir, que a criança permanentemente luta por transcender. (JESUALDO, 1978, p. 30)

As histórias infantis favorecem a formação moral, social e literária dos leitores mirins, estabelecendo uma íntima relação entre o “segundo mundo”, o da fantasia, no qual todas as crianças vivem em seus momentos de introspecção e a realidade, preparando esses pequenos leitores para operar a transposição do literário ao real.

---

## Texto complementar

### Histórico dos contos infantis

(PONDÉ, 1985, p. 92-93)

A literatura infantil emerge com a ascensão da ideologia burguesa, que promove a distinção entre o setor privado e o público, entre o mundo dos negócios e a família, provocando, como consequência, uma compartimentação da existência. Opondo casa e trabalho, separando a infância da idade adulta, passa-se então a relegar aquela à condição de etapa preparatória para os compromissos futuros.

A literatura oral, sobretudo o conto de fada de origem folclórica, constituiu uma das principais fontes da literatura infantil europeia de então. Primitivamente, ligava-se às camadas inferiores extremamente exploradas pelo senhor feudal e procurava sempre satirizá-lo; não se dirigia, portanto, às crianças.

Nesse período, esse material foi reutilizado e sofreu adaptações, passando a ser encarado como um meio de contribuir para a preparação da elite cultural. Os contos de fadas sofreram, nesta época, uma mudança de função: passaram a transmitir valores burgueses de tipo ético ou religioso e a conformar o jovem a um certo papel social, segundo relata R. Zilberman.

Operou-se, portanto, uma profunda transformação. O acervo cultural oral que antes era transmitido de geração em geração por pessoas do povo de maneira espontânea, isto é, contadores de histórias em feiras, tabernas e situações familiares, passou a ser compilado por escritores profissionais per-

tencentos a outra classe social – a burguesia –, com o objetivo pedagógico e moral de formar as futuras elites culturais. Essa passagem da linguagem oral para a escrita e a mudança de autoria das histórias, que eram anônimas e se transformaram em obras de escritores reconhecidos, influenciará, sobretudo, os valores veiculados nestes textos, bem como seus estilos.

Esses valores serão predominantemente os da burguesia, que ascende ao poder nesta época. O florescimento dessa literatura infantil de ficção corresponde ao período pré-romântico, quando são rompidos os preconceitos do classicismo e a interpretação da mimesis aristotélica deixa de ser a da imitação e passa a ser a da expressão, quando a influência de Rousseau se faz sentir na pedagogia (*Emile* ou *De l'Education*) e na valorização da natureza, quando os autores não são mais provenientes das camadas aristocráticas, mas sim da burguesia, que buscam seu *status* através da literatura, e, ainda, quando o público leitor se amplia e se transforma: já existem leitores anônimos, fora do pequeno círculo da nobreza e do clero.

Compreende-se, pois, que os livros destinados às crianças fossem uma necessidade decorrente “da conjuntura econômico-social”.

A visão burguesa, de raízes europeias rurais, persistiu no Brasil com a tradução dos contos de fadas europeus até o nosso século, quando Monteiro Lobato introduziu o folclore brasileiro em suas obras e criou a literatura infantil brasileira, com cenário e temas nacionais, manipulando a palavra artisticamente, isto é, de modo a gerar inúmeros significados.

## Dicas de estudo

- Há bons filmes sobre alguns dos escritores citados na aula. Indicaremos dois deles, filmes recentes e de boa qualidade.

*Miss Potter*

A história de Beatrix Potter, uma das autoras infantis de maior sucesso de todos os tempos.

Ficha Técnica

Título Original: *Miss Potter*

Gênero: Drama

Tempo de duração: 92 minutos

Ano de lançamento (EUA / Inglaterra): 2006

Estúdio: Phoenix Pictures / David Kirschner Productions

*Os Irmãos Grimm* (*The Brothers Grimm*, EUA/ República Tcheca, 2003)

Gênero: Aventura

Dirigido por: Terry Gilliam

Tempo: 115 min.

Lançamento: 2003

Distribuidora: Europa Filmes

Conta a história de artistas trapaceiros, os irmãos Jake (Matt Damon) e Will Grimm (Heath Ledger), que viajam pelas cidadezinhas fingindo proteger os habitantes de criaturas encantadas e realizando exorcismos. Eles são testados quando encontram uma maldição verdadeira na floresta assombrada, onde existem seres mágicos.

---

## Atividades

1. Selecione em sua memória de leitor um conto de fadas. Analise nele os elementos que manifestam o caráter lúdico e o caráter moralizante da narrativa.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



2. Observando os exemplos apresentados na evolução da história da literatura infantil apresentada nesta aula, faça uma comparação entre momentos históricos em que predominou o conto para adultos e outro em que predominou o conto para crianças.

[illegible]

3. O tempo histórico se altera, assim como os leitores crianças. Em sua opinião, por que, apesar dessa mudança, os contos de fada da tradição continuam sendo lidos até hoje?

[illegible]



# A literatura infantil no Brasil

## Objetivo

Informar sobre nomes de autores, obras, datas e contexto cultural em que se formou a literatura infantil brasileira.

A literatura infantil brasileira surgiu muito tempo depois do início da europeia. Com a implantação da Imprensa Régia, em 1808, começam a ser publicados livros para crianças no Brasil.

[...] a tradução de *As Aventuras Pasmosas do Barão de Munkausen* e, em 1818, a coletânea de José Saturnino da Costa Pereira, *Leitura para Meninos*, contendo uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras, e um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 23)

Mas essas publicações, segundo as autoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman, eram esporádicas e insuficientes para caracterizar uma produção literária brasileira, regular, para a infância. Porém, os livros, a partir dessa data, deixam de ser objetos tão raros no país.

Anteriormente, a falta de uma literatura infantil e o privilégio de uma pequena elite econômica capacitada para ler fizeram com que predominasse por muitos anos a literatura oral.

As correntes culturais negras, trazidas para o Brasil durante o ciclo da escravidão, fizeram florescer alguns institutos de velhos narradores e contadores de histórias. Floresceu, cresceu e alterou-se, mais tarde, a corrente europeia com os relatos maravilhosos [...].

Esse lastro cultural não deixou de existir com a Independência. Continuou atuando fortemente, diluindo-se durante o Império em novas contribuições culturais, com as quais realizava um fenômeno de aculturação, de interação que, talvez, seja hoje difícil de distinguir nitidamente, em seus múltiplos e complexos aspectos. O grande acervo de livros de memórias com que contamos, fixando aspectos curiosos do Brasil e de sua formação em vários espaços e tempos, deixa-nos preciosos depoimentos que mostram a vigência e realidade da confluência cultural europeia, indígena e africana, em nosso desenvolvimento cultural. (ARROYO, 1990, p. 45-46)

Após a Proclamação da República, uma aceleração da urbanização propiciou o aparecimento da Literatura Infantil, pois a sociedade brasileira coloca-

se à espera da absorção de novos produtos culturais. Para atender a essa espera, em 1905, ocorre o lançamento da revista infantil *O Tico-Tico*, que mesclava textos de invenção com jogos e brincadeiras, textos de informação científica e ilustrações chamativas.

A escola possui um papel fundamental na valorização da literatura, porque atribui valores positivos à inteligência e ao saber. Em consequência, confere importância ao exercício da leitura para formar o profissional e o cidadão. Com a valorização da instrução e da escola no país, percebe-se a carência de material adequado de leitura para crianças brasileiras.

Intelectuais, jornalistas e professores arregaçaram as mangas e puseram mãos à obra; começaram a produzir livros infantis que tinham um endereço certo: o corpo discente das escolas, igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação do projeto de um Brasil moderno.

Tratava-se, é claro, de um tarefa patriótica, a que, por sua vez, não faltavam também os atavios da recompensa financeira: via de regra, escritores e intelectuais dessa época eram extremamente bem relacionados na esferas governamentais, o que lhes garantia a adoção maciça do que escrevessem. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 28-29)

Durante este período, observa-se, também, a circulação de obras traduzidas. Um dos problemas apresentados pelos textos europeus traduzidos foi a circulação de textos em edições portuguesas, escritos em português muito distante do idioma dos leitores brasileiros. Carlos Jansen foi um pioneiro na tradução e adaptação de textos como *Contos Seletos das Mil e uma Noites* (1882) *Robinson Crusoe* (1885) *As Aventuras do Celebérrimo Barão de Münchhausen* (1891) entre outros, que foram prefaciados por intelectuais como Rui Barbosa, Sílvio Romero e Machado de Assis.

E, na mesma época, Olavo Bilac e Coelho Neto editam seus *Contos Pátrios* (1904) e Júlia Lopes de Almeida lança as *Histórias da Nossa Terra, Contos Infantis*, e outros...

*Os Livros do Povo* (1861) de Antônio Marques Rodrigues, foi o primeiro livro de grande repercussão escolar. *Contos da Carochinha* (1896) de Figueiredo Pimentel, reunindo narrativas de fadas, fábulas e contos exemplares, “foi a primeira coletânea brasileira de Literatura Infantil organizada com expressa intenção de traduzir em *linguagem brasileira* os contos infantis que circulavam em coletâneas estrangeiras, ou traduções portuguesas (COELHO, 1991, p. 215-216).

Com o romance *Saudade* (1919) Tales de Andrade encerra este período de origem da Literatura Infantil brasileira. Trata-se de texto com evidentes características brasileiras na recuperação do tempo de meninice no interior do estado

de São Paulo. Texto de intensa afetividade, que lembra um pouco *Coração* de Edmundo de Amicis que, em formato de diário, tratava da educação dos meninos na Itália, do final do século XIX.

A poesia, nesta época, podia ser encontrada em *Coração* (1893) de Zalina Rolim, no *Livro das Crianças*, em parceria da autora com João Köpke, *Poesias Infantis* (1904) de Olavo Bilac e *Alma Infantil* (1912) de Francisca Júlia e Júlio da Silva.

A estudiosa Nelly Novaes Coelho (1991, p. 223) analisa esse período finissecular através de Edgard Cavalheiro:

A literatura infantil praticamente não existia entre nós. Antes de Monteiro Lobato havia tão-somente o conto com fundo folclórico. Nossos escritores extraíam dos vetustos fabulários o tema e a moralidade das engenhosas narrativas que deslumbraram e enterneceram as crianças das antigas gerações [...].

Esse primeiro momento da Literatura Infantil brasileira é marcado pela apropriação de um projeto educativo ideológico, que provinha da Europa. Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1988, p. 34) afirmam que:

Via de regra, a imagem da criança presente em textos desta época é estereotipada, quer como virtuosa de comportamento exemplar, quer como negligente e cruel. Além de estereotipada, essa imagem é anacrônica em relação ao que a psicologia da época afirmava a respeito da criança. Além disso, é comum também que esses textos infantis envolvam a criança que os protagoniza em situações igualmente modelares de aprendizagem: lendo livro, ouvindo histórias edificantes, tendo conversas educativas com os pais e professores [...].

Monteiro Lobato publica, em 1921, *A Menina do Narizinho Arrebitado*, que já apresentava um apelo à imaginação, movimentação dos diálogos, enredo, linguagem visual, humor e a graça na expressão linguística e representava “toda uma soma de valores temáticos e linguísticos que renovava inteiramente o conceito de Literatura Infantil no Brasil” (ARROYO, 1990, p. 198).

Considerado o maior clássico da Literatura Infantil brasileira, Monteiro Lobato criou um universo para a criança, “num cenário natural, enriquecido pelo folclore de seu povo, aspecto indispensável à obra infantil” (CARVALHO, 1982, p. 32). Buscou o nacionalismo na criação de personagens que refletiam a brasilidade na linguagem, nos comportamentos, na afetividade, na relação com a natureza.

O espaço do sítio do Picapau Amarelo constitui sempre o ponto de entrada de todas as narrativas *Reinações de Narizinho* (1931) – nome novo para *A Menina do Narizinho Arrebitado*, obra que dá início à etapa mais fértil da ficção brasileira, com personagens representando seres humanos, como Lúcia, Pedrinho, D. Benta, tia Anastácia... e que apresentam a mesma textura das personagens

inventadas (a boneca Emília, o sabugo Visconde de Sabugosa, o Pequeno Polegar...) “todas elas existem com a mesma *verdade*, dentro do universo faz-de-conta, que Lobato criou” (COELHO, 1991, p. 228).

Lobato foi lido por milhões de leitores e traduzido em diversos países. Nelly Novaes Coelho (1991, p. 231) afirma que “o sistema tradicional estilçava-se, e Monteiro Lobato, com sua lucidez irreverente, empenhou-se em ‘desmascarar’ os falsos valores”. Com isso, sofreu reações contrárias às suas obras, por religiosos e até por parte do ditador Salazar, em Portugal. Devido à liberdade criadora e à liberdade de pensamento que defendiam suas personagens, ele foi considerado subversivo, nos anos 1940.

Entre o período de 1920-1945, a criação literária infantil aumenta o número de obras. Na década de 1930, os romancistas e críticos

[...] compartilham a evolução da Literatura Infantil brasileira, embora de modo diferenciado. Alguns recorreram ao folclore e às histórias populares: José Lins do Rego publicou as *Histórias da Velha Totônia* (1936) Luís Jardim, *O Boi Aruá* (1940) Lúcio Cardoso, *Histórias da Lagoa Grande* (1939) Graciliano Ramos, *Alexandre e Outros Heróis* (1944). Outros criaram narrativas originais, como Erico Veríssimo, em *As Aventuras do Avião Vermelho* (1936) [...] Alguns lançaram um único título, como os citados José Lins do Rego e Lúcio Cardoso, outros, porém, mantiveram uma produção regular [...] No conjunto predominou soberanamente a ficção, ficando quase ausente a poesia, representada por modernistas: Guilherme de Almeida, autor de *O Sonho de Marina e João Pestana* (1941) *A Estrela Azul* (1940) de Murilo Araújo e de Henriqueta Lisboa: *O Menino Poeta* (1943). (ARROYO, 1990, p. 47)

Esse crescimento quantitativo da produção para crianças e a atração que ela começa a exercer sobre escritores comprometidos com a renovação da arte nacional demonstram que o mercado estava favorável, devido aos fatores sociais: maior número de consumidores, avanço da industrialização e aumento da escolarização dos grupos urbanos.

Na década de 1950, com o fim da era getulista, prosseguem os debates acerca das reformas e reestruturações no campo do ensino, mas, apesar das discussões, quase nada muda nas condições da educação. Há, ainda, o surgimento das histórias em quadrinhos, que eram acusadas de ser uma das causas da falta de interesse pela leitura.

Nos anos 1960 e 1970, ocorrem o fomento e a discussão sobre a literatura infantil. Nasce instituições preocupadas com a leitura e o livro infantil, como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e há toda uma mobilização do Estado apoiando e agilizando o envolvimento com a leitura, investimentos capitais para inovar a veiculação e aumentar o número e o ritmo de lançamento de títulos novos.

Essa etapa da Literatura Infantil brasileira reata pontas com a tradição lobatiana, por outras vias. Pela inversão a que submete os conteúdos mais típicos da literatura infantil. Essa tendência contestadora manifesta-se com clareza na ficção moderna, que envereda pela temática urbana, focalizando o Brasil atual, seus impasses e suas crises.

Nos anos 1970, Ana Maria Machado, Eva Furnari, Sylvia Orthof, Ary Quintella, Bartolomeu Campos Queirós, Lygia Bojunga Nunes, Marina Colasanti, Rachel de Queiroz e Ruth Rocha são alguns dos autores que compõem esse panorama e que produzem o experimentalismo com a linguagem, com a estruturação narrativa, com o visualismo do texto e questionam os valores da sociedade.

A Literatura Brasileira está marcada pelo registro das peculiaridades locais. Mas a principal marca da Literatura Infantil é a obra de Monteiro Lobato, dividindo-a em antes e depois do autor.

Atualmente, temos escritores como Lygia Bojunga Nunes que

[...] por meio das personagens e das situações que arma, questiona valores estabelecidos, demolindo arraigados preconceitos contra a mulher, contra o velho, contra o artista, contra a criança – e propondo o estabelecimento de nova relação entre pessoas. (COELHO, 1991, p. 240)

Hoje, as funções da Literatura Infantil no Brasil estendem-se para além da educação formal. Informar e educar passam a ser pano de fundo do interesse de autores e obras. Passam a primeiro plano o conhecimento do próprio indivíduo-leitor e de sua atuação enquanto lê, o entretenimento, o experimentalismo na linguagem narrativa, o lúdico e a aventura do conhecimento humano.

---

## Texto complementar

### Literatura infanto-juvenil brasileira: breve história

(BETENCOURT, 2005, p.100-102)

[...] Na década de 1990, percebe-se, como apresenta Coelho, uma produção literária destinada a crianças e jovens pautada por três tendências: uma realista, outra fantasista e, uma última, híbrida. Talvez o que seja inovador em cada uma delas seja a busca de uma identidade cultural. Observando cada uma das tendências, tem-se:

1. a literatura realista pretende expressar o real tal qual é percebido ou conhecido pelo senso comum;

2. a literatura fantasista apresenta o mundo maravilhoso, criado pela imaginação e que existe fora do real e do senso comum;

3. a literatura híbrida parte do real e nele introduz o imaginário ou a fantasia, anulando os limites entre um e outro.

Enquanto a primeira tendência objetiva testemunhar o mundo cotidiano, informar sobre costumes, hábitos ou tradições populares, explorar mistérios e preparar a criança para os sofrimentos da vida, a segunda valoriza o lúdico e o desconhecido, o inexplicável. Já, na terceira tendência, tem-se o chamado realismo mágico, cujo espaço é a realidade visível, impregnada, de repente, por algo estranho, mágico.

Segundo Lacerda, “a problematização do mal é provavelmente a linha de força mais consistente na literatura para jovens dos anos 1990 e os títulos das obras de qualidade são muitos”. Podem-se citar narrativas de Lygia Bojunga Nunes e Toni Brandão, ou imagens de Ângela Lago como as que representam esse mal, por exemplo, através de cenas de violência, de exclusão.

Percorrendo as produções literárias infantis publicadas no Brasil dos últimos dez anos até a atualidade, observa-se a tendência de resgatar temas ou estruturas passadas e uni-los a outros processos modernos. A pesquisadora Nelly Novaes Coelho constata que há uma heterogeneidade nessas produções, contudo destaca algumas linhas de criação literária:

- linha do realismo cotidiano (desdobrada em: realismo crítico, realismo lúdico, realismo humanitário, realismo histórico ou memorialista e realismo mágico);
- linha do maravilhoso (desdobrada em: maravilhoso metafórico, maravilhoso satírico, maravilhoso científico);
- linha do enigma ou intriga policialesca;
- linha da narrativa por imagens;
- linha dos jogos linguísticos.

A mesma pesquisadora, analisando parte das produções literárias infanto-juvenis publicadas nos últimos anos, ressalta, entre outros aspectos, que a se-



quência narrativa nem sempre é linear; os personagens são coletivos (o grupinho, o bando...) e disputam lugar com o herói individualista; a forma narrativa dominante é a do conto; a voz narradora mostra-se consciente da presença do leitor; o tempo é variável (ora histórico ora mítico); o espaço aparece como um simples cenário ou como participante da ação; o nacionalismo dá lugar à busca das origens, efetivando uma consciência nativista; lições de vida substituem as intenções pedagógicas da literatura; valorização de aspectos humorísticos; presença do maravilhoso com um estímulo ao agir, não mais como uma satisfação dos desejos e, por fim, nota-se o apelo visual, pois a literatura atual se vale das múltiplas linguagens para chegar até o seu leitor.

Observando a história da literatura infanto-juvenil, aqui apresentada de forma sucinta, compartilha-se da reflexão de Aguiar:

O que observamos, pois, em todo o percurso da produção literária para crianças no Brasil, é a tensão entre dois polos: pedagogismo e proposta emancipatória, massificação e liberdade expressiva. Hoje, quantidade e qualidade coexistem na literatura infantil, na qual grande produção de textos estereotipados compete com sucesso no mercado de bens culturais. (AGUIAR, 2005, p. 34)

Pode-se concluir que a literatura brasileira destinada às crianças e aos adolescentes adquiriu, com o passar dos anos, uma dimensão artística e tornou-se um instrumento preocupado, de uma maneira geral, com a formação intelectual e afetiva dos jovens leitores. Aliado a isso, nota-se o crescente interesse de muitos autores e de alguns editores em apresentar obras literárias de qualidade em todos os sentidos, em especial quanto ao conteúdo e à forma como é expresso. De uma forma segura, pode-se dizer que muitos dos livros infantis publicados no Brasil, com destaque aos últimos anos, demonstram empenho em apresentar o universo literário e em formar uma sociedade que privilegia a boa leitura.

## Dicas de estudo

- Consulte os seguintes sites:

<[www.dobrasdaleitura.com](http://www.dobrasdaleitura.com)>

<[www.fnliij.org.br](http://www.fnliij.org.br)>

São endereços em que podem ser encontradas resenhas, ensaios, entrevistas, informações sobre a Literatura Infantil brasileira. São sites muito bem construídos e instigantes, que promovem e estimulam a leitura da literatura.

## Atividades

1. Situe numa linha de tempo a evolução dos autores e as obras apresentadas no texto desta aula. Marque em azul os livros que você já leu.

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There is no handwriting or other markings on the paper.

2. Qual é a relação existente entre o contexto educacional e as mudanças na literatura infantil?

[illegible]

3. Consulte sua memória e procure lembrar quantos e quais autores citados você conhece e quais as obras que já leu. Escreva um pequeno texto sobre essas leituras, avaliando as marcas deixadas por elas em sua história de leitor(a).

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



# Poesia e música

## Objetivos

Estudar a poesia para crianças em seus aspectos teóricos. Analisar os processos de metáforização dos poemas e sua relação com a música.

A poesia brasileira para a infância é muito rica e diversificada, tanto pela variedade de formas de poemas quanto pelo grande número de poetas que se espalham por todo o país. Essa presença atende a diversos fatores: a tradição do verso em composições dirigidas à infância, a crença de que escrever poemas é fácil e basta colocar rimas em final de linha e se terá um bom poema infantil, e a tendência natural da criança para o ritmo e a metáfora.

De acordo com Maria Antonieta Cunha (1983, p. 93),

[...] é muito comum compararmos a criança e o poeta. Realmente, o mundo infantil é cheio de imagens, como o campo da poesia. A fantasia e a sensibilidade caracterizam a ambos. [...] O predomínio da linguagem afetiva existe na poesia e na criança. A primeira forma de expressão do homem em sua história é a primeira a encontrar ressonância na alma infantil. É fácil entender, portanto, por que entre as formas de arte a criança prefira primeiro a música, depois a poesia.

Porém, há uma avaliação, difundida na escola, de que poesia é difícil e que, por não ser narrativa, cansa e dispersa a atenção da criança. Pode-se explicar essa visão errônea pela má escolha do poema e por seu tratamento equivocado em classe. Alguns livros apresentam à criança poemas didáticos demais, com lições de moral e linguagem nada poética, pregando amor à Pátria, à árvore, às boas ações. Esses textos, geralmente, são produzidos por educadores e não por poetas. Para o trabalho coerente da poesia vale citar que

[...] a poesia é a primeira manifestação de expressão literária; é pela poesia que se iniciam todas as Literaturas. E isto é prova de que o homem somente se encontra pela expressão afetiva, pela sensibilidade, que o revela e o conduz a seu semelhante, aos seres, às coisas, à natureza, enfim, ao universo, em toda a sua grandeza.

Poesia é transfiguração da realidade objetiva ou subjetiva em expressão de beleza e de contemplação emocional. É o encontro e a harmonização do eu existencial com o eu poético, realizando a revelação do ser, da essência. (CARVALHO, 1982, p. 222-223)

O relacionamento do sujeito com o real e com a linguagem dá-se, inicialmente, por meio de uma apreensão lírica, em que sujeito e mundo se fundem. À medida que distingue as coisas que o cercam, identifica o outro e afirma a própria existência, a criança desenvolve, assim, uma experiência épica, distanciada e crítica. Assim, o lírico e o épico são processos que se inter-relacionam na infância, contudo, ressalta-se a predominância do lírico, do gesto primordial do imaginário de reconhecer o mundo através da analogia, em que as coisas e os seres estão relacionados entre si. Esse movimento lírico da primeira infância do ser humano explica o prazer dos sons, das cores, das palavras e o gosto pela repetição. No mistério que cada imagem poética engendra, o leitor pode entrar nas brechas e alcançar uma vivência interior.

Para Bárbara Carvalho (1982, p. 224), a poesia não é apenas linguagem versificada, mas linguagem poética, simbólica. Ainda segundo a estudiosa, “deve apresentar certos requisitos: ritmo, sonoridade, simplicidade, clareza e pequena extensão [...]”. O ritmo, formado pela alternância de sons e silêncios, de palavras e pausas, em espaços regulares e repetidos.

Quanto à estrutura, a poesia é composta por ritmo e sonoridade, que buscam a unidade com o aspecto semântico, atingindo a riqueza estética. O ritmo é um elemento essencial e deverá ser fortemente marcado e, junto à rima, compõe o lúdico, característica atraente para o leitor infantil.

O entendimento da poesia não é o essencial, pois “a poesia é para ser sentida, muito mais que compreendida. Uma das principais características do fenômeno poético é exatamente a ambiguidade, a conotação” (CUNHA, 1983, p. 96). A poesia é fruto da sensibilidade do leitor: emoção e beleza. De todos os gêneros, deve ser o menos comprometido com aspectos morais ou instrutivos.

Por isso tudo, é imprescindível expor o leitor-criança a um material poético diversificado. Assim, ao se sentir intrigado com um certo tipo de poema, poderá recorrer a outros que o agradem, ao invés de afastar-se da poesia.

Poetas que constituíram marcos da poesia infantil brasileira, principalmente no que diz respeito à mudança no tratamento da arte, deixando de apresentar o cunho pedagógico, sem dúvida: entre os poetas maiores estão Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Henriqueta Lisboa, Ângela Leite de Souza, Sérgio Caparelli, José Paulo Paes e Sidônio Muralha.

Cecília Meireles é uma das mais importantes escritoras de poesia infantil. Lecionou Literatura e Cultura Brasileira na Universidade do Texas, nos Estados Unidos da América. Também foi jornalista, tendo sido responsável por uma

seção sobre problemas do ensino no *Diário de Notícias* e uma seção de estudos do folclore infantil, no jornal *A Manhã*. Foi a criadora de uma biblioteca infantil, uma das primeiras do gênero no Brasil. Sua atividade diversificada permitiu-lhe divulgar as obras maiores da literatura, bem como a tornaram conhecida, e ao seu trabalho, nacional e internacionalmente.

Cecília Meireles conhece o universo infantil e tira proveito disso, concretizando-o nos mais variados temas. Na obra *Ou Isto ou Aquilo*, por exemplo, temos o poema que dá título à obra e cujo tema é a dúvida, explicitada pela forte presença da antítese.

## Ou isto ou aquilo

Cecília Meireles

Ou se tem chuva e não se tem sol,  
ou se tem sol e não se tem chuva!  
Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!  
Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.  
É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo em dois lugares!  
Ou guardo dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e não guardo o dinheiro.  
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo  
e vivo escolhendo o dia inteiro!  
Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.  
Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Nela o eu-lírico mostra que a vida é feita de escolhas e estas, muitas vezes, são difíceis de resolver. Apresenta uma riqueza nas formas e na rima, com uma musicalidade agradável à criança.

A poesia pode ser pensada em três grandes modalidades: o poema que se realiza de maneira mais lírica ou mais lúdica; o poema narrativo que é a história contada em versos com rima e ritmo; a prosa poética que, sem estar presa ao verso, se constrói a partir de imagens poéticas.

Cecília Meireles apresenta maior expressão na tendência lírica. Na poesia citada, o jogo sonoro e visual, a tematização do cotidiano infantil e até o reaproveitamento de formas folclóricas, como a adivinha, são atravessados por um estado de alma que funde sujeito e mundo, próprio do lírico. De forma emocional e globalizante, a criança apreende o universo em que se insere, não apenas num processo de reconhecimento, mas de revelação. O eu lírico diz, imaginariamente, o mundo existente. O cotidiano do ser, marcado pela dúvida e pela dificuldade de decisão, é poetizado. Na simplicidade dos versos, “Ou guardo o dinheiro e não compro o doce/ou compro o doce e não guardo o dinheiro”, estão representados os polos opostos da realidade e do prazer que o ser humano é, constantemente, obrigado a conciliar. Sem dúvida, Cecília Meireles abre a porta para que a criança se instale no espaço do poema, tratando de um tema que não tem idade, sem menosprezar a inteligência e a sensibilidade infantis, mas ajustando a percepção do mundo da poetisa adulta à ótica infantil.

Os elementos formais da poesia, como as estruturas métricas e estróficas, a rima, o ritmo, a assonância, a aliteração, a acentuação, são o denominador comum dos textos poéticos-infantis, que oferecem mais um processo de vivências interiores do que experiências ou motivações para a ação, mesmo possuindo, também, os elementos fundamentais da ficção. A poesia é mais uma imagem, uma apreensão momentânea do real.

Considerando que a prosa poética não está presa ao verso, mas busca a musicalidade da linguagem e vale-se de imagens poéticas, Ziraldo faz do seu *O Menino Maluquinho* (obra de sucesso desde o lançamento) uma narrativa com características de prosa poética. A mesma característica se mantém em *Flicts*, a cor que não tinha lugar na terra e se encontrou na lua, um livro em que os recursos poéticos da palavra se aliam à ilustração e aos aspectos gráficos, conferindo-lhe um lugar de destaque na Literatura Infantil brasileira. A obra de Ziraldo inclui, também, histórias escritas em versos, que exploram a rima, o ritmo, como é caso



da coleção dos livros para cada letra do alfabeto, que podem estar inseridas na divisão anterior.

O trabalho de Bartolomeu Campos Queirós é um dos exemplos mais expressivos de prosa poética na Literatura Brasileira. Nela, há uma simbologia profunda, densa, e seus textos encaminham-se para a busca da essencialidade humana. Em *O Peixe e o Pássaro*, por exemplo, o texto é uma exposição lírica sobre a questão da identidade e metaforiza os dilemas da existência humana.

Outra escritora de destaque na literatura atual é Ângela Leite de Souza. Sua obra compõe-se de, aproximadamente, quarenta títulos, entre livros para adultos e infanto-juvenis, tradução, pesquisa, prosa e poesia. Já recebeu diversos prêmios nacionais e reconhecimento inclusive internacional.

Há muitos escritores e obras que merecem destaque e valorização. Se a poesia é pouco trabalhada em sala de aula, a justificativa não está na ausência de obras, mas no estímulo do professor à leitura da poesia por seus alunos.

Compreender, amar e conhecer a poesia são fragmentos do mesmo todo que compõe o ser poético – agente de re-ligações e re-citações ancestrais e múltiplas. É também a condição prioritária e essencial para o professor que procura o reequilíbrio racional-imaginário entre os alunos. (KIRINUS, 1998, p. 93)

O canal criativo do ser humano é excitado pela poesia. Cabe ao professor apresentar e propiciar à criança este encontro com a poesia. Cabe ao professor ser o mediador do encontro da criança com a poesia escrita. Esse encontro irá propiciar em reforço à criatividade e à sensibilidade infantil.

Uma formação sem arte, sem cultura, não prepara civilização nem homens, mas apenas cria e condiciona exércitos e cérebros mecanizados. A ciência sem cultura se empobrece e reduz o homem a simples manipulador, peça de equipe a serviço de uma engrenagem técnica. A técnica informa, mas somente a cultura forma o homem. (CARVALHO, 1982, p. 228)

O professor deve propiciar a vivência da poesia, pelos movimentos rítmicos, pela dramatização, pelos jogos fônicos, pelas mensagens experimentadas e sentidas, em sua riqueza de conteúdo e de linguagem. Ele deve, também, mostrar que a beleza da poesia é uma beleza que se encontra nas criaturas, na natureza e na vida cotidiana; tudo pode ser poesia.

Num povo que ama a poesia e que tem uma escola que a odeia, onde situar a poesia infantil? Os poemas de cordel, as letras de canções, as quadras de adivinhas, os hinos religiosos povoam com rimas, ritmos e imagens os dias e as

noites, os ouvidos e os olhos dos brasileiros, sem fichas de leitura, sem análise da versificação, sem a obrigatoriedade de memorizar para a declamação na festa dos pais, ou no aniversário do colégio. Essa maré poética arrebenta-se, porém, ao encontrar os recifes da instituição escolar. Nela vigoram, segundo as palavras de Maria da Glória Bordini (1986, p. 13), o “balbucio meloso das emoções ou a voz estrondejante que exalta deveres cívicos ou familiares.”. Acrescentarei: vigoram também, ao sabor da moda marrom-terra, vulgo ecologia, os animais grandes e pequenos, com vozes onomatopaicas e figurino humano, a amolecer de ternura alienante os corações e mentes submissos à vontade e ao gosto adulto. A existência humana é entendida como a vida idealizada de super-heróis sem cuidados nem afazeres, vivendo qual linda borboleta irisada a flutuar no firmamento azul – sem nuvens. As possibilidades fundamentais – pretendidas por Staiger – transformam-se em inutilidades sem *fundo mental*. E a razão de ser da poesia e da vida achata-se num racionalismo pragmático – bem ou mal intencionado. Sons, ritmos e imagens cristalizam-se no exercício do hábito de higiene – escovar os dentes, lavar as mãos, tomar banho – e no exercício mnemônico da tabuada, do abecedário, da lição de ciências, dos dias da semana ou dos meses do ano.

O progresso do leitor de poesia atinge o ápice quando ele consegue decorar o hino à primavera, o Hino Nacional, um Castro Alves altissonante, um Drummond facilitado e um Manuel Bandeira adocicado – isto, quando ele chega aos poetas. Frequentemente, não ultrapassa a ode aos pássaros, o passeio dos patinhos ou os cabelos encanecidos da vovozinha que, sempre a ama-seca dos netos, cuida, lava, cozinha e vegeta.

Entrar num universo de sons e sentidos inusitados, de uma nova lógica, em que caem por terra os intuitos iluministas de ordenar, classificar, definir e estabelecer verdades que se acreditam únicas e eternas. Mundo em que os sons encadeiam-se em ritmos e em que a significação se descobre enquanto brincadeira, cantiga, dança:

Uni, duni, tê

Salamê mingüê

Um sorvete colorê

O escolhido foi você.

Poesia que contém música e que, por isso, se faz canção:

O Pato pateta  
 Pintou o caneco  
 Surrou a galinha  
 Bateu no marreco  
 .....  
 Caiu no poço  
 Quebrou a tigela  
 Tantas fez o moço  
 Que foi prá panela.

Animais que se multiplicam, que se apresentam e representam em formas visuais, dando vida ao desenho das letras, fazendo-as obedecerem a um novo traçado igualmente signifiicante, como os poemas figurativos de Antônio Barreto em *Isca de Pássaro é Peixe na Gaiola* (CAPARELLI, 1989, p. 57).

Poesia que brinca de dizer muito a partir do mínimo e de suas combinações:

Afinando violino  
 Toco lino  
 viofino  
 toco vio  
 fonolino  
 vio toco  
 linofino  
 toco fino  
 violino

(BORDINI, 1986, p. 11)

O ensaio musical descreve-se na estrutura nominal que se embaraça e se refaz, que introduz modulações, variáveis, tons e semitons, arranha e desliza, multiplica-se e unifica-se. As palavras descrevem sem obedecer a habituais fórmulas descritivas. O leitor constrói textos, assim como o compositor cria sinfonias, a partir de um motivo. Nada de infantilizações pedagógicas e sim convites à aventura das palavras.

Na esteira da reflexão sobre o trânsito poeta-poema-leitor é que se pode, neste instante, refletir a respeito do que se pretende definir como poesia infantil. Uma das mais respeitadas estudiosas do assunto, Maria da Glória Bordini (1986, p. 13), alerta:

O adjetivo infantil, acrescentado à poesia, é central para a discussão do assunto, uma vez que, ao postular esse gênero literário como arte para um público determinado, os estereótipos referentes a esse público retornam por efeito de ricochete sobre o comportamento da produção poética, podendo privá-la de sua especificidade artística.

Logo adiante, posiciona-se com maior clareza: “a poesia infantil genuína é indistinguível da poesia não-adjetivada, salvo, talvez, em termos temáticos” (BORDINI, 1986, p. 13).

Há um livro clássico, contendo estudos sobre a literatura para crianças e jovens, intitulado *Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico* (KHÊDE, 1983). O título define bem o núcleo de uma questão continuamente abordada. A literatura que traz o destinatário, *infantil* ou *juvenil*, incluído em seu modo de ser, não é polêmica em sua essência (o substantivo literatura), mas em suas restrições (os adjetivos *infantil* e *juvenil*). Trata-se da sobreposição dos limites, das fronteiras à liberdade estética, que descentra aquelas que seriam as discussões fundamentais para substituí-las por outras, tais como: caracterizar, adequar, subjugar a literatura à faixa etária de seus leitores? Que critérios adotar para a avaliação crítica de textos pré-destinados? Como saber, de antemão, os horizontes de expectativas dos leitores em formação? Adequar ou liberar? Ir progressivamente superando dificuldades de leitura, ou retirar os entraves graduais e permitir saltos e aventuras na história dos leitores iniciantes?

Esses leitores, e enquanto leitores, são geralmente desassistidos da família e da sociedade em geral. Em consequência, somente encontrarão objetos de leitura e fruição na instituição escolar, na qual se sobrepõem às questões de ordem estético-literárias as intenções pedagógico-utilitaristas.

Para melhor trabalhar a poesia em sala de aula não se pode dispensar o conhecimento mais minucioso dos recursos da linguagem humana, em termos de metaforização, de ritmo e de beleza das palavras. Esse é o trabalho do professor ao lidar com o leitor iniciante, que é a criança. Se esse trabalho não for realizado a contento, a poesia passa a ser um buraco negro na literatura infantil.

## Texto complementar

### Isso é poema?

(GEBARA, 2002, p. 35-36.)

Dentre muitos dos aspectos a serem considerados para análise da poesia infantil talvez o primeiro seja assumir que o texto poético não é espaço para posturas moralizantes ou didatismos, nem veículo dos valores a serem preservados pela sociedade, ou grupo social a que pertencem o autor e o leitor. Metas como essa se materializam, geralmente, em textos superficiais, com os quais não é possível a identificação. Eles parecem muitas vezes ingênuos ou entediantes por não promoverem a interação, mas impõem sua forma de ver o mundo. Mesmo que as crianças estejam aprendendo a interagir com os elementos necessários para uma leitura verticalizada, elas não se sentem à vontade com esses poemas, porque neles encontram um direcionamento para que, ao fim da leitura, se recupere “o que o texto diz” e não se vivencie o “modo como o texto diz o que diz” (LAJOLO, 1993, p. 50). O resultado é o desinteresse, como se observa nesse relato de Paes, a formação de uma imagem de poesia como o espaço do tédio ou da superficialidade: “Só no começo da adolescência foi que me liberei dessa falsa ideia de ser a poesia um tipo de linguagem enfeitada, obrigatoriamente ritmada e metrificada, que nada tinha a ver com a realidade e que só servia para aborrecer a paciência dos alunos ou ser recitada, mão espalmada no peito, nas festas cívicas” (1996, p. 10-11).

A importância dada ao conteúdo rompe a delicada e perfeita cadeia de ligações estabelecida entre os eixos paradigmático e sintagmático, nesse caso, na linguagem poética. Num poema, “as mesmas relações entre os constituintes se repetem em diversos níveis, a mesma história é dita de diversas maneiras, no mesmo momento, e diversas vezes da mesma maneira” (RIFATERRE, 1973, p. 289).

Se se assume esta organização do poema, é possível avaliar de forma diversa o que antes na poesia infantil era considerado empecilho, como a limitação de vocabulário (nível lexical) e de referências (nível lexical e semântico), bem como uma falta de cuidado com o ritmo, a rima e outros elementos que impressionam os sentidos envolvidos na leitura.

A restrição vocabular, antes de ser um problema, pode ser uma maneira de estimular o poeta para a busca do novo no velho. E como o mesmo não leva ao crescimento, cabe também a ele decidir quando e como nessa rede de fios tão tênues abrir espaço para o ainda não apreendido e estabelecer nos leitores mirins um desconforto que levará a novas acomodações. Ou seja, utilizar apenas um léxico conhecido: substantivos e adjetivos concretos ou ligados à experiência sensorial, “advérbios associados a impressões sensoriais, circunstâncias de lugar e verbos de estado ou de percepção, como ser, ter, ver” (BORDINI, 1991, p. 64), poderá criar uma imagem negativa do poema, visto que o desafio, o imprevisível, como se descreveu sobre os jogos, é o motor para essas faixas etárias.

A inclusão de elementos ligados a pessoas, processos, lugares, não pertencentes ao repertório infanto-juvenil é mais uma das escolhas que constituirão a unicidade do texto. As crianças, ao usarem a analogia para analisar dados, são capazes de transpor elementos de urna para outra realidade, assim, não só a menção de elementos fora dos contextos familiares, mas também o uso de figuras de linguagem como metáforas e metonímias.

Tal como se descreve nos estudos sobre a ludicidade, através do jogo, elas atuam no real e no faz-de-conta, aproveitando, de cada um deles, elementos para novamente se voltar para o mundo, pesquisando respostas para suas necessidades. Cabe ao poeta respeitar-se ou, como dizia Paes, “não subestimar a inteligência da criança, nem superestimar a sua”.

Em relação ao nível fonético e fonológico, a mesma preocupação e precisão são requeridas, visto que a criança estabelece por meio do corpo e com ele contato com o mundo. Nesse espaço pessoal, as sensações são as primeiras fontes para se obterem informações. Cores, formas, texturas, gostos, sons impressionam e produzem memórias agradáveis ou não, que são evitadas ou procuradas para novos contatos.

Se alguém lê um poema para a criança, a melodia, o tom, a forma como se alternam tônicas e átonas, a presença maciça ou quase imperceptível da pontuação, são percebidos como forma de expressão corporal, pois envolvem a voz e os gestos que a acompanham. Se a própria criança está lendo, será a vez de sua voz imprimir sensações que podem ou não se refletir na organização total do que foi lido. Porque “figuras como a rima, a aliteração, e a paranomá-sia não têm outro alvo senão remotivar, de modos diversos, o som de que é feito o signo” (BOSI, 1983, p. 51).

Essa organização do som (rimas, ritmos, aliteraões, assonâncias, parano-másias) é também um meio para se analisar a qualidade do texto, uma vez que isolar um ou outro fonema, ceder à tentação da rima óbvia ou simples, que não estimula a indagação sobre a linguagem com a qual se está em contato, é uma maneira de se romper novamente com o equilíbrio do texto. Nas figuras de harmonia, ritmo e métrica, encontra-se o processo de sonorização do tema, razão de sua importância.

Outro nível a se destacar nessa caracterização é o sintático. Como descreve Bordini, em relação aos poemas infantis em geral (1991, p. 64), “no verso, as frases tendem a reproduzir a ordem direta, aceitando inversões apenas por coerção do ritmo ou da rima. Os nexos sintáticos são fracos, com supremacia da parataxe. As orações declarativas tomam o primeiro lugar, seguidas das interrogativas e imperativas”. Essas escolhas permitem uma adaptação à faixa etária, mas também podem se configurar como uma forma de impedir a leitura estética, tal como foi descrito anteriormente quanto aos outros níveis.

Os últimos elementos a serem abordados são os primeiros na percepção do poema: a distribuição dos caracteres, dos versos, das estrofes na página, bem como a ilustração que acompanha o texto.

## Dicas de estudo

- Há vários sites na internet com informações e textos de poesia infantil. Alguns se destacam pela intenção de ligar a poesia à escola e ao fazer literário. É o que acontece com o endereço da poetisa Elisa Lucinda: <[www.escolalucinda.com.br](http://www.escolalucinda.com.br)>.
- Há, também, publicações em forma de jornal, que privilegiam poetas, poemas e poesia, sem restrição exclusiva à poesia infantil como o Jornal de poesia (<[www.jornaldepoesia.jor.br](http://www.jornaldepoesia.jor.br)>). Também se encontram informações a respeito no site <[www.dobrasdaleitura.com](http://www.dobrasdaleitura.com)>.
- Pesquisas e informações e acervo de poesia podem ser encontrados em <[www.catedra.puc-rio.br](http://www.catedra.puc-rio.br)>, que é o portal da Cátedra UNESCO de Leitura/ PUC-Rio, um endereço valioso e respeitado na área da leitura no Brasil.

## Atividades

1. Tome um conto de fadas e um poema de Cecília Meireles (encontráveis em endereços da internet) e estude as diferenças textuais entre eles: as imagens, a escrita, o ritmo, a finalidade.

[illegible]

2. Re-escreva o poema “Afinando violino” em forma de narrativa. Estabeleça as diferenças e estude o resultado.

[illegible]



**3.** A partir das ideias teóricas expostas nesta aula, defina poesia.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



# Tipologia dos textos literários: as narrativas da tradição

## Objetivo

Tratar dos diferentes modos de narrar que constituem a literatura infantil, em especial, das narrativas antigas, pertencentes à tradição.

A tradição oral foi responsável pela criação de formas artísticas e representativas dos povos. O folclore apresentou gêneros diferentes de narrativas, entre elas, as fábulas, mitos e lendas. Tratam-se de narrativas primordiais, as quais a literatura infantil incorporou em seu repertório.

Apresentam características populares, ou seja, foram retiradas das histórias do próprio homem, mostrando as mudanças e valores da sociedade ao longo dos tempos. Segundo Nelly Novaes Coelho, em sua obra *Literatura Infantil (teoria, análise, didática)*, pode-se representar três mundos diferentes, dentro desta classificação das narrativas primordiais: *mundo real*, no qual são atribuídos sentimentos e fala aos animais, em uma narrativa conhecida como *Fábula: mundo das metamorfoses*, presente no conto de fadas, no qual convivem seres fantásticos e seres naturais e, o *mundo religioso-cristão*, representado, principalmente, pelas *parábolas*, que trazem em suas narrativas um fundo espiritual, alertando para os pecados, vícios e virtudes das pessoas.

Nelly Coelho considera as fábulas, mitos e lendas como espécies literárias, assim como as parábolas, os apólogos, o romance policial, as crônicas e outros tipos de textos literários. Consideramos aqui as três primeiras dessas espécies.

As *fábulas* foram a primeira espécie a aparecer, distinguem-se dos outros textos pela “presença do animal, colocado em situação humana e caracterizando símbolos, dentro de um contexto universal” (COELHO, 1991, p. 148). A primeira antologia com esse tipo de narrativa foi *Calila e Dimna*, de origem hindu e que chegou ao Ocidente por volta do século

XIII. Nela, inaugura-se a maneira de atribuir aos animais comportamentos, reações, palavras e sentimentos equivalentes aos dos seres humanos. Também nelas aparece, ao final ou nas primeiras linhas, de maneira condensada, a moral da história.

As fábulas surgiram no Oriente e sofreram várias reinvenções, todas com uma característica em comum: apresentavam lições morais à sociedade. A origem do termo vem do latim *fari* = *falar* e de grego *phaó* = *dizer algo*. Implicam, portanto, na oralização de um saber.

O grego Esopo trouxe as fábulas ao Ocidente (século I a.C.), na Grécia. Foi imitado pelo poeta latino Fedro (15 a.C. – 50 d.C.) o qual retomou suas narrativas, imprimindo-lhes um caráter mais prático e moralista.

No século XVI, Leonardo da Vinci também escreveu fábulas no tempo do Renascimento italiano, mas sem muita repercussão na história da recepção da literatura. Foi o francês La Fontaine, no século XVII, que retomou o uso do verso, comum entre os gregos e latinos da Antiguidade clássica. Também foi ele que denominou moralidade à condensação do significado do texto numa mensagem (no início ou no final do texto). La Fontaine foi responsável pela grande repercussão da fábula nos países que falavam e escreviam na língua originada do latim (Espanha, França, Portugal e nações americanas, entre elas o Brasil), com suas narrativas, como: *A Leiteira e o Pote de Leite*, *O Lobo e o Cordeiro*, *A Cigarra e a Formiga*.

Na verdade, as fábulas se destinavam, na origem, aos adultos, pois pretendiam denunciar de forma analógica, narrativa, a corrupção social, além da maldade presente nos seres humanos; portanto, surgiu da “[...] necessidade natural que o homem sente de expressar seus pensamentos por meio de imagens, emblemas ou símbolos” (SOSA, 1978, p. 144). São formas de protesto e crítica, porém impessoal, pois, em geral, não havia espaços políticos para essa atitude de denúncia. Ao longo dos tempos, as fábulas tornaram-se uma forma de cartilha de bons princípios para as crianças, trazendo os animais como instrutores desses conhecimentos.

Deram origem ao simbolismo animal (a raposa e o corvo significam esperteza; o lobo, a força; o cordeiro, a ingenuidade; o leão, a valentia e a nobreza, e assim por diante). Até nossos dias, encontramos a presença dessa personificação que, por vezes, chega à zoolatria e ao totemismo.

Em geral, os contos de fadas apresentam um animal, como um sapo, que se transforma em príncipe e/ou em linda moça, perseguidos que foram por uma bruxa ou por uma madrasta. As fábulas não precisam ter essa preocupação, pois o sentido básico para esse gênero está, justamente, no significado que elas vão deixar para os ouvintes e/ou leitores.

Porém, o escritor Jesualdo alerta para situações bastante corriqueiras em relação a esta *moral da história*, pois é comum as crianças interpretarem de forma diferente, às vezes contrária, a mensagem codificada pelo texto. Isso se dá porque o leitor usa de sua liberdade e das condições de seu tempo histórico e atribui os sentidos que pode ao texto que lê. Por exemplo, o tigre (ou onça no folclore brasileiro) e a raposa, que simbolizam a força e a astúcia. Talvez, num caráter didático, as fábulas precisem receber novos meios de percepção do cotidiano.

Outros grandes fabulistas foram Monteiro Lobato, o italiano Ítalo Calvino, o norte-americano Walt Disney e o humorista brasileiro Millôr Fernandes. Eles confirmam a perenidade dessa espécie literária.

Os *mitos* (do grego *mythos* = narrativa) surgiram com o próprio homem; ao contrário das fábulas, apresentam uma explicação para fenômenos naturais, sem fundo moral e personagens-protagonistas submetidos ao sobrenatural. Algumas personagens são divinas, com atitudes e decisões que escapam ao arbítrio humano.

Em geral, eles estão ligados aos fenômenos da natureza, aos deuses e à criação do homem e do mundo. Segundo a autora Nelly Coelho, os mitos caminham com a história e ambos explicam-se: se este trabalha com a razão e observação dos fatos, aquele existe pela imaginação humana:

É costume dizer que quando o homem *sabe*, ele cria a História e quando *ignora*, cria o Mito. Na verdade, essas duas manifestações do pensamento e da palavra dos homens respondem a um mesmo desejo: a necessidade de explicar a vida ou o mundo. (COELHO, 1991, p. 151)

As lendas, fábulas e contos, muitas vezes, são considerados explicações míticas, pois apresentam indiretamente um questionamento da origem da existência.

O mítico está também diretamente ligado ao espiritual, pois a crença na existência de um *ser superior* fez com que os homens temessem castigos e esperassem uma recompensa.

A busca de explicações para tudo que existe na Terra também contribuiu para o fortalecimento dos mitos e, sendo assim, é possível verificar a dificuldade de datar uma origem concreta, visto que o homem mais primitivo já questionava a sua existência e o princípio do mundo.

Para André Jolles, teórico literário, o homem faz uma pergunta ao mundo. Deseja compreender o universo como um todo, mas também quer conhecer os pormenores da vida. O homem coloca-se diante do mundo e o interroga, pedindo que lhe revele seus fenômenos. Recebe então uma resposta: palavras que vêm ao encontro das suas. Quando o universo se cria, assim, para o homem, por pergunta e resposta, tem lugar a forma narrativa a que chamamos mito (PRIETO, 1999, p. 43).

A narrativa da origem presente no primeiro capítulo da Bíblia (*Gênesis*) é assunto de discussão até os dias de hoje. Buscou-se uma correlação entre os mitos fortemente existentes no mundo greco-romano e as passagens bíblicas.

Ainda segundo Nelly Coelho, mito e literatura caminham juntos, pois ambos apresentam situações “sobrenaturais” para explicar a realidade. A psicanálise também vai atribuir aos mitos as fontes de explicação humana, por exemplo, o termo narcisista surgiu do *Mito do Narciso*, que diz respeito a pessoas com vaidade exarcebada. A psicanálise tem feito uso intenso dos mitos: Freud foi responsável pelo ressurgimento do mito de Édipo.

As *lendas* (do latim *legere* = ler, interpretar) são textos constituintes das narrativas primordiais, pois “A lenda [...] não é mais do que o pensamento infantil da humanidade, em sua primeira etapa, refletindo o drama humano ante o outro, em que atuam astros e meteoros, forças desencadeadas e ocultas” (SOSA, 1978, p. 109).

As lendas trabalham especificamente com os relatos do povo, que, em geral, queria explicar, através de fatos sobrenaturais, o que havia vivido ou experimentado. Trata-se de uma narrativa que parte de um fato histórico e o interpreta de maneira sobrenatural. Há a busca incansável de explicação das origens e do mistério que afloram no além-terra:

[...] por isso, a lenda, em seu princípio, não é senão a história das primeiras lutas do homem, de sua ignorância e de sua ânsia por desvendar o mistério que o rodeia e o aprisiona. Naquela época, tudo era causa de lenda para ele; os transtornos do céu e do mar, o movimento dos astros, as migrações dos povos e dos animais, as conquistas e as viagens, a mesquinha vida de todas as criaturas da terra, numa palavra, a tradução viva do mundo físico, que encontrou na voz popular o mais sólido acolhimento. (SOSA, 1978, p. 109)

As lendas, em geral, apresentam personagens fixos que, ao deparar-se com um destino “inexorável”, vão deixar mensagens de reflexão de boas condutas no mundo real. As lendas são mais espirituais, no sentido cristão, do que os mitos, que têm atitudes pagãs, diante do destino, transformadas em ritos.

As lendas, portanto, caracterizam histórias do povo dentro das relações com o inexplicável, porém, numa busca de bons princípios e dignidade. Já os mitos, considerados mais antigos, apresentam formas mais livres de entendimento do homem, seja ele bom ou mau.

As fábulas, os mitos e as lendas apresentam, portanto, particularidades quanto a forma em que são narradas as reflexões e interpretações sobre a vida e o mundo.

---

## Texto complementar

### Fábula: um gênero antigo como o homem

(CECILIANO, 2004, p. 153-155)

A origem da fábula é muito remota. Nasceu no Oriente e foi introduzida no Ocidente por Esopo no século VI a.C., sendo mais tarde enriquecida estilisticamente por Fedro no século I d.C.

Leonardo Da Vinci a redescobriu no século XVI, mas foi La Fontaine (1621-1692) quem a divulgou no Ocidente, recriando-a e trazendo-a para a era moderna em forma de versos.

Confundida estruturalmente com outras modalidades literárias, como a parábola (comparação), a alegoria (imagem que remete a outra) e o apólogo (situação exemplar), a fábula, do mesmo modo que elas, é curta e tem natureza simbólica. O que a caracteriza e a diferencia das demais é o fato de sempre usar animais como personagens; e ter como objetivo a transmissão da moralidade, ao mesmo tempo que busca divertir o leitor.

Trabalhando sempre com valores universais, a fábula utiliza símbolos primitivos que remetem à vida cotidiana dos homens de todos os tempos como a vaidade, a mentira, a cobiça, o poder, a riqueza, a astúcia, a gula, a avareza.

São esses sentimentos, comportamentos e modos de vida o objeto da fábula, que se utiliza de animais para alegoricamente mostrar os defeitos do homem em sociedade.

Falando sobre suas fábulas, La Fontaine diz:

Sirvo-me de animais para instruir os homens/ . .../ Procuro tornar o vício, ridículo/ Por não poder atacá-lo com braço de Hércules/.../ Nessa espécie de fingimento, é preciso instruir e agradar/ Pois contar por contar, me parece coisa de pouca monta.

Como se pode ver é através do “fingimento”, da ficção que La Fontaine passa para o leitor a moralidade de sua época, transpondo a ação praticada por um animal para a esfera do humano. Ensino e diversão estão juntos numa estrutura racionalmente arquitetada e inconscientemente assimilada pelo leitor, que passiva e silenciosamente absorve os valores morais instituídos.

A oposição de valores e a ridicularização do vício, aliados à economia dos meios de expressão, de descrição e de representação da cena criada, aliados ainda à precisão na organização do enredo e à contundência da frase final resultam numa narrativa breve e forte, concentrada nos pontos principais da ação, sem subterfúgios para o leitor. O leitor fica preso à história que mantém do início ao fim a situação de conflito, só resolvida com o desfecho moralizante.

Esse modo específico de transmitir a mensagem, com uma estrutura fixa, é que se constitui na especificidade da fábula. Parece ser esse modo de formar – seja em verso, seja em prosa – que a tem sustentado por tanto tempo como um gênero que transcende épocas, apesar de verificarmos que atualmente ela está em baixa.

Historicamente sempre vamos encontrar a mesma estrutura formal e a permanência da moralidade. Isso faz parte de sua gênese. Mas enquanto a sua organização estrutural se mantém no decorrer dos séculos, a mensagem moralizadora nem sempre será aceita passivamente por todos os escritores que a reescreveram posteriormente a La Fontaine.

No Brasil, foi Monteiro Lobato (1882-1948) quem divulgou entre as crianças e quem tirou o peso moralista das fábulas, acrescentando no final de cada uma delas um comentário de um dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo, principalmente de Emília, o que resulta muitas vezes na atenuação ou mesmo na contraposição da mensagem maniqueísta da moral instituída.



---

## Dicas de estudo

- Assistir a esses filmes que nasceram da literatura e aproveitam o mundo de histórias primitivas e de maravilhoso que estava já nas narrativas de tradição.

A trilogia *O Senhor dos Anéis*, baseado na obra literária de J. R. Tolkien:

Ficha técnica:

Título original – *The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring*

Gênero – Aventura

Tempo de duração – 178 minutos

Ano de lançamento (EUA) – 2001

Estúdios – New Line Cinema / The Saul Zaentz Company / WingNut Films

Direção – Peter Jackson

*As Crônicas de Nárnia*, baseado na obra literária de C. S. Lewis,

Ficha técnica:

Título – *The Chronicles of Narnia*

Direção – Andrew Adamson

Gênero – Aventura

Estreia no Brasil – 30 de Maio de 2008

Estúdios Walt Disney

---

## Atividades

1. Quais foram as lendas que você aprendeu em sua infância? Lembre-se que a lenda tem como base fatos e pessoas reais, transformados pela fantasia e pela idealização. Escreva um texto contando uma delas.

---

---

[illegible]

2. Por que a sociedade, que evoluiu tecnologicamente, ainda precisa ouvir, ler e contar narrativas míticas e lendárias?

[illegible]

3. Você deseja contar uma fábula inédita, ainda não contada, para seus filhos, sobrinhos, alunos. Como você construiria o texto?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



# Contos de encantamento

## Objetivo

Estudar a configuração dos contos maravilhosos e de encantamento e sua significação nos dias atuais.

Os contos nasceram, em geral, dos mitos; representam simbolicamente os acontecimentos humanos e sociais e reproduzem, em personagens e situações, valores que atravessam os séculos, porque correspondem a características permanentes do ser humano.

Nelly Novaes Coelho, em seu livro *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*, divide esse tipo de narrativa em contos de encantamento, contos maravilhosos e contos de fadas.

Os contos de encantamento apresentam em seu enredo fatos extraordinários ou inverossímeis, que sempre necessitam de auxílio sobrenatural como varinha de condão, amuletos e metamorfoses fantásticas.

Para ela, os *contos maravilhosos* são originários do Oriente, principalmente oriundos do povo árabe. “O núcleo de aventuras é sempre de natureza material, social e sensorial (a busca de riquezas; a satisfação do corpo, a conquista de poder etc.)” (COELHO, 1991, p. 154). Como exemplos, o clássico *As Mil e Uma Noites*, (em que encontramos histórias como *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*, *Ali Babá e os Quarenta Ladrões* e *Simbad, o Marujo*) e também como *O Gato de Botas*, *Joãozinho* e *o Pé de Feijão* etc.

Já os *contos de fadas* são “de natureza espiritual, ética e existencial” (COELHO, 1991, p. 154). A fada surge para ajudar os homens a adequarem-se ao mundo terreno. Elas são providas de poderes mágicos e têm a função de auxiliar a pessoa escolhida para ficar sob sua proteção. As fadas (cujo nome deriva de *fatum* = *destino* em latim) representam espíritos femininos – em seu estado primordial, original –, benfazejos ou não. Sua origem estaria entre os celtas, povo que habitou o sul da Inglaterra e o norte da França. Elas simbolizam o enigma que a mulher tem representado ao longo da história da humanidade.

Essa é uma visão arquetípica das fadas e, por consequência, dos contos em que elas estão representadas. Marina Warner, no entanto, procura mostrar uma outra face, mais realista e histórica dessas personagens e desses contos. Afirmo ela:

Em certo sentido, a interpretação histórica dos contos de fadas oferece mais alento ao ouvinte ou leitor do que a abordagem psicanalítica ou mística, porque revela como o comportamento humano está inserido em circunstâncias materiais, nas leis do dote, na posse das terras, na obediência feudal, nas hierarquias domésticas e disposições maritais, e que quando esses fatores passam e se modificam, os comportamentos também podem mudar. (WARNER, 1999, p. 21)

[...] uma força primordial, necessária e, ao mesmo tempo, temida e, por isso mesmo, continuamente dominada pelo homem. As fadas simbolizariam, talvez, a face positiva e luminosa dessa força feminina e essencial: o seu poder de dispor da vida, de conter em si o futuro. (Lembremo-nos de que a principal missão das fadas nas histórias infantis é prever e prover o futuro de algum ser). O reverso seria a face frustradora; a da bruxa, – a mulher que corta o fio do destino, frustra a realização do ser. (COELHO, 1991, p. 154)

Ambos, na verdade, são *contos de encantamento* que se utilizam da magia, da fantasia e do sonho para atrair a atenção de crianças e adultos, usando os poderes extraordinários, para encontrar o apoio necessário: “[...] O herói não tem maiores aliados dentro da humanidade”, diz Nelly Coelho (1991, p. 154).

Os autores mais conhecidos são Charles Perrault, os irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, embora tenha havido muitos outros escritores que se dirigiram ao público infantil através desse tipo de narrativa ficcional.

Perrault vinha escrevendo histórias de encantamento avulsas, desde 1691, mas é em 1697 que escreve o livro pioneiro, denominado *Histórias ou Contos do Passado com Moraldades. Contos da Mãe Gansa*, composto por onze histórias e destinado à aristocracia francesa. Nele, é constante a luta entre o bem e o mal para retratar uma sociedade que se corrompe na mesma medida que progride. Por isso, tão comumente, encontramos personagens oprimidos que, armados com a própria sabedoria e bondade, vencem o mal opressor. Entre seus contos conhecidos estão *O Barba Azul*, *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, *A Bela Adormecida* e *Pele de asno*. Seus contos

[...] não se limitam a exprimir tensões sociais, mas são organizados em torno de interdições e ou de permissões, que estruturam a família e a sociedade. Eles são ainda um repertório de experiências ancestrais, um grande reservatório de condutas possíveis, um corpo de censuras sociais expresso sob forma simbólica [...] (SORIANO *apud* COELHO, 1991, p. 154)

Mas quem cria e divulga a denominação de *contos de fada* é Marie Catherine le Jumel de Barneville, a Madame d'Aulnoy, com a publicação de vários livros com esse tipo de conto de encantamento. Entre 1696 e 1698, publica *Contos de Fada*, *Novos Contos de Fada*, *As Fadas em Moda*, *Ilustres Fadas* e outros.

O material folclórico, recolhido pelos autores entre 1812 e 1822, resulta no volume *Contos de Fadas para Crianças e Adultos*, dos irmãos Grimm, em que predomina a temática mágica e fantasiosa. A obra compõe-se de diferentes gêneros, como os contos de encantamento, as fábulas, os contos maravilhosos, a parábola, as lendas, os contos de enigma e os contos jocosos. Utilizam-se da memória popular para criar encantamento em suas histórias, fundindo o universo popular e maravilhoso. Trabalham com os temas da solidariedade e amor ao próximo, abrindo espaço para a esperança; ao contrário de Perrault, que satirizava o mal e o expunha com clareza. Há mais humanismo e uma preocupação com a criança que, até aquele momento, não existia.

Alguns críticos acreditam que a obra dos Grimm, por sua vez, direcionava os leitores para a aceitação conformista da opressão.

Alguns contos apresentam o mesmo título dos contos de Perrault, porém, são versões diferentes em que os finais se alteram, como, por exemplo, *O Pequeno Polegar*, *Cinderela*, *A Bela Adormecida* e *O Chapeuzinho Vermelho*. No entanto, são autores de obras-primas como *O Príncipe Sapo*, *Joãozinho e Maria*, *Branca de Neve e os Sete Anões*, *Os Músicos de Bremen*, *Joãozinho e as Três Plumas*, *Os Sete Corvos*.

Os contos de Andersen – denominados em dinamarquês *Eventyr* – foram publicados de 1835 a 1872, e compõem um conjunto de 168 contos. Sintonizados com os ideais do Romantismo, a obra apresenta exaltação dos valores populares, ideais de fraternidade e generosidade humana, singeleza, ingenuidade e predomínio das emoções do coração sobre as forças da razão (COELHO, 1991, p. 32). Há, em sua produção literária, vários gêneros narrativos: histórias exemplares, fábulas, contos etiológicos, narrativas realistas e contos de fada propriamente ditos. Entre os títulos estão também obras-primas da literatura infantil: *As roupas novas do Imperador*, *A Sereiazinha*, *O Soldadinho de Chumbo*, *A Pequena Vendedora de Fósforos*, *O Patinho Feio*, *Os Cisnes Selvagens*. Seus textos, escritos de forma poética, não estabelecem limites entre a realidade e a fantasia. Talvez, por isso tudo, atravessam os séculos.

Estudos do estruturalista russo Vladimir Propp procuraram estabelecer as repetições dessas narrativas: o herói, sua partida para reparar um dano qualquer, os três obstáculos, as vitórias, o casamento final. Estabeleceu trinta e uma funções que se repetem na maioria dos contos de fadas, aplicando-as às narrativas do folclore russo. E a mesma estrutura pode ser aplicada nos demais contos ocidentais, o que comprova a filiação popular e oral entre esses textos, que viajam através do tempo e dos povos.

Propp procurava estabelecer os esquemas de repetição, os modelos de funções e ações de personagens e acontecimento, uma espécie de sùmula, de síntese permanente desse tipo de narrativa.

A história *O Chapeuzinho Vermelho* apresenta muitas versões, porém, uma lição moralizante pode ser encontrada: “Não se deve falar com desconhecidos.” Segundo alguns críticos, essa história está relacionada com a fase da puberdade feminina, na qual ela, aos poucos, vai se descobrindo fêmea e sexuada. Chapeuzinho é aparentemente uma menina de 11 anos, que está ansiosa para descobrir o mundo e, para tanto, o “proibido” é que, realmente, lhe chama a atenção; nesse caso, a recomendação da mãe de não falar com estranhos aguça sua capacidade imaginativa.

As crianças apresentam muita facilidade em entrar nesse mundo mágico, pois seu modo de entender o mundo passa, na idade tenra, pela mistura da realidade e da ficção. Ou seja, a criança está em um estágio de crescimento e vivência de novas situações de desafio. Até os sete anos, as experiências estão muito mais no terreno do imaginário e do mágico do que no da razão. Por isso, muitos autores consideram a criança semelhante ao homem primitivo, com uma visão mágica da realidade. Muitas vezes, as crianças transportam o mundo da imaginação para o real, pois ainda não têm formada uma experiência concreta para aquela situação. A curiosidade e a observação vão aguçar as suas vivências.

Jesualdo, em seu livro *A Literatura Infantil*, faz uma divisão entre *mentira*, recurso demasiadamente usado pela criança e com finalidade utilitária, e a *fabulação*, que seria uma consequência da própria curiosidade e da falta de fronteiras nítidas entre os parâmetros reais e os da fantasia.

Por isso, interessam a ela as coisas que se mantêm imóveis no ar desafiando a gravidade (*A Cruz de Santo Humberto*) as que burlam as leis físicas (*As Botas de Sete Léguas*) os seres que aparecem e se esfumam (fadas, duendes, gênios) as transformações mágicas de homens e animais (*O Gato de Botas*) e a realização milagre-religiosa ou profana, que desborda das leis do esforço ordenado: tanto o palácio encantado de Aladim, quanto a terna ressurreição da filha de Jairo. (SOSA, 1978, p. 81)

Com a fabulação, as crianças começam a ordenar as suas lembranças e a entender as situações cotidianas. E a magia está, justamente, nesse contato, pois há ainda insuficiente memória – que está em formação – e pouca experiência de vida.

A autora e psicanalista Marie Louise von Franz ressalta os processos psíquicos que envolvem os contos de fadas, sendo estes, portanto, exemplares para o conhecimento da mente humana. “O conto de fada é, em si mesmo, a sua melhor explicação, isto é, o seu significado está contido na totalidade dos temas que ligam o fio da história” (FRANZ, 1990, p. 29).



Do mesmo modo, podemos propor a hipótese de que cada conto de fada é um sistema relativamente fechado, composto por um significado psicológico essencial, expresso numa série de figuras e eventos simbólicos, sendo desvendável através destes. (FRANZ, 1990, p. 29)

Na verdade, os contos de fadas representam um conjunto de fatos psíquicos, que precisam de muitas explicações (em forma de personagens, acontecimentos e diálogos) até chegar ao inconsciente do leitor. Esse procedimento se concretiza nas semelhanças entre os contos, porque delas nasce a melhor compreensão do que simbolizam. Por essa razão, criam-se vínculos entre os contos de fadas, os mitos e as narrativas folclóricas, pois são todas narrativas que se apoiam no imaginário individual ou coletivo e que representam valores permanentes.

Muitos autores consideram que a criança se sente atraída pela história quando há o envolvimento com a sua personalidade, mesmo que superficial. O livro *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, de Bruno Bettelheim, vai esclarecer algumas situações dentro da vivência infantil e a consequente formação de um novo adulto, movido pelo estímulo dos contos de fadas. Para o autor, os contos de fadas são importantes, também, para o conhecimento do ser humano, principalmente os problemas interiores que todos passamos e as possíveis soluções para as dificuldades do dia-a-dia, contribuindo, portanto, com a criança em desenvolvimento. O autor, na qualidade de educador e terapeuta infantil, defende “que para uma história enriquecer a vida de uma criança, estimulando-lhe a imaginação, deve relacionar-se com todos os aspectos da sua personalidade” (BETTELHEIM, 1988, p. 13). Ou seja, a partir do estímulo das emoções, do intelecto e da imaginação, há, consequentemente, o desenvolvimento da sabedoria, que tanto preocupa e é necessária a todos. A criança também pode conhecer os padrões morais de uma sociedade, levando, assim, para o seu cotidiano, os conceitos presentes nas histórias. Sobre essa aprendizagem interior, Schiller (*apud* FIGUEIREDO, 2000) escreveu: “há maior significado profundo nos contos que me contaram na infância, do que na verdade que a vida me ensina”.

Muitos contos de fadas trabalham com problemas existenciais que são resolvidos de forma rápida, mostrando para aquele leitor uma ponderação a respeito dos males humanos. A criação de um herói que sempre vence ao final, atrai as crianças. Ou seja, dificilmente a criança se identifica com o herói pelo seu valor interior ou ideológico, mas pela aparência e pelas ações desta personagem.

Entretanto, os conceitos encontrados nas histórias infantis devem ser interpretados e levados em conta pelo próprio leitor, ou seja, de nada adianta o adulto impor uma compreensão para o conto, se o fundamento está, justamente, na própria formação da criança.

Parece-me que as histórias arquetípicas se originam, frequentemente, nas experiências individuais, através da irrupção de algum conteúdo inconsciente, que podem surgir em sonhos ou em alucinações em estado de vigília. Algum evento ou alguma alucinação coletiva acontece, e, então, o conteúdo arquetípico irrompe na vida de um indivíduo. Isto é sempre uma experiência luminosa. Nas sociedades primitivas, praticamente nenhum segredo é guardado; então essa experiência é sempre comentada, ampliando-se por outros temas folclóricos existentes, que a completam. Então, ela se desenvolve tanto quanto um boato<sup>1</sup>. (FRANZ, 1990, p. 31)

O importante, portanto, é deixar a criança ler os contos de fadas da forma mais livre e pessoal. E rodeá-la de histórias de metamorfoses, seres e objetos mágicos, que lhe permitam desenvolver o imaginário e criar esperança de soluções felizes para sua existência.

## Texto complementar

### Dos contos tradicionais ao folclore

(ZILBERMAN, 2005, p. 90-92)

Os primeiros livros que, quando foram editados, destinavam-se principalmente às crianças, continham histórias recolhidas da tradição oral e redigidas agora com o olho nas potencialidades do novo público. Originalmente, narrativas como *Chapeuzinho Vermelho* ou *João e Maria* eram ouvidas por adultos, que as herdaram dos antepassados, também maiores de idade. Desse tempo, os textos guardam vários resíduos, tais como:

- a ambiência rural das histórias, pois quase todas as personagens vivem ou pertencem ao campo;
- a alusão a animais, como o lobo, por exemplo, que deviam causar medo nas populações que moravam em regiões isoladas, como ocorre à mãe e à avó de Chapeuzinho;
- a ameaça da fome e da morte, como experimentam as duas crianças abandonadas pelos pais na floresta.

Dois outros componentes pertencem a esses relatos, conhecidos por contos de fadas. Um deles é a violência, pois, além dos perigos, que sempre se concretizam (Chapeuzinho sobrevive ao lobo, e João e Maria escapam da

<sup>1</sup> A autora refere-se às histórias arquetípicas como os contos de fadas, mitos e outros semelhantes. Nesta obra, também há a interpretação dos contos de fadas como chave de explicação psicológica.

bruxa), presenciamos acontecimentos decorrentes do uso da força, movidos seja por maldade, seja por necessidade de sobrevivência. Envenenamentos, devoração de seres humanos por animais, automutilação, dilaceramento de órgãos – eis algumas das ações que encontramos em contos como *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela* e *A Bela Adormecida*, provavelmente as histórias mais conhecidas do gênero.

O outro fator advém da presença da magia, resultante da ação de seres dotados de propriedades sobrenaturais, como fadas, bruxas, feiticeiros. Nem sempre o componente mágico coincide com uma personagem; pode provir, por exemplo, do fato de animais falarem, como em *Chapeuzinho Vermelho*, das metamorfoses experimentadas por seres vivos, como em *O Príncipe Sapo*, ou do ambiente fantástico por onde circulam heróis e antagonistas, como o palácio encantado de *A Bela e a Fera*.

Ambos os componentes, decisivos para a constituição do conto de fadas, já foram objeto de contestação: a violência por se evidenciar inadequada para os leitores, supostamente ainda pouco habituados às rudezas da existência humana; a magia, por parecer uma alternativa compensatória à fragilidade e inferioridade dos heróis. Incapazes de enfrentar perigos e desavenças, eles dispõem da alternativa de apelar para a ajuda de auxiliares dotados de habilidades mágicas, safando-se, assim, das piores encrencas.

Em nossos dias, esse posicionamento não é mais aceito, porque, se é certo que a violência efetivamente se verifica nos contos, sabe-se que, por outro lado, ela não atinge a personagem, que, de algum modo, não apenas escapa do perigo, como acaba lucrando algo com isso: João e Maria descobrem um tesouro, a Branca de Neve encontra o príncipe e assim por diante. Por sua vez, a magia não produz dependência, como se poderia pensar. Bruno Bettelheim, em *A Psicanálise do Conto de Fadas*, procurou deixar claro como o auxiliar mágico nunca perde a função de coadjuvante, importando mesmo a transformação por que passa o herói na direção da maturidade. Assim, os contos de fadas acabam por reforçar a autoimagem do leitor, colaborando para seu crescimento interior e autonomia, o que justifica não apenas a popularidade que detêm até nossos dias, como também a permanência das figuras principais, convertidas, de certo modo, em símbolos de comportamentos e ideias, ultrapassando, portanto, o âmbito primeiro dentro do qual foram criados.

## Dicas de estudo

- Consulte os sites <[www.dobrasdaleitura.com](http://www.dobrasdaleitura.com)> e <[www.fnliij.org.br](http://www.fnliij.org.br)> que informam a respeito de publicações literárias ou ensaísticas sobre contos de fadas e literatura infantil e juvenil de um modo geral. Esses endereços servem como atualização e como interação entre professores, estudiosos e críticos literários.

## Atividades

1. Quais são as características da fada e quais são as da bruxa? O que representam em termos de concepção de comportamentos humanos? Escreva um texto a respeito.

[illegible]

2. Procure ler (ou lembrar) de quatro contos de fadas (que podem ser localizados na internet) e tire deles situações que se repetem. Escreva um texto a partir dos resultados dessa comparação, comentando o por quê das semelhanças e das diferenças.

[illegible]

3. Reescreva um conto de fadas, alterando a época em que se passa, trocando os papéis das personagens e modificando o final. Depois analise o resultado, para avaliar como a significação profunda do texto mudou. Explique essa alteração.

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 20 evenly spaced horizontal grey lines across its entire width, providing a guide for handwriting or typing. The background is a clean, solid white color.

[illegible]





# Outras formas de narrativa

## Objetivos

Expor e analisar narrativas que complementam o repertório literário das crianças, como as que estão apoiadas em aventuras, em situações cotidianas e, mais recentemente, as narrativas que retomam formas literárias tradicionais.

A tradição está diretamente ligada ao progresso da humanidade e faz-se extremamente importante para a compreensão humana e social, ou seja

[...] a história permanece no mundo pela tradição oral e é, originalmente, o testemunho de alguém que presenciou um evento ou um modo de ser do mundo, que já não existe como história; existiu, um dia, como fato. E tudo que existe no presente como evento para a experiência direta poderá, no futuro, sobreviver como relato. (SCHMIDT, [1990 ?])

Grécia e Roma clássicas são o “berço da civilização”, e estão na origem de nossa cultura, leis e civilização. Em especial, em relação ao pensamento e à estética. Filósofos, artistas, historiadores, poetas e dramaturgos escreveram sobre poesia, estética e realizações humanas que mais influenciaram a cultura ocidental, em que o Brasil se insere.

[...] Nas trocas estabelecidas entre os testemunhos dos “antigos” e a experiência direta, vê-se que as histórias chamam atenção para certos fenômenos e a observação destes tende a confirmá-las, ampliá-las ou relativizá-las. A credibilidade das histórias é, igualmente, reforçada pela observação da natureza. (SCHMIDT, [1990?])

Na Idade Média, a literatura de cavalaria, que narrava os feitos dos cavaleiros em torneios e batalhas em favor da fé e do amor, mostra seres dotados de heroísmo e fantasia que, modificados pelos sentimentos, em geral pela mulher amada, tornam-se líricos. Da mesma forma, as narrativas que tratam da aprendizagem dos fatos da vida, como os contos de fadas, terminam, com muita frequência, numa situação de “felicidade para sempre”.

Homero, Xenofonte, Virgílio, Ovídio e Sófocles são autores clássicos que retornam periodicamente à literatura, enquanto fonte de inspiração e imitação. Fazem parte, portanto, da retomada da tradição nos dias atuais.

Fatores que irão permitir a retomada de modos de narrar e de histórias da tradição estão ligados à linguagem simbólica (os símbolos são eternos e permitem a atualização constante), às verdades individuais e gerais que estabeleceram (o ser humano preserva alguma identidade ao longo do tempo) e ao retorno da história (há fatos que se assemelham a acontecimentos passados).

Entre os textos que apresentam esse parentesco com o passado, encontramos na Literatura Infantil brasileira as narrativas que parafraseiam ou parodiavam os contos de encantamento e as que retomam a linha do folclore, seja no seu caráter mítico ou no caráter fabular.

As obras de Marina Colasanti refletem o real a partir de uma linha psíquica, fantasista e surpreendente; as suas personagens apresentam características de natureza maravilhosa, porém, o assunto é extremamente aprofundado pelo uso de imagens do inconsciente e por questões que se ligam ao desejo e ao mundo do inexplicável. Por isso, alguns consideram os seus contos destinados aos adultos, pois invadem a imaginação em qualquer idade. Algumas obras: *Uma Ideia Toda Azul* (1979); *Entre a Espada e a Rosa* (1992); *O Menino que Achou uma Estrela* (1988); *Um Amigo para Sempre* (1988); *23 Histórias de um Viajante* (2005); entre outras. Ela retoma com poeticidade as narrativas de encantamento, trazendo-as para uma simbolização do inconsciente e falando liricamente do interior do ser humano.

Ruth Rocha, em *Procurando Firme* (1984), serve-se da paródia ao conto de fadas como procedimento fundamental para a desmistificação de valores e comportamentos, destruindo-os pela força impiedosa e sem emoção do riso.

A situação narrativa básica é a educação diferenciada entre meninos-príncipes e meninas-princesas, enquadrada pela postura metaficcional do diálogo entre duas vozes: o narrador e seu interlocutor, crítico e iconoclasta.

A introdução acentua a dualidade básica do jogo entre parecer e ser: “Uma história que parece / história de fadas mas não é. / Também parece história / para criança pequena mas / não é.”

Nesse texto, a paródia satiriza os textos de finalidade pedagógica-moralizante conservadora. O conto de fadas, aqui, representa um mundo necessário ao desenvolvimento de ideias utilitárias. E precisa ser investido sob a aparente leveza e descompromisso do cômico, que rompe o mecânico e instaura a surpresa, afirma-se solidamente a intenção da autora de construir um *Telêmaco*, de Fénelon, ou um *Emílio*, de Rousseau, e de propor, assim, por meio da narrativa,

valores educacionais de ruptura; exemplificar comportamentos que norteiem o desempenho das pessoas durante a vida, mas abertos a novas visões. O final do conto desmente o fechamento e univocidade dos citados textos clássicos e exprime com clareza uma posição pedagógica em aberto: “[...] e se foi pelo mundo, procurando não sei o quê, mas procurando firme!”

O cômico configura-se, assim, como um procedimento de crítica para o estabelecimento de verdades, diferentemente do humor, em que não existem verdades.

A ilustração de Ivan e Marcello para *Procurando Firme* casa-se com perfeição às intenções e ao tom do texto verbal. As imagens acentuam o aspecto cômico, trabalhando continuamente com o contraste entre personagens e situações do passado, parte integrante dos contos tradicionais, e o presente, induzindo o leitor a vê-las com olhos contemporâneos. Além do contraste, a criação de personagens e situações não narradas – mas que poderiam ter sido contadas – torna a ilustração um acréscimo feliz e adequado à narrativa verbal.

Distorcendo intencionalmente a tradicional cor sépia, que filmes e livros a respeito do passado adotam, o colorido da ilustração mantém-se próximo, ao adotar o ocre, o marrom e o amarelo. Pode-se pensar, então, que estas cores amortecem e monotonizam a ilustração. Não é verdade. O traço antirrealista, a disposição irregular dos desenhos e, sobretudo, as formas caricaturais representam um convite ao riso e à descoberta de intenções subentendidas, camufladas pelo texto.

Outra bem realizada união entre a imagem e o texto encontramos no conhecido *O Bichinho da Maçã*, de Ziraldo (1982), convertido em cartum nas folhas de jornais diários, devido à alta receptividade encontrada junto aos leitores. Nele, o cômico exerce uma função menos pedagógica do que no livro de Ruth Rocha, mas é igualmente educativo. Ensina a ver, olhando com olhos diversos. Trata-se de uma paródia do Gênesis bíblico. O cômico nasce de procedimentos variáveis: o deslocamento das personagens humanas do Paraíso, do homem para o bicho da maçã; o texto anedótico substitui a seriedade bíblica; o Paraíso é visto como uma projeção da sociedade dos homens, com tabuletas proibitivas, com palavras denunciadoras de situações-tabu (“Tem gente!” usado em momentos pouco comuns na literatura); o avesso da função do herói – é o bicho que salva o homem.

Os procedimentos cômicos e a presença do humor na obra de Sylvia Orthof são ricos e variados. Situações, personagens e palavras estão subme-

tidas a um tratamento de extrema simplicidade e, por isso mesmo, de alto poder de comunicação, que transfere ao leitor um universo de cabeça para baixo, alterando histórias e realidade, como em *Uxa, ora Fada ora Bruxa*. A protagonista, uma brufada ou uma fabruxa, é sócia da própria Sylvia que, atendendo ao estado de espírito de cada dia, vira o mundo ora à esquerda, ora à direita, trocando o embaixo e o em cima, sem jamais deixá-los no que, acreditamos, sejam suas posições normais.

Ao ler os textos de Sylvia Orthof, evocamos as memórias e narrativas de outra brufada: a Emília, de Monteiro Lobato, pioneira do humor e do cômico na Literatura Infantil brasileira. Como escapar aos encantos desse diabinho de pano, palha e olhos de retrós, que transformou a fazenda idílica da avó Benta num mundo maravilhoso de fantasia e liberdade, às custas de sua teimosia e da ruptura que estabeleceu com as organizações metódicas, as brincadeiras bem comportadas e a sabedoria sem contestação?

No caminho das novas formas narrativas, tratamos agora da literatura que tem como base de representação a realidade e o cotidiano.

Nelly Novaes Coelho (1993, p. 139-144) divide a *linha do realismo cotidiano* em:

- realismo crítico (relacionado à realidade social);
- realismo humanitário (relações afetivas e humanas);
- realismo lúdico (aventuras e brincadeiras);
- realismo histórico (narrativas da tradição, pois, ao apresentar um caráter didático, adaptam o cotidiano a partir do passado);
- realismo mágico (fusão do maravilhoso e do real, trazendo um terceiro mundo como solução das dificuldades).

Na verdade, todos esses tipos podem aparecer relacionados, de mistura com o real e representando uma ponte entre literatura e ensinamento.

A reportagem “Simples narrativas do cotidiano”, por Roberto Nicolato, na p. 1 do Caderno G, do jornal *Gazeta do Povo*, de 1.º/07/2002, aborda a importância e o crescente aumento das crônicas, nos dias atuais. O subtítulo da reportagem é: “Humor funciona como antídoto contra a chatice e a dura realidade do dia-a-dia”, ou seja, esse misto de literatura e jornalismo traz à população uma nova forma de tratar os problemas sociais e as possíveis soluções, além de divertir o leitor e dar detalhes das dificuldades diárias. A crônica, sempre um texto curto, tem a vantagem de atrair com mais facilidade a leitura dos leitores iniciantes, por sua leveza, síntese e observação subjetiva da realidade.

Grandes nomes na crônica são citados pelo jornalista, como Luis Fernando Verissimo, Mario Prata, Fernando Sabino, Rubem Braga, entre outros.

As crônicas, portanto, inspiram-se com os fatos, Fernando Sabino, citado pelo jornalista, diz: “quer num flagrante de uma esquina, nas palavras de uma criança ou num incidente doméstico, a crônica deve escolher um fato capaz de reunir em si mesmo o disperso conteúdo humano”.

As narrativas, segundo Sosa, estão relacionadas aos traços referentes às atividades das crianças. As narrativas de aventuras fazem parte da etapa de *Robinsonismo*, pois trata-se de uma fase na qual as crianças buscam personagens mais complexos e que, portanto, julga-se necessário fornecer ao leitor novos recursos mentais e sensitivos, principalmente como jogos de preparação para o futuro. Sosa (1978, p. 159) diz que

[...] esta etapa de aventuras e sonhos de viagens caracteriza-se, pois, por um despertar de novas forças e elementos, que não estavam presentes na anterior; período dos contos maravilhosos, e que correspondem à mesma evolução da representação gráfica na criança: de um subjetivismo anterior, passa a um realismo objetivo com o qual, como no processo de suas leituras, cumprirá escalas que a levam, desde a imaginar o real e tentar captá-lo, tomando os objetos como simples pretextos, até ao minucioso detalhismo verista que caracteriza algumas das etapas posteriores desse realismo.

As narrativas de aventuras trabalham com atitudes mais realistas, em geral, tratam-se de relatos de viagens, viagens extraordinárias e ficções novelescas. O encanto das narrativas como, por exemplo, *Robinson Crusoe*, está no triunfo do herói até sua vitória, pois, enquanto houver mais esforço pessoal e engenhosidade deste personagem, mais caráter concreto ele vai atingir e, conseqüentemente, o leitor se sentirá atraído. T. Cousinet (*apud* SOSA, 1978, p. 46) diz que “os obstáculos opostos à marcha do herói não passam de obstáculos naturais sobre os quais ele triunfa, seja por sua inteligência, seja com o apoio das invenções científicas”. Ou seja, é exatamente o contrário do que ocorre nos contos de fadas, pois o real sentido dele está no fato de não se adequar à realidade e recorrer à magia.

Por isso, as narrativas de aventuras são, em geral, estabelecidas pela formação de um novo herói. Algumas obras como *Vinte Mil Léguas Submarinas*, *Os Filhos do Capitão Grant*, *A Volta ao Mundo em Oitenta Dias*, de Júlio Verne; e *Os Primeiros Homens na Lua*, *A Guerra dos Mundos*, de Orson Welles, encontram-se nessa categoria que, no caso do segundo autor, incluem ainda pitadas de ficção científica.

Em todas as obras, o herói é o principal responsável pelo interesse do leitor:

[...] Na aparência, isso coincidirá até com o que acontece na vida real do adulto, quando os próprios triunfadores esquecem o sacrifício que seus êxitos lhe custaram. Quando toda a felicidade obtida parece apagar a fronteira de angústia que quase sempre existiu para tal conquista. (NUNES, 1976, p. 21)

Da linhagem de Lobato é também Lygia Bojunga Nunes, criadora dos mais belos textos da literatura infanto-juvenil contemporânea. Como não perceber o alto risco do humor com gosto amargo em um parágrafo como este, da fala de Raquel em *A Bolsa Amarela*?

Se o pessoal vê as minhas três vontades engordando desse jeito e crescendo que nem balão, eles vão rir, aposto. Eles não entendem essas coisas, acham que é infantil, não levam a sério. Eu tenho que achar depressa um lugar para esconder as três: se tem coisa que eu não quero mais é ver gente grande rindo de mim. (NUNES, 1976, p. 21)

Todo o primeiro capítulo relata, através da invenção de personagens e situações, a luta duríssima de Raquel para encontrar sua identidade e o lugar na família. Em torno dela, só risos; nem francos nem desmistificadores, mas risos de mofa, de desdém, de menosprezo. Um riso doente, porque privado da iluminação proveniente da revelação do novo. Ele é, antes, uma armadura para defender-se da rebeldia. É o riso condescendente dos falsos sábios, avessos à ruptura do já estabelecido: a criança não ter direitos e ser menina é repetir um papel social já definido e, portanto, imutável. Ademais, criar personagens e diálogos fictícios, como Raquel o faz, num mundo de faz-de-conta, somente pode demonstrar um sintoma de loucura, tal como o riso subversivo que “parece muito mais equacionado a crianças e loucos, do que a pessoas adultas” (NEVES, 1974, p. 35).

Em *O Sofá Estampado*, Lygia Bojunga Nunes cria o tatu Vítor que, em momentos diferentes, tenta declarar seu amor pela gata Dalva. Sua fala “Eu estou vidrado em você” é interrompida por comerciais de televisão, pelo chamado do telefone e pela entrada da Dona-da-Casa, a oferecer-lhe um cafezinho, e até por sua timidez. Quando Dalva o despede, ele tenta declarar-se uma última vez:

A Dona-da-Casa foi indo prá porta. O Vítor foi atrás. Mas quando viu que a Dona-da-Casa não estava olhando, achou que dava tempo de desabafar; se virou: – Dalva, eu estou v... – Tropeçou no tapete, a fala tropeçou junto, saiu *vidrocê*, e o Vítor foi indo embora aflitíssimo: Dalva eu estou vidrocê, será que dava prá entender? (NUNES, 1981, p. 90)

Não gargalhamos. Esboçamos um sorriso, misto de compaixão e surpresa. A situação cômica não nos impede de avaliar a cena embaraçosa (para a personagem Vítor) ridícula (para a gata e a dona da casa): um tatu a tropeçar no tapete e nas palavras. A mesma língua que serve para os supérfluos da vida (anúncios de televisão, a fala que revela a intenção de alterar a decoração da sala e o adeus indiferente da gata) deveria permitir ao apaixonado tatu expressar seu sentimento. Há, porém, a negação dessa expectativa, pois a língua tropeça, a comunicação interrompe-se e o sentimento é recalçado.

A literatura infanto-juvenil usa o cômico e o humor com a mesma variedade de recursos e com as mesmas intenções demolidoras e críticas que a literatura

destinada ao público adulto. Além de suas qualidades motivadoras da reflexão e da descoberta de novos sentidos, o emprego do cômico permite uma aproximação mais imediata e sedutora com o público leitor. Em se tratando de literatura para crianças, esse efeito justificaria por si só a importância desse tipo de texto. Acreditamos, porém, que não se trata apenas de cativar o leitor. A literatura infanto-juvenil deve tornar-se necessária à formação do gosto estético e do espírito crítico de seu leitor. O cômico, por sua natureza, é o caminho mais curto e encantador para atingir-se esses objetivos.

As narrativas da tradição, do cotidiano e de aventuras são, portanto, outras formas de literatura informativa, lúdica e didática, pois fazem com que a criança e, mesmo o adulto, desenvolva suas capacidades imaginativas e intelectuais.

É elementar que todas apresentem uma interrelação, porém, são de estilos completamente diferentes, visto que, enquanto as narrativas da tradição resgatam o passado, as outras buscam o presente como meio de interação do leitor com o livro.

## Texto complementar

### Quem lê? O que lê? Quando lê?

(FISHER, 2001, p. 72-73)

Nenhum artigo sobre os interesses e as preferências de leitura estaria completo sem mencionar os estudos clássicos de Norvell (1950, 1958), nem que seja por seu tamanho. No primeiro estudo, 625 professores coletaram dados de mais de 50 mil adolescentes em mais de 200 escolas e, no segundo estudo, 960 mil opiniões foram obtidas de 24 mil crianças entre a 3.<sup>a</sup> e a 6.<sup>a</sup> séries. Os estudos ressaltaram a energia e os recursos que foram devotados à tentativa de avaliar os interesses e as preferências das crianças. A revisão de Monson e Sebesta (1991) da literatura histórica e atual pode servir como uma fonte de informação sobre o que sabemos após quase 100 anos de pesquisa.

As formas como que os interesses e as preferências de leitura foram pesquisados variam, mas todas enquadram-se em três amplas categorias. Os pesquisadores investigaram o que as crianças *realmente leem*, o que elas dizem que *gostam de ler* e que livros, de um certo número de escolhas, elas *preferem*

ler. Os métodos incluíram diários, registros, levantamentos, entrevistas, listas de assuntos, listas de títulos reais e imaginários (tanto anotados como não-anotados), comparações combinadas, leitura silenciosa de trechos e leitura em voz alta para outros. O que permanece comum para a maioria dos estudos é que os interesses e as preferências de leitura de crianças são influenciados por sexo e idade (MONSON; SEBESTA, 1991). Alguns pesquisadores também constataram uma influência racial sobre os interesses (FISHER, 1988; WOLFSON; MANNING; MANNING, 1984), mas as semelhanças nos interesses entre grupos raciais parecem ser mais expressivas do que as diferenças. Isso também parece ser verdadeiro em comparações internacionais (FISHER; AYRES, 1990; KIRSCH; PEHRSSON; ROBINSON, 1976). Johnson e Greenbaum (1982) concluíram que, em geral, os meninos preferem ler livros de aventura, ciência, esportes e informação, enquanto as meninas preferem mistério, novela, contos de fada, livros sobre a vida diária e escolar e livros sobre animais. Resultados semelhantes foram encontrados em muitos estudos desde 1982, embora os interesses em aventura, mistérios, humor e fantasia pareçam ser comuns para ambos os sexos na maioria das idades.

Desde 1974, Children's Choices – um projeto conjunto do Children's Book Council e da International Reading Association – extraiu respostas de 10 mil crianças em idade de escola fundamental sobre 500 livros publicados a cada ano. As crianças das primeiras séries preferiam os livros cômicos à ficção, com histórias de pessoas e de animais em segundo lugar. As crianças das séries intermediárias escolheram, em primeiro lugar, livros de aventura, humor e informação, com fantasia, mistério, esportes e sobrenatural em segundo lugar. O autor reconhece que essas diferenças provenientes de outras pesquisas poderiam estar relacionadas ao número de livros disponíveis em cada categoria, mas as listas de Children's Choices (publicadas no *The Reading Teacher*) fornecem boas informações sobre o que os estudantes realmente apreciam ler. Se, então, os resultados são razoavelmente coincidentes entre os estudos, por que existe um contínuo interesse em estudar as preferências das crianças? O interesse parece ser motivado por um desejo de combinar crianças e livros de modo que elas sejam encorajadas a ler mais e a desenvolver um amor permanente pela leitura. À medida que o número e a natureza dos livros mudam, alguns poderiam supor que mudam também os interesses das crianças. Essa suposição é provavelmente falsa. Afora interesses efêmeros, como as Tartarugas Ninjas, qualquer professor pode dizer que uma boa história é mais importante do que o gênero literário. Além disso, boas histórias podem misturar



mais de um gênero. A eternamente popular série Nárnia é uma aventura, uma fantasia, ou uma história de animais? Ela tem elementos de cada um deles. Além disso, cada criança pode ter um interesse específico por um livro diferente, assim como os adultos relatam ser influenciados por diferentes gêneros e temas da literatura. Entretanto, certos livros realmente parecem durar e, conforme já foi sugerido, os editores contam fortemente com os clássicos em suas listas. As crianças leem esses clássicos porque gostam deles, ou eles são uma “boa literatura” que as crianças deveriam homenagear, assim como os adultos fazem com Shakespeare?

Wilson (1985) investigou se crianças de 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries gostavam de ler os clássicos. Ela desenvolveu uma lista de 27 títulos baseada em opinião especializada – lista da qual 374 estudantes leram três ou mais livros e votaram como sendo os seus favoritos. *Charlotte’s Web*, *The Little House the Big Woods* e *O Jardim Secreto* foram as três primeiras escolhas. Para sua surpresa, Wilson não encontrou nenhuma diferença estatisticamente significativa nos clássicos que meninos e meninas escolhem para ler, nem em suas preferências. Uma vez que essa conclusão oponha-se à forte tendência em outra pesquisa, eu queria descobrir se as crianças realmente leem os clássicos dessa lista sem estímulo e, se assim fosse, se meninos e meninas eram diferentes no que escolhiam e no que gostavam.

## Dicas de estudo

- Consulte os sites de <[www.casalygiabojunga.com.br](http://www.casalygiabojunga.com.br)> e <[www.fnlij.org.br](http://www.fnlij.org.br)>, onde você poderá encontrar mais informações e estudos sobre os assuntos desta aula. Lá existem dados sobre os livros de autores e os exemplos para o reforço dos assuntos aqui tratados

## Atividades

1. Compare as diferenças entre o conto de fadas e o conto de aventuras.

---



---



---

[illegible]

2. Faça uma seleção de cinco piadas que você conhece. Escreva-as. A seguir, analise suas características de costumes, preconceitos, tipos de personagem. Estude nessas piadas a diferença entre o cômico e o humor.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page or a sheet of stationery.

3. Que outras obras dos autores da literatura infantil brasileira citados nesta aula você conhece? Elas se parecem com as características apontadas? Escreva um texto a respeito.

[illegible]



# Projetos de leitura na escola

## Objetivos

Ressaltar a importância do trabalho com projetos de leitura e literatura na escola e apresentar alguns exemplos.

Os educadores, atualmente, convivem com uma questão preocupante em relação aos discentes: o desinteresse pela leitura. Uma pesquisa apresentada por Maria Antonieta Cunha (1993, p. 9), já em 1983, dava conta de que os alunos preferiam televisão, cinema e teatro, deixando a leitura em último lugar. Constatou-se, ainda, que eles não tinham biblioteca em casa (mesmo os de bom nível econômico) e nem mesmo a metade tinha fichas ou carteirinha nas bibliotecas públicas ou escolares. Esses resultados serviam para exemplificar a gravidade da situação. Hoje, em tempos de maiores e mais intensos apelos para o afastamento da reclusão, do silêncio e da reflexão exigidos pela leitura, sobe e muito o nível de preocupação com o assunto. O consumo em shopping centers, os fascinantes jogos no computador, as festas e passeios, a pouca exigência social de conhecimento sólido e de informação estão produzindo uma geração de jovens e crianças alienados da cultura veiculada pelos livros e avessos à leitura de textos, mesmo básicos e de pouca extensão.

A relação entre literatura e a escola tem sido muito intensa, desde a criação da escola burguesa no século XVIII até os dias de hoje. Diversos estudiosos defendem o uso do livro em sala de aula, e, atualmente, o objetivo não é apenas o de transmitir os valores que regem a vida em sociedade, mas também o de propiciar uma nova visão da realidade. Convém lembrar que os primeiros livros infantis foram escritos para adultos e, mais tarde, por pedagogos e professores, com o objetivo de estabelecer padrões comportamentais exigidos pela sociedade burguesa que se estabelecia.

A tarefa de instigar na criança o hábito da leitura é um trabalho que exige competência. Nesse trabalho, o professor precisa capacitar para a escolha e a qualidade da leitura e é obrigado a enfrentar problemas de natureza diversa, como

[...] o desinteresse dos adultos envolvidos e comprometidos, como professores, bibliotecários, pais, por ignorância do problema, o contexto sócio-econômico e todas as suas implicações, toda essa complexidade de fatores e contingências constitui barreiras difíceis de transpor, e até intransponíveis. (CARVALHO, 1982, p. 196)

Visto isso, o professor deve procurar tornar a leitura interessante, aos olhos da criança, como fonte de surpresas e descobertas. Para Bárbara Carvalho (1982, p. 197) “o enfoque crítico, e reflexivo deve ser observado, desde o início, das pequenas narrativas”.

Para selecionar-se um bom poema, a ser levado à criança, ele não deve comprometer-se com aspectos outros que não a própria transmissão da sensibilidade, da emoção do poeta. O poema, portanto, não precisa ter o tom de conselho, ou insistir em transmitir conhecimentos. Terão mais condições de interessar as crianças os poemas em que predomine a fantasia, a musicalidade e a imaginação. Quanto menos conceitual, mais atenderá ao espírito infantil. Quanto aos temas, talvez se devam evitar os poemas que apresentem uma visão triste e pessimista da vida. Situações complexas ou paradoxais também não têm sentido para a infância. Embora algumas obras, sejam poemas ou narrativas, venham trabalhando e discutindo problemas existenciais, de uma maneira muito sutil e interessante para a criança, com temas delicados como a morte, a separação dos pais, a falta de diálogo.

O mais importante, com efeito, é o contato agradável da criança (ou adolescente) com o poema. E acreditamos que o excesso de atividades (ou a repetição delas) pode ser prejudicial ao poema, fazendo-o desaparecer no meio de tanta coisa. Imaginamos, mesmo, que em algumas ocasiões nenhuma atividade marcada deve ligar-se ao texto poético. O professor pode, por exemplo, afixar na sala, semanalmente, um bom poema, e não o utilizar em momento algum de aula. Está colocando a criança em contato com a poesia [...] quando o poema nos parece de difícil exploração ou leitura, essa é uma boa saída, quando as crianças já leem.

Em geral, no entanto, o poema será ouvido. Esse primeiro contato com o texto é especialmente importante: dele, basicamente, depende a reação do aluno ao poema. Por isso, a leitura deve ser expressiva. Pode ser feita pelo professor, depois de treinar a leitura. Se o professor não se considerar “bom intérprete” do poema, recorra a fitas gravadas com alguém que leia bem. E há discos (CDs) de poemas, com boas interpretações. (CUNHA, 1976, p. 46)

Além dessa leitura, com alunos maiores, é interessante realizar a leitura criticada. A leitura compartilhada de poemas e narrativas, por exemplo, é sempre um exercício de crescimento do leitor, porque ele aprende com os outros, com quem dialoga, a descobrir sentidos diferentes, a olhar os textos com olhos diversos.

A manipulação lúdica dos sons da língua pela criança e a fruição do sonoro, independente do significado, constituem-se parte fundamental do desenvolvimento linguístico e da atração por textos poéticos.

Ler é aventurar-se a crescer. Por isso, a aventura da criança deve ser uma aventura livre e descomprometida com o adulto. Nada é mais desagradável e indigesto do que certos livrinhos de Literatura Infantil, equipados de eficientes questionários para cobrança. Cada livro desses é um fiel cobrador da criança, que, pensando ter realizado uma leitura livre de imposições didáticas sistemáticas, se sente lograda. (CARVALHO, 1982, p. 197)

Mas a leitura pode e deve ser cobrada, através de diálogo, em grupo, numa conversa informal, descomprometida, em que a criança se sinta um leitor e não um examinador. Para que, desta forma, essa leitura não passe de uma fase, mas sim transforme-se num hábito, melhor ainda, numa necessidade, numa curiosidade permanente.

Outro aspecto muito importante a ser observado pelo professor é se a criança realmente tem condições de ler, pois se ela não estiver em condições de ler corretamente, a leitura constituirá uma frustração, que levará ao desestímulo irreversível.

Para a produção de um projeto de leitura, o professor poderá apoiar-se em filosofias educacionais. Entre os principais filósofos, destacamos Teilhard de Chardin (século XIX, França) que, ao desafiar os teólogos cristãos a incluírem em suas reflexões a biologia darwiniana, realizou um exercício intelectual de tal magnitude, que desembocou numa forma de pensamento complexo avant la lettre. Muitos dos conceitos por ele cunhados foram posteriormente incorporados ao pensamento complexo. A busca em si de um diálogo ciência-religião expressa uma das dimensões mais desafiadoras desse espírito.

Jean-Jacques Rousseau foi considerado um dos grandes pensadores europeus no século XVIII. Sua obra inspirou reformas políticas e educacionais, e tornou-se, mais tarde, a base do chamado Romantismo. Formou, com Montesquieu e os liberais ingleses, o grupo de brilhantes pensadores pais da ciência política moderna. Em filosofia da educação, enalteceu a “educação natural” conforme um acordo livre entre o mestre e o aluno, levando, assim, o pensamento de Montaigne a uma reformulação que se tornou a diretriz das correntes pedagógicas nos séculos seguintes; é outro filósofo de importância para a educação. Seus pressupostos básicos com respeito à educação eram a crença na bondade natural do homem e a atribuição, à civilização, da responsabilidade pela origem do mal. Se o desenvolvimento adequado é estimulado, a bondade natural do indivíduo pode ser protegida da influência corruptora da sociedade. Consequentemente, os objetivos da educação, para Rousseau, comportam dois aspectos: o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e seu afastamento dos males

sociais. O mestre deve educar o aluno baseado nas suas motivações naturais. “Logo que nos tornamos conscientes de nossas sensações, estamos inclinados a procurar ou evitar os objetos que as produzem”, diz ele.

Em seu método, é essencialmente o mestre que deve educar o aluno para ser um homem, usando a estrutura provida pelo desenvolvimento natural do aluno, enquanto, ao mesmo tempo, mantém em mente o contexto social no qual o aluno eventualmente será um membro. Isso somente pode ser conseguido em um ambiente muito bem controlado. O ambiente em que o aluno vive deve ser tal, que não haja qualquer restrição física que não venha do próprio aluno; e depois que se desenvolve cognitivamente, etapa concluída por volta dos 15 anos, o educando não deveria sofrer qualquer restrição moral em seu ambiente. O objetivo de sua pedagogia é o desenvolvimento pleno do eu natural do aprendiz. Obviamente, uma tal educação somente seria possível se a criança fosse totalmente isolada da sociedade e não tivesse contato social, senão com seu mestre. O aluno somente entraria na sociedade quando a tendência para a socialização surgisse como uma de suas necessidades naturais. Isto aconteceria na adolescência, após o desenvolvimento da razão.

Outro filósofo de destaque é Celestin Freinet (1896-1966) crítico da escola tradicional e das escolas novas. Freinet foi criador, na França, do movimento da escola moderna. Para ele, a relação direta do homem com o mundo físico e social é feita através do trabalho (atividade coletiva), e liberdade é aquilo que decidimos em conjunto.

Em suas concepções educacionais dirige pesadas críticas à escola tradicional, que considera inimiga do “tatear experimental”, fechada, contrária à descoberta, ao interesse e ao prazer da criança. Analisou de forma crítica o autoritarismo da escola tradicional, expresso nas regras rígidas da organização do trabalho, no conteúdo determinado de forma arbitrária, compartimentado e defasado em relação à realidade social e ao progresso das ciências.

Para Freinet, as mudanças necessárias e profundas na educação deveriam ser feitas pela base, ou seja, pelos próprios professores. A escola, por ele concebida, é vista como elemento ativo de mudança social e é também popular, por não marginalizar as crianças das classes menos favorecidas. Propõe o trabalho/jogo como atividade fundamental. Dá grande importância à participação e integração entre famílias/comunidade e escola, defendendo o ponto de vista de que “se se respeita a palavra da criança, necessariamente há mudanças”. Algumas técnicas da pedagogia de Freinet: o desenho livre, o texto livre, as aulas-passeio,



a correspondência interescolar, o jornal, o livro da vida (diário e coletivo) o dicionário dos pequenos, o caderno circular para os professores etc. Essas técnicas têm como objetivo favorecer o desenvolvimento dos métodos naturais da linguagem (desenho, escrita, gramática) da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais. Porém, essas técnicas não são um fim em si mesmas, e, sim, momentos de um processo de aprendizagem, que, ao partir dos interesses mais profundos da criança, propicia as condições para o estabelecimento da apropriação do conhecimento.

O projeto de leitura na escola deve possibilitar a indagação, pesquisa, criação, de maneira que a literatura venha a ter uma função atual, verdadeira, recreativa e estética, social, renovadora, entre as atividades da criança e do adolescente. O professor deve observar, ainda, a situação socioeconômica da família dos alunos e as condições materiais da escola em que atua, seja no acervo da biblioteca, seja em espaços e apoio estratégico (equipamentos, materiais de consumo).

Em qualquer circunstância, os projetos necessitam de entusiasmo, tanto de professores quanto de alunos, de uma boa base de recursos materiais e, sobretudo, de sólida teoria educacional para que não se transformem simplesmente em ativismo sem rumo.

Alguns exemplos de leitura na escola podem ser consultados no site do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), no endereço eletrônico <[www.pnll.gov.br](http://www.pnll.gov.br)>. A divulgação de projetos é dividida em áreas que envolvem professores, escolas, bibliotecas, universidades. Sempre aparecem referências a projetos aplicados nos mais diferentes ambientes, como prisões, praças, empresas, livrarias, e, naturalmente, escolas. Os meios de divulgação e estímulo da leitura são os mais diversificados: barcos, jêgues, veículos motorizados, ônibus urbanos etc.

As pessoas envolvidas pelos projetos não têm idade: jovens, idosos, crianças, pessoas maduras. Há projetos sem custo elevado e que atingem toda a população. Vejamos alguns deles:

Os alunos da Escola Estadual Francisco Máximo de Souza participaram de um projeto denominado “Correio Cultural”, em que trocam correspondências com escritores regionais e nacionais. O projeto foi uma ação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e teve o objetivo de combater as deficiências na leitura, principalmente, das turmas de Educação de Jovens e Adultos. Também visou formar o aluno leitor.

Para corresponderem com os escritores os alunos leram suas obras e biografias e em seguida, escreveram para eles comentando suas obras. Os escritores enviaram cartas e livros para serem sorteados entre os estudantes.

Paralelo a esse projeto, a escola desenvolve o Programa Circuito da Leitura, executado com o auxílio dos voluntários da escola e com alunos da 1.<sup>a</sup> fase do Ensino Fundamental.

Com esses projetos, a biblioteca Humberto Campos, da Escola Francisco Máximo de Souza, está sendo sempre visitada. Entre os livros mais lidos está a coleção do *Harry Potter*; *O Mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder; *O Estudante III*, de Adelaide Carraro; *Tabebuias*, de Christiane Suplicy Teixeira e *Inventando Moda com o Menino Maluquinho*, de Ziraldo.

Outra escola que se destaca com projetos de leitura é a Escola Estadual Vila Nova, de Araguaína, que desenvolve o “Cantinho da Leitura”, nesse espaço os alunos participam das atividades como a Hora da História, Produção de Textos e Concurso de Poesia. Além de conhecer os textos narrativos, os estudantes aprendem a narrar suas próprias histórias.

O estudante Luiz Otaviano Dias dos Santos, 25 anos, aluno da 8.<sup>a</sup> série, é um exemplo de como as campanhas de leitura estão dando certo. Ele passou mais de 10 anos afastado do colégio e quando voltou a estudar descobriu que tinha o dom para a poesia e hoje escreve e declama versos.

Em 2005, o então sem-teto Severino Manoel de Souza inaugurou uma biblioteca com livros encontrados no lixo em um prédio invadido no centro de São Paulo, na Avenida Prestes Maia. Os usuários eram os próprios moradores do prédio, cerca de 1.800 pessoas devidamente cadastradas em um computador doado a Severino. Quando o prédio foi desocupado, o catador de papel ficou sem o seu acervo. Com a perseverança que só os corajosos têm, montou em Itapetininga da Serra (SP) uma nova biblioteca que já conta com 4.500 títulos.

O jornal *O Estado de Minas*, em junho de 2008, publicou uma reportagem narrando experiências com leitura em escolas de municípios mineiros:

Japaraíba – Na única praça de Japaraíba, a 229 quilômetros de Belo Horizonte, não se fala de outro assunto. O bom resultado no Ideb elevou a autoestima dos 3,6 mil moradores e massageou o ego de professores e alunos. “Ser apontada pelo MEC como a primeira cidade de Minas e a segunda do país é um reconhecimento ao nosso trabalho. Vivemos na escola como numa grande família, em que conhecemos de perto cada criança, os funcionários gostam dos seus serviços e todos participam das atividades, que vão desde aulas de balé, teatro, dança, música e esportes até os projetos de incentivo à leitura que movimentam a comunidade”, diz a diretora da Escola Estadual Padre Pedro Lamberti, Marli José Lopes.

Em cada uma das nove turmas da 5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> séries da escola, o número máximo de 25 alunos divide a atenção do professor. Nas aulas, eles exigem atenção e disciplina dos estudantes e não abrem mão das boas maneiras – a regra é clara: nada feito sem um “por favor” e um “obrigado”. E a cobrança só termina quando são entregues os deveres de casa. O resultado desse cuidado está estampado em gráficos e tabelas do Ideb: o índice de aprovação escolar em Japaraíba é de 96,2%, o que representa quase 12 pontos a mais que a média nacional. Um apito de sirene pouco antes do meio-dia indica o fim das aulas, mas não a hora de voltar para casa ou de brincadeiras pelas ruas da cidade. Logo depois do almoço, na maioria das vezes servido na própria escola, é hora de aprender a tocar um instrumento musical, de desmontar e consertar computadores em laboratórios de informática ou de suar a camisa jogando vôlei e futebol. “Quase todos os dias praticamos esportes pelo projeto Minas Olímpica e também gosto de participar do Pequenos Talentos, que nos ensina música. Estudo muito porque quero ter três profissões: advogada, juíza e professora de educação física”, sonha Ana Carolina Neves, de 12 anos, aluna da 6.<sup>a</sup> série.

Na Escola Municipal José Eustáquio Borges, no distrito de Capoeirão, na zona rural, o tempo livre fora das salas é preenchido pelas boas ações do projeto Bagagem, uma parceria com a PUC Minas de Arcos. Uniformizados e com uma maleta cheia de livros nas mãos, os estudantes percorrem a cidade batendo de porta em porta. Quem os atende é brindado com páginas da literatura brasileira, lidas pelas crianças. “Hoje gosto mais da leitura e faço vários amigos nas tardes em que visitamos as casas. A gente se diverte e aprendi muito com os livros”, conta Matheus Borges, de 11, da 5.<sup>a</sup> série.

Iniciativa oficiais também ajudam a melhorar o acesso aos livros, como notícia Galeno Amorim:

Com a entrega, esta semana, de uma nova leva de minibibliotecas em Itaipoca (75) e Jaguaribara (10), no interior do Ceará, e em Mossoró (40), no Rio Grande do Norte, o Programa Arca das Letras, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, comemora uma marca espetacular. Desde que foi criado, no primeiro governo Lula, já abriu nada menos do que 5.318 pontos de leitura na zona rural do Brasil (além de outras 3 no Timor Leste e 1 em Cuba).

Com um milhão de livros distribuídos, já atende 600 mil famílias em 1.500 municípios. De quebra, já formou mais de 10 mil agentes de leitura.” (Blog do Galeno)

Ou esta notícia que foi dada pelo Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão, em 14 de outubro de 2008:

Biblioteca em palafitas atrai crianças no Recife. Casas fincadas na margem do Rio, paredes feitas de tábuas, restos de material de construção. A comunidade do Bode, na Zona Sul do Recife (PE), é marcada pela miséria e violência. Nas prateleiras improvisadas com tijolos de uma dessas palafitas está a maior riqueza: livros de vários autores, que enchem de fantasia a rotina das crianças. O responsável pela biblioteca, José Ricardo Gomes, é um apaixonado por literatura que só foi alfabetizado aos 15 anos e vive de bicos. Ele montou a biblioteca com livros que recolhia no lixo e outros tantos que comprou economizando o dinheiro do ônibus.

Há, portanto, inúmeros campos de atuação para que se promovam projetos de leitura em nosso país. Basta que haja a vontade de realizar e a busca dos caminhos para tornar realizável o projeto. A escola brasileira e seus professores têm a obrigação profissional de investir na melhoria dos índices de leitura e na melhoria qualitativa da leitura em nosso país.

## Texto complementar

### Como planejar a pesquisa em leitura

(AGUIAR, 2005, p. 68-69)

A escolha do tema de pesquisa apresenta várias implicações. Em primeiro lugar, como já acentuamos, vamos orientar nosso estudo segundo uma necessidade detectada e um interesse. É preciso, antes de mais nada, mobilização interior para o problema, convicção da importância de seu tratamento, desejo de agir. A partir de então, é mister delimitar o assunto, com base em critérios de exequibilidade e validade. Em outras palavras, precisamos avaliar nossas condições de tempo para cumprimento de prazos, materiais de pesquisa, acesso a fontes, conhecimentos prévios, possibilidades de locomoção, enfim, todos os fatores externos e internos que facilitarão ou impedirão a realização da pesquisa. O bom pesquisador é aquele que conhece seus limites e, decidindo-se por um tema aparentemente restrito, explora-o em profundidade e dele auferir resultados muito positivos para a área em que atua. Tal postura significa considerar também a importância do assunto para a comunidade, as vantagens que pode trazer e, ainda, seu grau de representatividade científica.

Se um projeto de pesquisa surge das incertezas que temos sobre uma questão a ser resolvida, significa que já conhecemos o problema, que estamos diante dos dados a serem analisados e não frente ao vazio. Ninguém tem dúvidas sobre o que não sabe, pois é preciso ter conhecimento sobre algo para questioná-lo, embora ainda de modo impreciso. Para proceder à pesquisa, é preciso, assim, construir uma ordem, com base na desordem imediata, organizando os conhecimentos de que dispomos. O resultado é a formulação de um constructo teórico, um modelo que servirá de fundamento para a análise.

Se o problema de pesquisa deve ser definido com clareza, da teoria exigimos coerência na disposição dos quadros explicativos de referência, que vão nos servir de suporte para refletirmos sobre os dados recolhidos. A orientação teórica que escolhemos determina as questões de pesquisa, as hipóteses, os objetivos e a metodologia de trabalho. Uma opção teórica diz respeito a uma visão de mundo, a uma concepção de homem e sociedade que consideramos a melhor. Portanto, nossa ação é sempre guiada por uma atitude diante do real.

Assim, a elaboração desse quadro referencial deve resultar de um trabalho reflexivo, que leve em conta nossas convicções sobre as relações e trocas sociais, já que estamos no campo das ciências humanas. Teorias antagônicas, que explicam a realidade de modo divergente, uma, por exemplo, voltada para o ideal de unidade, em que um espírito superior centraliza todas as respostas, e outra, depositária da diversidade, convicta de que não existe a verdade absoluta, mas forças opostas que dialogam constantemente, dificilmente podem conviver num modelo coerente. Precisamos, portanto, revisar continuamente o arcabouço construído para que ele possa iluminar a análise dos fenômenos que observamos.

Delimitado o tema e esboçada a teoria, para bem orientarmos o processo de pesquisa, o passo seguinte é a formulação de perguntas norteadoras sobre o assunto em foco que expressem com clareza o que queremos investigar. Nosso caminho será, a partir daí, responder a essas questões que dão conta do problema a ser investigado. Para isso, vamos traçar objetivos específicos, de preferência um para cada item, porque nosso intento é encontrar as respostas satisfatórias. Objetivos claros e sempre que necessário retomados durante o percurso da pesquisa são a garantia do êxito final porque representam o alvo a ser atingido e, se não os temos bem definidos, não podemos saber se os alcançamos.

Dependendo da natureza da pesquisa a ser empreendida e dos fundamentos teóricos que vão embasar todo o processo, podemos optar por construir hipóteses em vez de questões norteadoras para o trabalho. As hipóteses são respostas provisórias ao problema levantado, suposições iniciais que antecedem a constatação dos fatos, que devem ser testadas para se determinar sua validade. De acordo ou contrárias ao senso comum, as hipóteses, pois, sempre conduzem a uma verificação empírica. Quando começamos um projeto de pesquisa, já sabemos algo sobre o assunto e, portanto, podemos tomar uma posição em relação aos tópicos que ele levanta – daí as hipóteses. O desenvolvimento da pesquisa vai confirmá-las ou negá-las, em sua totalidade ou em parte.

O que acontece muitas vezes, no entanto, é que a diversidade e o inusitado dos comportamentos das pessoas fazem com que, em ciências humanas, as hipóteses sejam difíceis de serem delimitadas. Nesse caso, optamos pelas questões norteadoras, mais abertas e adequadas à nossa área de atuação.

## Dicas de estudo

- A seguir, você tem a indicação de vários sites na internet em que pode ter acesso aos projetos e notícias sobre leitura e literatura que estão sendo realizados no Brasil e no mundo. São endereços dos mais importantes para conhecer os projetos em andamento e para ter ideias sobre projetos a desenvolver em sua escola.

[www.alb.com.br/forum/alb/](http://www.alb.com.br/forum/alb/)

<blogdogaleno.blog.uol.com.br>

<[www.brasilquele.com.br](http://www.brasilquele.com.br)>

<[www.pnll.gov.br](http://www.pnll.gov.br)>

## Atividades

1. Monte um projeto para a formação de leitores em fase de alfabetização, incluindo um estudo de texto e de imagem.

[illegible]

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Monte um projeto para a formação de leitores nas Séries Iniciais, incluindo, além da relação texto-imagem, as categorias dos gêneros literários (conto, fábulas etc.)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

[illegible]

3. Monte um projeto para estímulo à leitura na 3.<sup>a</sup> ou 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental que contemple o estudo das imagens, dos gêneros narrativos e poéticos e exija dos alunos uma visão crítica dos textos lidos.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



[illegible]



# A biblioteca escolar

## Objetivo

Acentuar a importância da existência da biblioteca escolar, com um acervo adequado ao interesse dos alunos e com uma programação constante de atuação de leitores e promoção de leituras

As bibliotecas passaram a existir quando surgiu a necessidade de armazenar e organizar acervos resultantes do registro escrito, fosse em madeira, papiro, argila, pedra ou papel. De acordo com historiadores, os escritos surgiram no Oriente e, com eles, as bibliotecas.

As mais antigas guardavam pergaminhos e manuscritos. Destacam-se como as mais notáveis e célebres as de Pérgamo e a de Alexandria, no antigo Egito, com cerca de 700 000 rolos de papiro, selecionados por filósofos, matemáticos e pesquisadores de diversas áreas que traduziam para o grego os conhecimentos de várias culturas. A biblioteca provocou o aparecimento de uma nova escritura científica “começando a alterar a situação anterior de lugar-depósito, destinado a acolher somente livros religiosos e inventários de bens dos reis” (NÓBREGA, 2002, p. 122). E, influenciou os modos de escrita e leitura.

Na história das bibliotecas, destacamos que

Paulo Emílio é o nome do primeiro fundador de uma biblioteca, em Roma. Os romanos conservavam as bibliotecas proibidas ao público até o reinado de Augusto. Cabe a César a iniciativa das bibliotecas públicas. (CARVALHO, 1982, p. 306)

No século IV, Roma já possuía 28 bibliotecas públicas.

Essa história apresenta o fato lamentável de, habitualmente, as bibliotecas terem sido destruídas e reduzidas a cinzas em guerras, seja por bárbaros ou por cristãos revoltados contra os pagãos. Não se encontram registros de bibliotecas infantis, pois a criança não tinha ainda relevância, nem mesmo existência simbólica, na sociedade do tempo.

Na etimologia, biblioteca vem do grego *biblion* = livro e *théke* = caixa, armário. Aos poucos, com a multiplicação dos livros, as transformações das ciências, literatura e artes, a diminuição do analfabetismo e o surgimento de universidades, as bibliotecas passam a ser um centro de divulgação de conhecimento e não mais um depósito.

Junto com a imprensa, a biblioteca vai tornando-se um lugar de acesso às informações. É na Inglaterra que irá surgir a primeira Biblioteca Infantil, no ano de 1748. No Brasil, por volta de 1917, Alexina Magalhães Pinto projeta uma biblioteca infantil, um inventário do que havia sido produzido sobre a infância e a juventude, até então. Mas é em 1936, que Lenyra Fraccaroli cria a primeira Biblioteca Infantil Municipal, em São Paulo.

As funções de uma biblioteca escolar podem estar resumidas em alguns verbos: *guardar* o acervo, isto é, assumir a responsabilidade pelo material nela depositado, proveniente de suportes diversos: os livros, os jornais, CDs, material de informática, fotos, revistas, filmes. Outra função correlata é a de *presevar*, isto é, a de manter em bom estado todo esse material, que faz parte da história da cultura. Ainda a de preservar na biblioteca tudo aquilo que diga respeito à história da escola, de seus alunos, do bairro. Imprescindível é, também, a função de *difundir*, isto é, de divulgar a qualidade e importância do que ali está guardado. *Trazer*, pela propaganda, sempre novos usuários. Também é importante *ativar o conhecimento*, dado que nela estão depositados os registros do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo de sua história e em formato materializado. E, principalmente, *estimular a leitura*, criando novos leitores e mantendo os já existentes. Em relação à última dessas funções, explanaremos nesta aula algumas sugestões de atividades.

Hoje, existem dois tipos de bibliotecas: a pública e a escolar. Para Luiz Raul Machado (SANDRONI; MACHADO, 1987), a escolar deveria estar voltada para ajudar a criança a desenvolver sua capacidade de estudo, dando-lhe meios para, através de pesquisas, ampliar seu conhecimento. Mas, nos países em desenvolvimento, devido ao baixo poder aquisitivo da população, deseja-se que a biblioteca escolar supra a falta de livros, ofertando, além de livros didáticos, obras de ficção, de poesia, de teatro, de outras artes.

Mas é exatamente por motivos sócio-econômico-culturais, que as escolas, muitas vezes, não possuem bibliotecas. Os estudantes passam a procurar nas bibliotecas públicas os materiais de referência escolar para seus trabalhos.

Na biblioteca, existe a oportunidade de desfazer-se o condicionamento da leitura, através da apresentação da diversidade de opções de leitura, com a livre escolha da criança e o contato agradável com os livros. Tenta-se aprimorar-se nas novas tecnologias e dar conta de ações pedagógicas que suplantem a mera organização dos livros. Eliana Yunes (2002, p. 54-56) apresenta algumas reflexões teóricas atuais sobre a sociedade de informação, que se concretiza nos acervos de uma biblioteca, que deve ser um lugar onde se constrói a democratização do acesso e, por isso, deve ser dinamizado. E trabalhar em acervos implica competência científica e clareza política para definir comportamentos de organização e preservação (NÓBREGA, 2002, p. 127).

Nanci Nóbrega propõe criar ambientes de leitura enquanto espaços agradáveis para o convívio com os livros e demais suportes de leitura e diversidade de linguagens (tapetes, almofadas, cadeiras de balanço, cores) para proporcionar prazer, tranquilidade e quietação nos usuários.

Devem ser realizadas diversas atividades para tornar o espaço da biblioteca infantil repleto de leitores motivados. Há outros educadores que pensam que a biblioteca, para evitar ser um espaço tradicional, deveria abster-se de exigir silêncio: a criança seria atraída por jogos, pela hora do conto, por revistas e jornais específicos para a infância, podendo trocar ideias no local. Poderiam portar-se, na biblioteca, como quisessem: ficar sentadas ou deitadas, isto é, na posição que preferissem, somente importaria o hábito de manusear e ler o livro. De todos os recursos utilizados para tornar a biblioteca mais atraente, o objetivo principal deve ser o estreito relacionamento com o livro.

A iniciação do contato com a biblioteca deveria ocorrer desde cedo, mesmo antes de frequentar a escola. Durante as férias, a biblioteca escolar deveria proporcionar o encontro entre as crianças, estimulando-as a participarem na organização e seleção do material, na arrumação e no funcionamento dela. O bibliotecário deveria reunir-se periodicamente com o pessoal que atua na escola, para a avaliação da atuação desenvolvida e planejamento dos futuros trabalhos.

A biblioteca pública infantil, escolar ou não, deve ser uma casa e não um depósito de livros, pois, assim, torna-se parte do dia-a-dia das crianças. Deveria ser povoada por contadores de histórias, representações teatrais, com histórias relacionadas aos livros da biblioteca. As atividades da biblioteca devem atender às necessidades da criança, e cabe ao bibliotecário despertar e iniciar as atividades

a serem desenvolvidas em local apropriado. Além de se tornar um ambiente de trabalho e entretenimento, a biblioteca propicia o despertar do usuário para o conhecimento das ciências e das artes.

A apresentação da biblioteca é muito importante; os alunos de todas as séries, levados à biblioteca, devem ser recebidos através de uma apresentação descontraída, afetuosa e, ao mesmo tempo, informativa. Esses leitores podem ser cativados e despertados seus interesses por meio de painéis, jornais (murais ou impressos) entrevistas.

A biblioteca pode expor: histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis, anúncios, classificados, canções, poesias, quadrinhas trava-língua, lendas populares, folhetos de cordel.

Outra sugestão de atividade é a hora do conto. Essa atividade atrai principalmente o aluno menos interessado pelo livro, pois, ao ouvir um contador, essa criança perceberá a expressão facial do contador, compreenderá mais facilmente os significados, as personagens e as situações narrativas. Além disso, ouvir histórias aproxima até afetivamente contador e público ouvinte, criando vínculos de simpatia e interesse, que acabam por promover a ida ao livro. Outras sugestões de atividades são a presença e conversa com autores de livros infantis, o bater papo sobre livros, a organização de exposições, passeios turísticos orientados às estantes, reprodução ou relaboração de livros a partir de leituras realizadas e comentadas. Participando das atividades da biblioteca, a criança poderá ser beneficentemente influenciada para tornar a leitura uma necessidade vital.

Um meio de levar as crianças ao livro é espalhá-los sobre a mesa, em grande número. O bibliotecário pode dizer algumas palavras sobre cada o livro, em seguida, os próprios alunos os folheiam.

Também se pode criar a biblioteca de classe. A criação de uma estante em sala de aula, em que cada aluno cederia um ou dois livros, formando o acervo da classe, que funcionaria através do sistema de empréstimo. Por meio do revezamento, um aluno controlaria as saídas e devoluções. Assim, mesmo a escola que não possua biblioteca, poderia ter, em ambiente escolar, uma biblioteca. Sua informalidade atrairia a criança para o contato imediato com os livros, sem intermediação do adulto.

O site <[www.fariasbrito.com.br/biblioteca/biblieduc\\_infantil/biblioeduc\\_infant.htm](http://www.fariasbrito.com.br/biblioteca/biblieduc_infantil/biblioeduc_infant.htm)> é um endereço que apresenta ótimo exemplo de uma biblioteca

atrativa, com propostas de leituras, atividades, espaço adequado. Apresentam fotos e programações que exemplificam e ajudam a compreender melhor uma biblioteca ideal.

Luiz Raul Machado (SANDRONI; MACHADO, 1987) sugere para as regiões mais carentes da periferia, a fim de suprir a falta de biblioteca e incentivar o hábito da leitura, a caixa-estante, que é uma ótima alternativa. Pode-se solicitar a instalação ao Departamento de Bibliotecas Infanto-Juvenis, existentes nas bibliotecas públicas municipais ou estaduais. Uma pessoa indicada é treinada para serviço de empréstimo, sendo avaliadas as dificuldades e resolvidas pelo responsável da caixa-estante. O acervo é renovado após um período que permita que todas as obras sejam conhecidas pelos leitores.

Entre todas as atividades na biblioteca deve-se visar a discussões, reflexões, debates, planos, sonhos, usando o espaço e tempo para a apresentação de diferentes pontos de vista, oportunizando a participação de todos e a circulação dos diversos saberes.

O caráter impositivo e obrigatório pode, algumas vezes, afastar o leitor. Em contrapartida, crianças e adolescentes manifestam interesse, criatividade, reflexão e posicionamento crítico, quando podem escolher livremente seu livro. As experiências extraescolares são uma alternativa de proporcionar o contato espontâneo com os livros.

Laura Sandroni e Luiz Machado apresentam ainda a opção de uma salinha de leitura, sem características de biblioteca, sem pressão do adulto (que será o criador de condições de leitura e se fará presente, apenas, quando solicitado, não interferindo na escolha dos textos, duração de leitura, nem no modo de realizá-la).

Resumindo, a biblioteca escolar deveria ser um lugar de encontro com os livros: ler, escrever, ouvir, contar, reinventar, criar histórias, declamar, trocar material de leitura entre as crianças. A construção do espaço contaria com a simplicidade e aconchego, com livros em evidência com as capas expostas, mesinhas com cadeiras pequenas, lousa, almofadões espalhados sobre o chão, rede, um pequeno sofá, escrivaninha e cadeiras. Que criança resistiria em habitar um espaço como esse?

## Texto complementar

### Biblioteca como eixo estruturador do currículo escolar

(LEAL, 2005, p. 173-174)

Adotar e assumir a concepção de biblioteca como eixo estruturador do currículo escolar é instituir um novo modo de ensinar e de aprender; é estabelecer novas relações com os processos de conhecimento; é considerar a exigência de uma nova concepção de educação. Trata-se de uma mudança conceitual, que enfatiza não só o modo de conhecer, mas, principalmente, que põe em evidência os sujeitos e a natureza das relações que se estabelecem nos processos de conhecimento. Assim, é preciso entender que não é o fato de integrar disciplinas ou projetos que fará da biblioteca o eixo estruturador do currículo, mas é o modo como essa integração é vivenciada. É algo mais, que exige forçosamente a alteração do próprio conceito de biblioteca. Esta tem sido, recorrentemente, considerada complementação do currículo. Biblioteca não existe para complementar; ao contrário, é o centro do currículo e da escola, de onde devem partir e para onde devem convergir as práticas escolares. É o eixo que pode garantir e sustentar os processos de ensino e de aprendizagem. A biblioteca não é o lugar onde o aluno, vez ou outra, tem aula ministrada por alguém que assume o papel de provedor, de auxiliar, transformando o encontro dos alunos com a biblioteca em algo “eventual”, sem força de envolvimento. Também não é o lugar onde existem livros e onde o aluno poderá refletir sobre os seus conhecimentos em busca de enriquecê-los, nem apenas um suporte ou apoio didático ao professor, mas, efetivamente, espaço de produção, de sistematização de saberes e de desenvolvimento de competências, de habilidades, de valores e de atitudes, porque deve ser o lugar de trocas das experiências entre sujeitos humanos.

É, enfim, o elemento unificador das ações escolares e das transformações culturais. Lugar de diversidade: múltiplas linguagens, múltiplos sujeitos, múltiplos suportes, múltiplos textos, múltiplos objetivos – noção de bem comum, de espaço democrático, de construção de memórias, de construção de referências culturais e artísticas. Partindo dessa concepção, é possível destacar, pelo menos, dois aspectos que justificam a biblioteca como eixo estruturador.



O primeiro deles está na possibilidade de desenvolver a interação cooperativa entre os atores do processo educacional e de desenvolver a capacidade de exercício crítico e criativo por meio de ações conjuntas e significativas. Requer, assim, prioritariamente, que professores e alunos saiam de seus isolamentos; que discutam; que encontrem momentos e espaços para ensinar e aprender; que todos tenham, de fato, compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos e não de alguns; que busquem, coletivamente, meios e instrumentos para alcançar o que desejam. Poderão, assim, desenvolver ações cooperativas para estudar um tema relacionado a uma questão levantada pelos alunos; poderão buscar resolver, em conjunto, um problema da vida prática, traduzido em uma situação real, de modo que todos se mobilizem em busca da solução; poderão desenvolver diferentes projetos, que articulem ações internas e externas que facilitem o aprofundamento de um tema ou de um conceito, que permitam, enfim, aos que deles participam indicar o que desejam aprender ao realizar tal ação.

Os produtos elaborados pelos sujeitos nessas ações devem constituir o acervo da biblioteca, o que permite a renovação e o enriquecimento desse mesmo espaço. Cabe à escola estimular a entrada cultural do que os alunos produzem e do que circula socialmente, aceitando e valorizando as experiências coletivamente vividas.

Considerar a biblioteca como eixo estruturador do currículo escolar é alterar a concepção dos sujeitos que a frequentam: não mais apenas usuários, mas produtores de conhecimento; alterar a concepção de acervo contempla, para além dos saberes consagrados tradicionalmente, a produção da sua comunidade, porque esta não deve ser considerada como público, mas como produtora. Assim, conseqüentemente, aumenta, dinamiza e atualiza o seu acervo. É, ainda, propiciar ao sujeito que aprende e ao que ensina participar de uma “comunidade de interpretantes” e de “produtores” que se apoiam mutuamente, que se constituem e constroem novos modos de compreender o mundo e, principalmente, a si mesmos e aos outros. É o que afirma Giusta: “1. Todo conhecimento provém da prática social e a ela retoma; 2. O conhecimento é um empreendimento coletivo, nenhum conhecimento é produzido na solidão do sujeito, mesmo porque essa solidão é impossível” (1985, p. 31).

O desenvolvimento é, pois, fruto da interação constante que o sujeito mantém com o ambiente culturalmente organizado. Desenvolve sua competência cognitiva e adquire a experiência social dentro dessa cultura.

## Dicas de estudo

- Consulte os sites na internet que tratam das bibliotecas, dos fazeres e dos saberes que por elas circulam, como, por exemplo, o da Fundação Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, acessível em <[www.bn.br](http://www.bn.br)>.
- No endereço <[www.ced.ufsc.br/~ursula/papers/leitura.html](http://www.ced.ufsc.br/~ursula/papers/leitura.html)> você pode encontrar o estudo de Araci Isaltina de Andrade e Úrsula Blattmann intitulado “Atividades de incentivo à leitura em bibliotecas escolares”. Acesso em: 4 jan. 2009.

## Atividades

1. Escreva um projeto de uso da caixa estante: que livros escolher? Como ela poderia circular na escola? Quem seria o responsável? Como fazer o controle do acervo? Como renová-lo? Como o professor poderia usufruir da circulação dessa caixa-estante? Mantenha o formato de um projeto (título, objetivos, hipóteses, descrição das ações, textos, cronograma, referências).

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page or a sheet of stationery.

[illegible]

2. Como foi sua experiência pessoal com bibliotecas? Narre essa história em um texto-depoimento.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

3. Como você imagina uma biblioteca nos dias atuais? Pense nos espaços, nos acervos e no atendimento. Escreva um texto de opinião a respeito disso.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



# A avaliação dos projetos de formação de leitores

## Objetivo

Apresentar os critérios para avaliar projetos destinados à formação de leitores, escolares ou não, discutindo os vários aspectos relacionados a esse propósito.

A leitura vem sendo discutida intensamente ao longo das últimas décadas no Brasil, pois através dela há a possibilidade de conhecer outras realidades e, principalmente, ampliar e desenvolver o conhecimento a respeito do mundo da sociedade, dos indivíduos e de si mesmo. Essa discussão tornou-se indispensável dado os índices bastante baixos de leitura em nosso país.

Para tanto, faz-se necessário continuidade, curiosidade e gosto, qualidades que possibilitam uma leitura com prazer e não por obrigação. Convém insistir na importância da leitura, dado que ela realiza um encontro indispensável do sujeito-leitor com a tarefa de reflexão e crítica, fato que está sendo deixado de lado pela sociedade, principalmente, numa época de mundo virtual e de consumismo desenfreado. Ou seja, está sendo perdido o gosto pelos livros, já que crianças e jovens consideram muito mais fácil o uso do computador, o acesso à internet e todos os meios de comunicação de massa como rádio, TV e cinema.

Muitos fatores acabam por dificultar a leitura. No Brasil, por exemplo, o baixo poder aquisitivo, o alto custo dos livros, poucas bibliotecas e a carência de boa leitura nas escolas fazem com que crianças e jovens – futuros adultos – não se interessem por ela. Ou seja, o desenvolvimento da humanidade passa a ser freado devido a essa falha cultural, pois, “a leitura sozinha não é capaz de formar um cidadão consciente, mas, sem o direito de ler e a capacidade de compreender o que se lê, tenho a certeza que não se chega a cidadania alguma” (COSTA, 2006, p. 132).

Na verdade, todos podem contribuir para o conhecimento por meio das leituras, ao contrário daqueles que acreditam que somente os professores são os responsáveis por esse assunto.

A família é a primeira a impulsionar o gosto pela leitura, com literatura infantil oral e as cantigas. É importante esse primeiro contato, que muito ajudará a criança a interessar-se pela escola. Nela, os professores farão a parte que lhes compete, ou seja, dar a sustentação dessa aprendizagem. Os professores precisam, primeiramente, gostar de ler para poderem passar a esses futuros leitores uma boa imagem da leitura.

Bamberger afirma que o desenvolvimento e hábitos permanentes de leitura são um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida afora, pelas influências da atmosfera cultural e dos esforços conscientes da educação e das bibliotecas públicas (BAMBERGER, 2000, p. 14).

Na verdade, assim como disse Paul Saffo (1999), “a palavra permanecerá como o mensageiro mais confiável do mundo moderno”. Ele também afirma:

[...] Os entusiastas do vídeo sustentam que as imagens são intrinsecamente mais cativantes do que as palavras, ignorando, contudo, a diferença maior entre ambos: enquanto o vídeo é captado pelos olhos, o texto ressoa direto na mente. O texto convida-nos a buscarmos imagens que completem as palavras fornecidas por ele, ao passo que o vídeo exclui tais excursões mentais. Enquanto não houver uma ligação física entre o cérebro e a máquina, o texto continuará oferecendo-nos o caminho mais direto entre a mente e o mundo exterior.

Muito se tem falado sobre a importância e o impulso que os projetos de leitura podem dar para desenvolver o gosto e a aprendizagem da leitura. Os projetos podem e devem integrar o aluno ao seu próprio conhecimento e, o mais importante, é que professores, escola e comunidade em geral também se tornem partícipes e influenciadores dessa aprendizagem, no caráter de aprendizes e, não mais, detentores do saber. É o chamado ensino-aprendizagem, decretado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para tanto, faz-se necessário estabelecer certas metas e atitudes do grupo envolvido, visando sempre a *qualidade* da aprendizagem e uma preparação do aluno para a vida. Ou seja, a leitura não deve interromper-se quando esse aluno sair da escola, mas devem ser criadas condições inconscientes que lhe tragam o interesse para esse mundo, em todos os lugares e funções nos quais estiver inserido.

Em geral, os projetos surgem da necessidade e da carência de tratar determinados assuntos no contexto social, político e econômico. Daí surge, também, a importância de desenvolver projetos ligados à comunidade, visto que, atualmente,



responsabilizar tão somente os professores pelo ensino é atitude de quem quer se eximir, ou de quem desconhece o processo de formação de leitores.

No desenvolvimento de projetos, a primeira atitude é, sem dúvida, o *planejamento*, verificando a quantidade de pessoas envolvidas e disposição de recursos para tal. Naturalmente, cada membro envolvido possui ideias próprias e imagina ações que pretende realizar, facilitando a execução das tarefas do coletivo, desde que harmonizadas com vistas a objetivos comuns. Busque parcerias para viabilizar o trabalho: a diretoria da escola, as famílias dos alunos, as pessoas do bairro em que a escola se localiza e tantos outros.

Feito o planejamento, escolhe-se o tema, o que, nesse caso, implica intensivamente a *leitura* de bibliografia norteadora e esclarecedora. O conhecimento nascido dessa leitura define a oportunidade e o possível rendimento prático do tema escolhido. Também permite conhecer outros estudos e enriquecer o pensamento e os argumentos a serem utilizados.

O terceiro passo é a *problematização*, considerando nela todas as certezas, crenças, conhecimentos, repertórios e atividades pertencentes ao grupo e, principalmente, aos educandos. Estabelecer questões para o assunto a ser desenvolvido é a chave para um bom projeto. Por exemplo: a internet está trazendo boas influências para os alunos? A televisão tem colaborado para o conhecimento? Além de outras que sejam pertinentes ao tema proposto, o da formação de leitores críticos, pois se vê uma grande necessidade dos educadores direcionarem de outra forma a leitura nas escolas, pois, infelizmente, é comum ouvir de alunos o desgosto pela leitura e, conseqüentemente, a incoerência dos textos redigidos pelos mesmos.

É necessário, portanto, fazer com que esse aluno (e, também os outros membros envolvidos do grupo) perceba que, através da leitura, está sendo formada uma visão global e constante. Mais do que em outros projetos, a leitura requer muita *pesquisa e confronto de ideias* para que se possa chegar a possíveis soluções de problemas.

O aluno deve mergulhar em seu próprio conhecimento, a fim de caracterizar a leitura como situação cotidiana e interacional. Leomar Kieckhoefel (*apud* PEREIRA, 2001), no artigo intitulado “A literatura infantil e a formação de leitores”, questiona a situação dos livros nas bibliotecas escolares e a disposição das crianças:

[...] entretanto, será que elas, por livre e espontânea vontade, vão até a biblioteca ler esses livros, sem que sejam estimuladas a fazer tal tarefa? Será que nós, enquanto classe docente, estamos oportunizando a fruição e o prazer pelo gosto da leitura? Ou, estamos aniquilando cada vez mais o potencial de leitores das nossas crianças?

O mais importante, sem dúvida, é que as pessoas adquiram o hábito de ler, não havendo restrições quanto ao que se vai ler. Porém, vale ressaltar que um bom leitor não quer dizer, somente, leitor alfabetizado; o segredo está em como esse leitor está encarando a leitura, como forma de aprimoramento pessoal, ou seja, é necessário que, através das leituras, o leitor passe a tornar-se crítico, pois “[...] a leitura está diretamente relacionada à elaboração de sentidos produzida pelo leitor que, por sua vez, os elabora de acordo com o contexto cultural que o circunda” (PEREIRA, 2001, p. 108).

O educador, segundo os membros do Comitê para Democratização da Informática (CDI) que também trabalham com a Pedagogia de Projetos

[...] vai criar propostas de trabalho para além da Instituição de Ensino, integrando o uso das bibliotecas, jornais, revistas, internet, entrevistas com pessoas da comunidade e a vinda de pessoas de outros lugares para troca de ideias e experiências sobre o tema em questão. Isto é, trazer para dentro da sala leituras de mundo, possibilitando um outro olhar mais reflexivo, que entende o mundo como um processo em constante transformação e que é necessário compreendê-lo para poder sobre ele atuar. (PEREIRA, 2001, p. 108)

Após a pesquisa, busca-se a *sistematização* dos conhecimentos adquiridos no processo, levando-se em conta a importância do “novo”, para todos os membros da equipe.

Julga-se importante, após o trabalho mais longo, a *divulgação* do resultado, até mesmo como incentivo a todos os responsáveis pelo projeto. Divulgar através de boletins informativos, elaboração de cartazes e cartas às autoridades convidando-as para prestigiarem o projeto. São formas de concretizar, ainda mais, o projeto, mostrando o valor, nesse caso, da leitura na sociedade e no mundo todo.

Traçados os objetivos, no início, com o planejamento e, agora, ao fim, já com a divulgação, chega o momento da *avaliação* do projeto, considerando o processo por completo. Ou seja, se as metas e ações previstas foram exatamente completadas.

A escola entra como divulgadora do projeto à comunidade e auxiliadora dos meios físicos e organizacionais. A comunidade como incentivadora. O educador como atuante direto da concretude dos objetivos e, os educandos, por fim, serão avaliados no interesse e pré-disposição à leitura desenvolvida. Portanto, o CDI vai afirmar que “a avaliação do educando contempla o processo, o produto e as ações comunitárias” (PEREIRA, 2001, 110).

Deve-se estar atento, principalmente, para o primeiro aspecto do projeto, o planejamento, pois é relevante para seu desenvolvimento. Prever a colaboração do aluno no processo ensino-aprendizagem, ou seja, conscientizá-lo de que ele pode desenvolver a leitura para além da sala de aula. Esse saber contribuirá decisivamente para toda a sua vida, dando-lhe a ferramenta do progresso pessoal e profissional: a leitura.

---

## Texto complementar

### A integração da literatura infantil e juvenil no ensino

(COLOMER, 2003, p. 126-129)

As novas formulações da teoria literária deram uma primeira causa para a introdução dos livros infantis na escola. Com efeito, a aparição da noção de “competência literária” levou a estabelecer os objetivos da educação literária em termos de “formação de um leitor competente” (COLOMER, 1994b) e muitos professores acolheram então aqueles livros nos quais parecia construir-se, de forma espontânea, a competência dos leitores, quando liam fora do quadro escolar.

Além das novas tentativas da teoria para fundar uma ciência literária, a crise do ensino desta disciplina provinha da constatação do fracasso escolar, identificado com o fracasso da formação leitora. Se antes nos referimos ao desencanto social das esperanças postas na escolaridade obrigatória, há que recordar aqui que o ensino da leitura se realizava, tradicionalmente, a partir da leitura de textos literários. Foi, pois, o modelo linguístico e literário da formação que se viu especialmente posto em questão.

O tema, bastante profundo, remete à discussão da função da literatura em uma escola de massas e em uma sociedade pós-industrial, caracterizada pela alfabetização, o desenvolvimento dos meios audiovisuais e a economia de consumo. Sem nos desviarmos agora em direção a estas questões, o que

nos interessa destacar é que, para além dos textos utilizados, o que penetrou naqueles anos na instituição escolar foi o discurso social a favor de um tipo de leitura livre e autônoma.

Chartier e Hébrard (1994) sustentam que foi nos meios bibliotecários do princípio do século que se iniciou o discurso social moderno sobre a leitura, vista como um ato cidadão, e livre da tutela eclesiástica primeiro e escolar depois, a que havia estado submetida. A leitura “funcional”, própria dos usos sociais, passava assim a opor-se à leitura “formativa”, própria da escola. A crise dos anos setenta levou a propor-se como saída, primeiro, a “desescolarização da leitura” (FOUCAMBERT, 1976) e, mais tarde, ao propósito progressivo de dar espaço a ambos os tipos de leitura no âmbito educativo. A entrada da “leitura funcional” trouxe junto a diversificação dos materiais de leitura e, entre eles, a introdução da literatura infantil e juvenil, como textos nos quais se podia exercer a leitura funcional de ócio e entretenimento, através de atividades o mais possível parecidas a seu uso exterior, tais como a leitura silenciosa em sala de aula ou a frequência à biblioteca escolar.

Neste contexto, não é de estranhar-se que na Espanha fosse a lei geral de Educação de 1970 que instaurasse a obrigatoriedade da biblioteca escolar. O fato de que esta regulamentação não trouxesse com ela a formação de recursos humanos, dificultou enormemente o desenvolvimento deste instrumento de formação leitora. E, lamentavelmente, a situação se manteve a mesma na atual reforma educativa, apesar de que seus princípios pedagógicos não fazem senão avalizar a necessidade de potencializar o uso da biblioteca. Apesar destas dificuldades, e em relação ao tema que nos ocupa, os movimentos de renovação pedagógica generalizaram, rapidamente, práticas de leitura livre, de maneira que esta atividade invadiu, decisivamente, a fronteira existente entre livro escolar, entendido como antologia de autores consagrados, ou fragmentos literários integrados nos livros de texto, e o livro de prazer, entendido como leitura de textos completos de ficção.

Durante a década de 1980 desenvolveu-se a nova atenção psicopedagógica dada aos processos de aprendizagem dos alunos e à sua relação com as práticas de ensino. A concepção vigotskiana de aprendizagem a partir da inter-relação social, a investigação psicolinguística sobre o uso da língua escrita e a importância dada à leitura literária como elemento de aculturação, justificaram também a introdução da literatura infantil na escola, especialmente através dos caminhos que serão mencionados a seguir.

A preocupação crescente com a melhora da primeira aprendizagem leitora foi um dos maiores e mais apaixonados debates no âmbito escolar nas últimas décadas. A fundamentação teórica sobre a importância da compreensão e do interesse do leitor pelo texto lido, propiciou o recolhimento das antigas cartilhas e sua substituição por contos infantis (mais ou menos autênticos, isso já é outra questão, como já foi indicado).

A presença de contos infantis nas aulas das primeiras séries escolares viu-se reforçada pelo aumento da narração oral de histórias e do uso generalizado do folclore, que agora estava no auge da sua valorização. Nesta época, além disso, desenvolveu-se a pré-escola, de maneira que a idoneidade deste tipo de literatura passou a ser considerada fora de dúvida. O uso destes materiais foi aumentando nos vários níveis de ensino e, rapidamente, todo o ensino primário aderiu ao incentivo da leitura livre e às atividades sobre textos de tradição oral. Estudos literários, como os de Propp, sobre os contos populares, graças à sua cientificidade, deram respaldo à análise do material folclórico usado na escola.

## Dicas de estudo

- Consultar os sites abaixo citados, responsáveis pela divulgação digital de pesquisas relevantes na área da leitura:

<[www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses](http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses) >

<[www.catedra.puc-rio.br](http://www.catedra.puc-rio.br)>

Nesses endereços podem ser encontrados artigos, projetos e teses que têm a leitura como foco principal.

## Atividades

1. Reflita sobre você e como se deu em você o processo de formação da capacidade leitora. Quais foram as dificuldades? Escolha uma delas. Organize um projeto para tentar resolvê-la. Aplique os passos propostos nesta aula.

---



---



---

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2. Que projetos para a formação de leitores você vê na sociedade brasileira nos dias atuais? Escreva um texto a respeito.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

3. Escreva um texto opinando sobre as ideias expostas no trecho “Na verdade, todos podem contribuir para o conhecimento através das leituras, ao contrário daqueles que acreditam que somente os professores são os responsáveis por esse assunto”.

[illegible]





# Gabarito

---

## Leitura, literatura e aprendizagem

1. As funções podem ser: lúdica (ler sem compromisso de atividades ou aprendizagem formal), profissional (leitura para aprender a fazer ou aprofundar conhecimentos de uma determinada profissão), informativa (leitura para obter informações que podem auxiliar no dia-a-dia, como na saúde, nos relacionamentos sociais, nas práticas domésticas etc.), espiritual (leituras religiosas ou de cunho místico), autoconhecimento (leituras que servem para melhorar comportamentos e modos de entender a realidade) e outras mais.
2. O aluno terá a oportunidade de pensar como lê os textos e como pode melhorar seu modo de ler. Ele pode ter encontrado dificuldades de ordem informacional (desconhece termos e definições, não teve possibilidade de encarar a linguagem e a leitura do modo como aqui são tratados e outros mais).

## A concepção escolar da leitura

1. A intenção é induzir o estudante a confirmar a importância da leitura para o aprofundamento de todas as disciplinas estudadas na escola. Ao mesmo tempo, ele poderá averiguar na concretude de sua vida o quanto o conhecimento depende da leitura e o quanto um estudante precisa dedicar-se para ser parceiro da escola nas aprendizagens necessárias.
2. Segundo a opinião de Foucault, citado no texto da aula, o iletrado está imobilizado no conhecimento (para ele nada muda e nada propõe desafios, seja para compreender seja para alterar). O letrado se caracteriza pela insatisfação, pela curiosidade, pela busca de explicações.

## O professor-leitor

1. Ao escrever o professor irá desenvolvendo, naturalmente, uma reflexão sobre seu repertório, modos de ler, gostos, oportunidades. Aparecerão informações como a relevância (ou não) da escola nessa formação, os problemas surgidos ao longo do percurso de vida. O professor entenderá melhor seus comportamentos e seus objetivos em relação à formação de seus alunos para a leitura.
2. O professor será obrigado a pensar as condições de trabalho em que se formou e a de seus alunos (por exemplo, a diferença que faz o aparecimento do computador na vida pessoal, educacional e cultural). A comparação fará aparecer também o quanto de empenho, de trabalho, e até de sacrifício, se faz necessário para se obter sucesso na leitura.
3. Esta atividade pressupõe uma reflexão sobre os modos como se apresenta, conduz, ensina e trabalha a leitura na escola. Tem alto valor para as tomadas de decisão e escolhas que o professor fez e fará sobre seu trabalho em sala de aula. A experiência pessoal e passada condiciona muitas vezes o olhar sobre a educação e a leitura. Pensar as diferenças é muito importante. Ele pode descobrir, por exemplo, que a leitura era simplesmente um ato de confirmar a alfabetização. Pode descobrir que ler nunca foi prazeroso. Que os livros eram moralizantes, cansativos, ou muito interessantes.

## A formação do leitor

1. O professor ao realizar sua autoanálise enquanto leitor irá descobrir que não lemos exclusivamente para obter um único resultado e nem lemos sempre o mesmo tipo de texto. A atividade proporciona uma abertura para entender a leitura como atividade ampla e diversificada.
2. Esta atividade requer que o aluno liste textos (livros, jornais, revistas, textos técnicos) sobre as relações do homem com a sociedade e com o meio ambiente. Também obras sobre as relações do indivíduo consigo mesmo. Serão livros de sociologia, psicologia, religião, e, principalmente, literatura. Cada aluno construirá sua lista

As características da leitura cidadã implicarão respeito, igualdade, diferenças, comportamentos responsáveis, legalidade e muitos outros. No aspecto de autoconhecimento, irão aparecer questões relativas a amor próprio, angústias, temores, ambição, desejo de morte e muitas outras.

3. Para esta resposta, deverão ser alinhados argumentos relativos à força libertadora da palavra, a censura, a opressão ao pensamento livre, a ambição do poder, a violência e muitos outros.

## A construção do sentido do texto

1. Sugestão: ler por entretenimento, para orar, para evitar o tédio, para melhorar-se como pessoa, para confirmar ideias, para seguir regras, para ser alertado e advertido e outras mais.
2. Este exercício tradicional visa levar o professor a vivenciar o quanto a leitura é pessoal, mas sem fugir a certas normas do texto. As partes serão indicadas de forma diferente: podem dividir o texto em três (introdução, desenvolvimento, conclusão), podem tomar cada assunto unitariamente (importância da leitura, atividades, o sujeito leitor) podem tomá-lo semanticamente (a comunicação, a compreensão, o contexto, as atividades) e várias outras maneiras. Quanto à titulação, é um exercício de compreensão e de criação. É importante que o professor seja estimulado a não ficar em títulos previstos: que ele arrisque fazer o diferente.

Sugestão:

2.1 Os sentidos mutáveis

2.2 As ações do leitor

2.3 Os sentidos na sociedade

2.4 Estratégias de leitura

2.5. Obstáculos à leitura fluida

2.6 Teorias sobre a leitura

3. O professor irá perceber que mesmo para palavras que desconhecemos não deixamos de lhes atribuir algum sentido, seja pelo contexto, seja pela sonoridade semelhante à de outras palavras, seja por outras razões. Por exemplo, os termos “diretivas”, “intelecto”, “metalinguística”. A comparação pode produzir uma reflexão bastante boa sobre a flutuação dos sentidos.

## **Leitura e responsabilidade social**

1. As narrativas biográficas que mostram pessoas de condição social humilde que se superam, ou pessoas que passam da ignorância à cultura letrada demonstram sempre a veracidade desse enfoque social da leitura. Cada aluno fará, é claro, o seu relato. Não há como prever o resultado.
2. O professor deve tratar da leitura de todos os textos sociais (publicidade, jornais, outdoors, panfletos, textos religiosos, cartazes, rótulos de embalagens, placas de sinalização etc.). Dessa forma tomará consciência de quanto o letramento faz parte da vida social.

## **A contação de histórias**

1. Ao recordar, o professor poderá levantar um repertório de memória e também analisar o modo como contavam (quando, em que condições, a que horas, de que modo, o que usavam etc.).
2. A função é que o professor faça a relação de sua experiência pessoal com o trabalho em sala de aula: podem aparecer textos de fadas, trava-línguas, cantigas de roda, fábulas e muitos mais.
3. Serão salientadas a timidez, a falta de um bom repertório, a maneira desajeitada de se posicionar em pé ou sentado, a dicção pouco clara e outras mais.

## **A tipologia textual**

1. O professor deve se referir ao gênero didático, às narrativas, aos poemas, ao questionário, aos textos informativos, aos textos visuais, à ficha catalográfica, ao texto argumentativo e outros.

2. Nesta atividade, o professor deve se referir ao esquema de cada aula (título, objetivos, corpo do texto, texto complementar, dicas, atividades, referências. Também deve se referir às citações, aos argumentos, às partes de cada aula.

## **O jornal em sala de aula**

1. O aluno irá responder de acordo com sua situação. O leitor de jornais se permite diferenciar gêneros textuais dentro de uma página: anúncios, notícias, reportagens. Também desenvolve melhor senso crítico a respeito porque lê artigos de opinião. Quem não lê jornal, está sempre dependente da voz dos outros e sabe tudo de forma superficial.
2. O professor pode tratar, por exemplo, do problema do lixo. Da entrega de correspondências trocadas. De problemas de abastecimento de água ou luz. Também pode contar histórias interessantes sobre pessoas da comunidade, ressaltando tipos extravagantes, generosos, violentos etc.
3. O mesmo exercício da atividade anterior, apenas que desta vez é em forma de notícia. O exercício é bom para o professor trabalhar ele mesmo as diferenças textuais, aproveitando os exemplos dos textos jornalísticos que lê em seu cotidiano.

## **História da literatura infantil**

1. O aluno pode selecionar, por exemplo, a história da Cinderela. O caráter lúdico são as transformações vividas pela personagem, o tempo do “era uma vez” e de reis e príncipes. O moralizante é o castigo da maldade e o prêmio da virtude. No caso de “João e o pé de feijão”, o lúdico fica por conta do crescimento extraordinário da planta, do reino do ogro gigante, das esperanças de João. O moralizante está novamente no castigo da antropofagia e da maldade.
2. O aluno pode escolher, por exemplo, o tempo da fábula e trabalhar com a ideia de comportamentos adultos (a inveja no trabalho, a ambição do poder, a esperteza da ilegalidade e outros). Pode escolher as narrativas para crianças que apresentam um mundo mágico, de transformações, mas muitas vezes de um moralismo sutil e disfarçado (o casamento final é uma versão do equilíbrio interior, a coragem recompensada tem a ver com o incentivo à autonomia da criança).

3. O aluno deve tratar aqui da permanência de valores humanos, apesar das mudanças históricas. O bem e o mal continuam existindo, assim como fadas e bruxas. O maravilhoso permanece como uma face do real: há coisas que nem sempre se explicam racionalmente. A emoção da liberdade, da generosidade, do amor continua a existir, como nos contos.

## A literatura infantil no Brasil

1. O aluno fará uma linha do tempo (dos anos mais remotos para os mais recentes), localizando nela autores e obras. Depois, circulará, dos textos citados, os livros que leu. Provavelmente, haverá poucos círculos, o que pode atestar a qualidade do repertório do aluno.
2. O aluno irá perceber que a ligação entre escola e literatura é muito forte. Na medida em que a escola divulga valores e crenças, os autores tendem a escrever sobre esses assuntos. É o que acontece hoje com o meio ambiente. O tema é moda: muitos livros literários acentuam esse aspecto. O mesmo acontece com as diferenças: a inclusão é o forte da literatura atual.
3. O aluno, ao exercitar a memória e a escrita, estará se apresentando enquanto leitor(a). Também será possível verificar quais as obras mais citadas. Convém explorar, a partir do texto escrito, a necessidade de melhorar a qualidade da leitura e aprofundar o conhecimento da literatura infantil brasileira.

## Poesia e música

1. O aluno deverá verificar que a prosa e a poesia são diferentes na forma visual, no uso mais denotativo da prosa. O ritmo da prosa é mais extenso e irregular. No poema, ele é regular e produz efeitos de sentido, tal como o significado das palavras. As imagens são mais mediatas na poesia. A finalidade da prosa é narrar, a da poesia é musicar.
2. O aluno irá verificar que a passagem para a prosa (por exemplo, Eu toco Lino, o violino; ou Eu toco lino, Lino no violino; ou Eu toco fino o violino que toca fino etc.) perde a rapidez, a musicalidade e o jogo sonoro. Por que são formas diferentes de representar a realidade de alguém tocando um violino.

3. O aluno poderá ter alguma dificuldade, porque há várias definições no texto e ele precisará escolher uma delas. Basicamente, poesia é música, é representação por meio de imagens visuais e sonoras de um instante da realidade.

## Tipologia dos textos literários: as narrativas da tradição

1. O aluno conhece, com certeza, pessoas da comunidade, ouviu contar fatos que foram alterados pela fantasia de quem contou. Toda cidade tem suas histórias imaginárias de fundação ou de implantação da civilização. É bom que os alunos sejam motivados a buscar essas histórias dentro de si, ou na família, ou na comunidade.
2. O aluno deverá explicar que essas narrativas tratam de medos, angústias, desejos, comportamentos humanos permanentes, não importando o quanto o tempo passe ou a tecnologia avance. Os filmes indicados nas Dicas de estudo comprovam isso. A tecnologia está a serviço de histórias baseadas em mitologias e crenças muito antigas.
3. O aluno terá como base a estrutura da fábula: personagens animais ou abstratos, narrativa curta, muitas vezes em forma dialogada, moral nas linhas iniciais ou finais. Pode ser em verso ou em prosa. O exercício supõe ao mesmo tempo a obediência às normas e à criatividade.

## Contos de encantamento

1. O aluno irá verificar que temos imagens mais ou menos semelhantes dessas duas entidades: o figurino, o comportamento, a ação nas narrativas, a representação do bem e do mal. Também perceberá que aplicamos esses critérios a pessoas reais, quando as chamamos de fadas ou bruxas.
2. O aluno irá trabalhar com o conceito de estrutura de Propp, exposto no texto da aula. A repetição como forma de memorização e de comprovação de que há comportamentos humanos imutáveis.
3. O aluno irá perceber que mudar um texto implica mudar seu sentido. Essa atividade leva a verificar que é possível, por exemplo, na mudança do tempo, verificar como as pessoas continuam parecidas com as personagens de textos tão antigos. Perceberá também que se a personagem boa for castigada, ideologicamente o texto muda.

## Outras formas de narrativa

1. Algumas diferenças: a magia, a finalidade moralizadora, a presença de objetos mágicos, as três provas, um mundo sem referentes reais nos contos de fadas e a concretude dos espaços nas aventuras. Nos textos de aventura, temos personagens mais reais e em contínuo movimento.
2. As piadas tendem a ser preconceituosas, rápidas e com finalidade cômica. O cômico é baseado na ambiguidade das palavras e situações. Precisa muito da contribuição do repertório do leitor e do ouvinte.
3. Este exercício avalia o repertório do aluno. Quantos livros ele leu? Quantos autores desconhece? Além disso, leva a pensar que a obra completa de um autor tem textos de diferentes qualidades. Algumas características permanecem, mas alteram-se ou renovam-se ao longo do tempo e da produção literária.

## Projetos de leitura na escola

1. Ao montar o projeto, o aluno deve considerar a formatação de um projeto (título, objetivos, hipóteses, descrição das ações, textos, cronograma, referências). O projeto para a Educação Infantil deve usar poemas ou narrativas curtas, acessíveis e muita ilustração. Não se pode cobrar das crianças um estudo em profundidade, mas do professor, sim.
2. Ao montar o projeto, o aluno deve considerar a formatação de um projeto (título, objetivos, hipóteses, descrição das ações, textos, cronograma, referências). O projeto para as Séries Iniciais deve usar narrativas e poemas médios, com linguagem que apresente termos novos em pequena quantidade e ilustrados. Já se pode cobrar das crianças um estudo mais minucioso, com termos próprios como personagens, rima e etc. Continua a exigência no projeto da profundidade de análise feita pelo professor.
3. Ao montar o projeto, o aluno deve considerar a formatação de um projeto (título, objetivos, hipóteses, descrição das ações, textos, cronograma, referências). O projeto para as séries indicadas deve usar narrativas e poemas médios e longos, com linguagem que apresente termos novos em pequena



quantidade e com pouca ilustração. Já se pode cobrar das crianças um estudo bem minucioso e discutido na turma, com termos próprios como personagens, rima, narrador, estrofes, sonoridades etc. Continua a exigência no projeto da profundidade de análise feita pelo professor.

## **A biblioteca escolar**

1. O aluno precisa pensar a respeito da função da leitura e da acessibilidade aos livros. As perguntas norteadoras já informam sobre o que se espera da resposta do aluno.
2. As experiências com bibliotecas no Brasil nem sempre são positivas. Às vezes, as pessoas nunca frequentaram uma delas. Lembrar que biblioteca não precisa ser prédio: um conjunto de algumas dezenas livros na casa de uma pessoa já constitui uma biblioteca pessoal e particular. Pessoas podem ter tido acesso e se sentirem estimuladas por pequenos acervos. Insistir na biblioteca escolar.
3. O aluno deverá pensar que uma biblioteca tem atualmente um acervo mais diversificado. Os livros são apenas parte dela. Há fotos, CDs, DVDs, folhetos, jornais e muitos outros materiais. A opinião deve levar em conta acervo e acessibilidade a esse acervo.

## **A avaliação dos projetos de formação de leitores**

1. As dificuldades podem ser: ausência de bibliotecas, falta de gosto pela leitura, necessidade de trabalhar cedo, falta de tempo e de interesse, não houve cobrança e muitos outros. O projeto visará a formação de leitores superando qualquer um dos tipos citados.
2. O aluno deve analisar à sua volta (na escola e na comunidade) quais são os movimentos (na mídia, na sociedade, na escola) em favor da leitura. Escritos, falas, ações que visem promover a leitura fazem parte desses projetos.
3. O aluno vai se posicionar sobre que ou quem deve recair a responsabilidade pelo estado de pouca leitura no país: escola, professores, editores, autores, governos, sociedade.



# Referências

---

ABAURRE, Maria Bernardete *et al.* Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular. **Leitura**: teoria & prática, Campinas, n. 31, p. 5-26, jun. 1998.

AGUIAR, Vera Teixeira (Coord.). **Era uma Vez... na Escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. Como planejar a pesquisa em leitura. In: RÖSING, Tânia & BECKER, Paulo (Orgs.). **Leitura e Animação Cultural**: repensando a escola e a biblioteca. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 68-69.

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

AVELAR, Gislayne; SORSY, Inno. **O Ofício do Contador de Histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BAMBERGER, Richard. **Como Incentivar o Hábito de Leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BELMIRO, Célia Abicalil. A leitura na educação de jovens e adultos. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Helena Maria B.; MACHADO, Maria Zelia V. (Orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 117-128.

BETENCOURT, M. F. A. **A Leitura na Vida do Professor**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2000.

\_\_\_\_\_. Literatura infanto-juvenil brasileira: breve história. RÖSING, Tânia; BECKER, Paulo (Orgs.). **Leitura e Animação Cultural**: repensando a escola e a biblioteca. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BEUVE, Sainte. **Da Tradição e do Clássico em Literatura**. Bahia: Progresso, 1957.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1986.

BURLAMAQUE, Fabiana Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. *In*: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.) **Leitor Formado, Leitor em Formação**: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis (SP): ANEP, 2006. p. 84-86.

CAPARELLI, Sérgio. **Tigres no Quintal**. Ilustração de: Gelson Radaelli. Porto Alegre: Kuarup, 1989.

CARNEIRO, Flávio. **Entre o Cristal e a Chama**: ensaios sobre o leitor. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. **A Literatura Infantil**: visão histórica e crítica. 2. ed. São Paulo: Edart, 1982.

CASCUDO, Luís da Câmara. Prefácio. *In*: \_\_\_\_\_. **Contos Tradicionais do Brasil**: folclore. Rio de Janeiro: Ediouro, [19-?].

CECILIANO, Neusa. Fábula: um gênero antigo como o homem. *In*: PEREIRA, Rony Farto; BENITES, Sônia Aparecida Lopes (Orgs.). **À Roda da Leitura**: língua e literatura no jornal *Proleitura*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, Marilda (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil / Juvenil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Trad.: SANDRONI, Laura. São Paulo: Global, 2003.

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

COSTA, Marta Morais da. **Mapa do Mundo**: crônicas sobre leitura. Belo Horizonte: Leitura, 2006.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Poesia na Escola**. São Paulo: Discubra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Literatura Infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1983.

DELMANTO JÚNIOR, Roberto. Educação e crime. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, p. 3, 6 jan.2009.

DIMENSTEIN, Gilberto. Escola da rua. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, set. 1997.

DINIZ, Júlio. Narrar é preciso. *In*: PRADO, Jason; DINIZ, Júlio (Orgs.) **Vivências de Leitura**: quem são e o que dizem as pessoas que estão escrevendo a história da leitura no Brasil. Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007. p. 22-23.

EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia V. (Orgs.) **A Escolarização da Leitura Literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FARIA, Maria Alice de Oliveira. **O Jornal na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1989. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

FIGUEIREDO, Taicy de Ávila. **A Magia dos Contos de Fadas**. Disponível em: <[www.psicopedagogia.com.br](http://www.psicopedagogia.com.br)>. Acesso em: 1.º jan. 2000.

FISHER, Peter J. L. Quem lê? O que lê? Quando lê? *In*: CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta. **Incentivando o Amor pela Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOUCAMBERT, Jean. **A Criança, o Professor e a Leitura**. Trad. COHEN, Marleine; ROSA, Carlos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Modos de Ser Leitor**: aprendizagem e ensino da leitura no Ensino Fundamental. Trad.: CHEREM, Lúcia; BORNATTO, Suzete. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.

FRANZ, Marie-Louise von. **A Interpretação dos Contos de Fadas**. São Paulo: Edições Paulinas, 1990.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A Poesia na Escola**: leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2002.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando Trajetórias da Professora-Alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp/ Faep, 2002.

ISER, Wolfgang. La realidad de la ficción. *In*: WARNING, Rainer (Org.). **Estética de la Recepción**. Madrid: Visor, 1989.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JESUALDO. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Cultrix, 1976.

\_\_\_\_\_. **A Literatura Infantil**. Tradução de: AMADO, James. São Paulo: Cultrix, 1978.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. H. **Escola Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KHÊDE, Sônia Salomão. **Literatura Infanto-Juvenil**: um gênero polêmico. Petrópolis: Vozes, 1983.

KIRINUS, Glória. **Criança e Poesia na Pedagogia Freinet**. São Paulo: Paulinas, 1998.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 7. ed. Campinas: Unicamp/Pontes, 2000.

LAJOLO, M.; Zilberman, R. **A Leitura Rarefeita**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. **Literatura Infantil Brasileira**: história e histórias. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Biblioteca escolar como eixo estruturador do currículo escolar. *In*: RÖSING, Tânia; BECKER, Paulo (Orgs.). **Leitura e Animação Cultural**: repensando a escola e a biblioteca. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 173-174.

LETRIA, J. J.; GOULÃO, J. **Noções de Jornalismo, História e Técnica**. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Leitura, Prazer e Saber**. Disponível em: <[www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/elaine.html](http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/elaine.html)>. Acesso em: 18 out. 2005.

LOUREIRO, José de Jesus Paes. **Memórias de um Leitor Amoroso**. Rio de Janeiro: Proler, 1992.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente**: conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.

MARCONDES, Beatriz; MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís. **Como Usar Outras Linguagens na Sala de Aula**. São Paulo; Contexto, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NEVES, Luiz Felipe Baeta. A ideologia da seriedade e o paradoxo do coringa. **Revista de Cultura Vozes**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 35-40, jan./fev. 1974.

NÓBREGA, Nanci. De livros e biblioteca como memória do mundo: dinamização de acervos. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a Leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Loyola/Editora PUC Rio, 2002.

NUNES, Lygia Bojunga. **A Bolsa Amarela**. Ilustração de: Marie Louise Nery. Rio de Janeiro: Agir, 1976.

\_\_\_\_\_. **O Sofá Estampado**. Ilustração de: Elvira Vigna. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

ORLANDI, Eni. O inteligível, o interpretável, o compreensível. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PAIXÃO, Fernando. **A Leitura como Educação dos Sentidos**. Disponível em: <[www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/](http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/)>. Acesso em: 18 out. 2005.

PEREIRA, Cláudia Gomes. A fragilidade das verdades. In: SOUZA JÚNIOR, José Luiz Foreaux (Org.). **Exercícios de Leitura**. São Paulo: Scortecci, 2001.

PEREIRA, Rony Farto & BENITES, Sônia Aparecida Lopes (Orgs.). **À Roda da Leitura: língua e literatura no jornal Proleitura**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

PONDÉ, Glória. **A Arte de Fazer Artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

POSSENTI, Sírio. **Porque (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. A prática da leitura. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PRADO, Jason; DINIZ, Júlio (Orgs.). **Vivências de Leitura: quem são e o que dizem as pessoas que estão escrevendo a história da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007.

PRIETO, Heloisa. **Quer Ouvir uma História?** Lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Angra, 1999.

ROCHA, Ruth. **Procurando Firme.** Ilustração de: Ivan & Marcello. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

RÖSING, Tânia; BECKER, Paulo (Orgs.). **Leitura e Animação Cultural:** repensando a escola e a biblioteca. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

SAFFO, Paul. Com a Palavra. *In:* REFLEXÕES para o futuro. **Encarte Veja 25 anos,** São Paulo, 1999.

SALÉM, Nazira. **História da Literatura Infantil.** São Paulo: Metre Jou, 1970.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Rave. **A Criança e os Livros:** guia prático de estímulo à leitura. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

SCHMIDT, Maria Luísa S. **O Passado, Mundo do Outro e Outro Mundo:** tradição oral e memória coletiva. [São Paulo]: [s. n.], [1990 ?].

SILVA, Araceli Cobre da; ROCHA, Lúcia Helena Peyroton da. Análise de peças publicitárias à luz de teorias discursivas. *In:* SOUZA, Santinho Ferreira de (Org.) **Percurso com a Leitura.** Vitória: Flor & Cultura, 2006. p. 14-16.

SILVA, E. T. **Magistério e Mediocridade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, José Afonso da. **Poder Constituinte e Poder Popular** (estudos sobre a Constituição). São Paulo: Malheiros, 2000.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In:* EVANGELISTA, A. A. M. *et al.* **A Escolarização da Leitura Literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 32.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6. ed. Trad. SCHILLING, Cláudia. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOSA, Jesualdo. **A Literatura Infantil:** ensaio sobre a ética, a estética e a Psicopedagogia da literatura infantil. Trad. AMADO, James. São Paulo: Cultrix / USP, 1978.



TEIXEIRA, Anísio. A escola secundária em transformação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 53, p. 3-20, abr/jun. 1954.

TURCHI, Maria Zaíra; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org.). **Leitor Formado, Leitor em Formação**: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006

WARNER, Marina. **Da Fera à Loira**: sobre contos de fadas e seus narradores. Trad.: NÓBREGA, Thelma Médici. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

YUNES, Eliana. Prefácio difícil. In: GREGÓRIO FILHO, Francisco. **Guardados do Coração**: memorial para contadores de histórias. Rio de Janeiro: Amais, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pensar a Leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Loyola/PUC Rio, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Como e Por Que Ler a Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZIRALDO. **O Bichinho da Maçã**. São Paulo: Melhoramentos, 1982.

ZUMTHOR, Paul. **A Letra e a Voz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



## This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

