

Fabiano Tadeu Grazioli
Rosemar Eurico Coenga
Deisi Luzia Zanatta
|Org|

**LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: HISTÓRIA,
TEORIA, CRÍTICA E MEDIAÇÃO DE LEITURA**

BORDÔ-GRENÁ

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: HISTÓRIA,
TEORIA, CRÍTICA E MEDIAÇÃO DE LEITURA

Comissão Editorial

Ma. Gislene Alves da Silva

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)

M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)

Dr. Washington Drummond (UNEB)

Fabiano Tadeu Grazioli
Rosemar Eurico Coenga
Deisi Luzia Zanatta

Organizadores

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: HISTÓRIA,
TEORIA, CRÍTICA E MEDIAÇÃO DE LEITURA


Bordô-Cyrená
Editora
Alagoinhas
2020

© 2020 by Editora Bordô-Grená

Organização do volume – Literatura infantil e juvenil: história, teoria, crítica e mediação de leitura

Fabiano Tadeu Grazioli e Rosemar Eurico Coenga, Deisi Luzia Zanatta.

Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva

Editoração e revisão: Editora Bordô-Grená

Capa: Gislene Alves da Silva

Editora Bordô-Grená

E-mail: bordogrena@editorabordogrena.com

E-mail para orçamentos: orcamento@editorabordogrena.com

Sítio da Internet: <https://www.editorabordogrena.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

L776 **Literatura infantil e juvenil : história, teoria, crítica e mediação de leitura [recurso eletrônico] / orgs. Fabiano Tadeu Grazioli, Rosemar Eurico Coenga e Deisi Luzia Zanatta. -- Alagoinhas : Bordô-Grená, 2020.**
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-80422-16-6

1. **Literatura infantojuvenil brasileira - História e crítica.** 2. **Crianças - Livros e leitura.** 3. **Interesses na leitura.** I. **Grazioli, Fabiano Tadeu.** II. **Coenga, Rosemar Eurico.** III. **Zanatta, Deisi Luzia.** IV. **Título.**

CDD 808.899282

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

Todo o direito dessa edição reservado à Editora Bordô-Grená

SUMÁRIO

Apresentação	9
<i>Deisi Luzia Zanatta, Fabiano Tadeu Grazioli e Rosemar Eurico Coenga</i>	
Três gerações de mulheres nas tranças da história: encontros e desencontros em Bisa Bia, Bisa Bel	13
<i>Jéssika Vales Laranjeira</i>	
A gênese da literatura infantil — do texto sem escritura à tecitura dos textos	25
<i>Diogo Raimundo Rodrigues Santos e Aliny Cristina Ramos de Sousa</i>	
A questão do sagrado na literatura infantil e juvenil: um estudo de <i>The Promised Neverland</i> , de Kai Shirai — por uma formação de leitores mais poética	39
<i>Adriely Cristina Duarte da Silva</i>	
Práticas leitoras: o povo indígena ashaninka e as aprendizagens do verão	55
<i>Rosana Campos Leite Mendes e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa</i>	
A leitura entre nós: aspectos teóricos em torno da mediação e da estética da recepção	71
<i>Deisi Luzia Zanatta, Fabiano Tadeu Grazioli e Rosemar Eurico Coenga</i>	
O que os pais precisam saber sobre a leitura compartilhada e o estímulo das habilidades metalinguísticas?	87
<i>Letícia Krüger e Grasiela Kieling Bublitz</i>	
“ <i>Quem soltou o pum?</i> ” Digital: reflexões em torno de práticas de leitura infantis com o livro-aplicativo	103
<i>Roberta Gerling Moro</i>	
Sobre os autores e autoras	119

APRESENTAÇÃO

A origem da literatura infantil e juvenil vincula-se na sociedade entre os séculos XVII e XVIII quando a criança passa a ser considerada um sujeito com especificidades e diferenças em relação aos adultos. Porém, somente por volta de 1980 e início de 1990 que os estudos acerca da literatura infantil e juvenil começam a ganhar novos contornos e consolidar-se em nosso meio.

Diante disso, a literatura para crianças e jovens tem se revelado um campo fértil de investigação. Teresa Colomer na obra *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil* atual enuncia que a literatura infantil e juvenil, a partir dos anos 70, experimentou um “[...] enorme impulso inovador para adequar-se às características de seu público atual [...]” (COLOMER, 2003, p. 173).

A produção literária infantil e juvenil, então, pode abordar temáticas como: o amor, a paixão, a morte, a busca do autoconhecimento, a amizade, a alegria, a tristeza, as diferenças, os afetos, as perdas, o desconhecido, a busca da felicidade, diversidade cultural, a dupla existência da verdade, a injustiça, a violência, o racismo, o preconceito e outros que podem ser vivenciados pelas crianças e jovens em seu cotidiano.

Logo, entendemos que a literatura infantil e juvenil não só emancipa o leitor, mas também o auxilia em questões de decoberta de si, superação de alguma adversidade, construção e reconstrução da sua identidade. Por isso, este livro apresenta sete artigos que versam sobre a literatura pensada para o pequeno e jovem leitor sendo destinado a pesquisadores, professores, mediadores de leitura e demais interessados pelo assunto.

O artigo *Três gerações de mulheres nas tranças da história: encontros e desencontros em Bisa Bia, Bisa Bel*, de Jéssika Vales Laranjeira, objetiva analisar, sob a crítica feminista, o aspecto sociocultural do discurso tecido por personagens femininas na

infância, bem como sua possível recepção, em *Bisa Bia, Bisa Bel* (1982), de Ana Maria Machado, especificamente no relacionamento das três personagens principais. Para isto, foram utilizados, especialmente, estudos de Susana B. Funck (2017) para embasar a teoria crítica feminista, estudos de Cecil J. A. Zinani (2013) para a relação entre literatura, gênero e identidade e, no diálogo com a literatura infantil e a própria infância, estudos de Regina Zilberman (2005).

Em *A gênese da literatura infantil — do texto sem escritura à tecitura dos textos*, Diogo Raimundo Rodrigues Santos e Aliny Cristina Ramos de Sousa analisam a diferença entre a literatura oral e a literatura escrita. Os autores observam que as duas formas de literatura não podem ser confundidas, embora muitas das vezes a literatura escrita perpassa pela oralidade, e a oral muitas vezes ganhe notoriedade e espaço na literatura escrita, como é o caso da Bíblia.

A questão do sagrado na literatura infantil e juvenil: um estudo de The Promised Neverland, de Kai Shirai — por uma formação de leitores mais poética, de Adriely Cristina Duarte da Silva aborda a partir do diálogo com leituras literárias clássicas e pós modernas, uma proposta de interpretação poética da obra *The Promised Neverland*, de Kai Shirai tendo como principal bastião, nessa travessia, a questão do sagrado na literatura infantil e juvenil. Nesse caminho, o sacro enquanto fenômeno ontológico e poético é ponto essencial a ser refletido aqui, pois acreditamos que não se pode elocubrar a partir da arte e da mediação de leitura sem pensar o sagrado, que foi distanciado pelo humano, mas que ao mesmo tempo jamais se distanciou da nossa demasiada condição. Neste sentido, na procura poética desta força fundamental, pensamos e dialogamos sobre as questões que a obra de Shirai pode suscitar na formação de leitores mais poética. Nesta senda, acreditamos que o sacro é o acontecer da coisa enquanto causa que anima o humano do homem e que por meio da sacralidade dialogamos com o universo manifestado e vivo e assim conversamos com autores que tratam da formação de

leitores e que também pensam as questões ontológicas que se apresentam através de obras literárias, tais como: Castro (2011), Lajolo (2001), Ferraz (2015), Braga (2010), Cadermatori (2010), entre outros.

Rosana Campos Leite Mendes e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa, no texto *Práticas leitoras: o povo indígena ashaninka e as aprendizagens do verão*, investigam a possibilidade de práticas leitoras que valorizam a divulgação de saberes relacionados à temática indígena e para a formação de leitores em *No tempo do verão* (2014), adaptação de Rita Carelli e com ilustrações de Mariana Zanetti, a partir de um filme de Wewito Paiyãko, parte integrante do livro sobre o cotidiano Ashaninka. Nas escolas, na mediação da leitura, o aprendizado sobre povos indígenas encontra espaços à divulgação da diversidade cultural brasileira, que enriquece a formação de leitores literários e reduz o preconceito contra os povos indígenas.

Em *A leitura entre nós: aspectos teóricos em torno da mediação e da estética da recepção*, Deisi Luzia Zanatta, Fabiano Tadeu Grazioli e Rosemar Eurico Coenga abordam aspectos teóricos relacionados à formação do professor e sua relação com a leitura, da mediação e da estética da recepção. Para tal, serviram de base os pressupostos de Paulo Freire (1998), Wolfgang Iser (1999), Michèle Petit (2006, 2008, 2009, 2010, 2013), Jorge Larossa (2003) e Regina Zilberman (1989).

O que os pais precisam saber sobre a leitura compartilhada e o estímulo das habilidades metalinguísticas?, de Leticia Krüger e Grasiela Kieling Bublitz apresenta uma investigação se pais, em casa, têm o hábito de realizar a leitura compartilhada com os filhos e verificar se eles sabem da importância dessa prática como propulsora do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas das crianças, especificamente do estímulo da consciência fonológica. Então, para auxiliar os pais na escolha, criou-se um manual com algumas

sugestões de autores e obras destacando como eles, em casa, podem explorar as habilidades metalinguísticas dos filhos.

“*Quem soltou o pum?*” *Digital: reflexões em torno de práticas de leitura infantil com o livro-aplicativo*, de Roberta Gerling Moro apresenta reflexões em torno das práticas de leitura com o book app *Quem soltou o Pum?*, realizadas com dois grupos de leitores infantis com idades entre 3 e 7 anos no contexto familiar. Este estudo busca respaldo teórico e metodológico no campo da leitura literária digital infantil e nas discussões sobre os *book apps*. Ao final, foi possível verificar que os recursos digitais de leitura, como a narração automática, facilitam a leitura e propiciam o engajamento na história.

Desejamos a você, prezado leitor e distinta leitora, uma frutífera leitura!

Os organizadores

REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2003.

TRÊS GERAÇÕES DE MULHERES NAS TRANÇAS DA HISTÓRIA: *ENCONTROS E DESENCONTROS EM BISA BIA, BISA BEL*

Jéssika Vales Laranjeira

A COSTA DA MARGEM: CRIANÇAS & MULHERES

A literatura criada por mulheres tem sofrido constantes processos de silenciamento ao longo da história, recuperá-la e torná-la parte dos debates das críticas especializadas (ou não), faz parte de uma árdua trajetória subversiva diante do tradicionalismo canônico e patriarcal da criação e crítica literária. Ao considerar este aspecto importante de ruptura, pensar a literatura criada por mulheres também como possível para um público infantil (ainda que não limitada a ele), é evidenciar “a margem da margem”, afinal, como seria possível unir vozes e interpretações que partem de duas camadas geralmente vistas como complementares e inferiores: a criança e a mulher?

Desse modo, este trabalho tem como objetivo analisar o aspecto sociocultural do discurso tecido por personagens mulheres na infância, bem como sua possível recepção, utilizando como objeto de estudo a obra *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, publicada em 1982, que proporciona uma importante reflexão sobre a história social das mulheres ao longo de três séculos, ainda que limitada a um recorte de classe e raça mais privilegiada mesmo diante da opressão. A escolha de *Bisa Bia, Bisa Bel* foi pertinente devido à importância da obra no contexto dos anos 80 no Brasil e sua relevância na difusão de uma literatura infantil e juvenil considerada feminista.

NUANCES DE UM RELACIONAMENTO: LITERATURA & GÊNERO

Compreender a relação dos termos “literatura” e “gênero” é um importante caminho para práticas de pesquisa voltadas à situação das mulheres tanto no aspecto criativo (autoras) quanto no aspecto representativo (personagens), afinal, é fato que por muito tempo as mulheres não tiveram o mesmo acesso ao desenvolvimento e espaços literários quanto os homens, sendo isto um reflexo da realidade em nada ficcional. Segundo Cecil J. A. Zinani em *Literatura e gênero: a construção da identidade feminina*:

Na vida real, como na literatura, os papéis sociais e a condição geral das mulheres têm sido construídos a partir de um conjunto de pressupostos, de valores e de uma moralidade ética determinada previamente por uma perspectiva de dominação patriarcal. Seu resultado em termos ficcionais, como nas sociedades reais e concretas, tem sido limitar a ação social autônoma das mulheres; criar mitos justificadores; enraizar uma ideologia dominante e, finalmente, atribuir um lugar coadjuvante, secundário e menor, quase sempre irrelevante, às mulheres no desenvolvimento social (ZINANI, 2013, p. 12).

Diante desse cenário ora aparentemente superado, ora demonstrando irredutível insistência em permanecer atual, a crítica literária feminista passa a ter um importante papel na jornada de ressignificações e aberturas para vozes femininas historicamente subjugadas. Neste contexto, dois fatores a serem rompidos são essenciais para a desconstrução de discursos tradicionais e promoção de uma nova perspectiva, eles são mencionados por Susana Bornéo Funck na obra *Crítica literária feminista: uma trajetória* (2016):

Em primeiro lugar, a premissa, adotada tanto por homens quanto por mulheres, é de que há um padrão literário universal, descorporificado e assexuado, e que qualquer coisa especificamente feminina não pode representar a experiência humana. Em segundo lugar, a relativa ausência de escritoras do cânone acadêmico (ZINANI, 2013, p. 20).

Desse modo, o fator “feminista” não pode ser visto como um tipo de literatura voltado apenas para as mulheres e isento de uma representatividade universal; “feminista”, na verdade, diz respeito a toda uma discussão social extremamente abrangente, mesmo diante do protagonismo das mulheres e suas participações na criação artística, ou seja, há experiência completa e universal ainda que diante de especificidades de gênero advindas de fatores histórico-sociais, não “naturais”, bem como a crítica voltada a este viés não apenas reflete acerca da representação feminina na literatura, mas, sobretudo, o que pode ter resultado nessa representação, ou seja, seus fatores culturais, históricos, sociais, econômicos, psicológicos e todas as demais áreas do conhecimento cabíveis ao objeto de estudo.

Nesse sentido, as mulheres e seus envolvimento criativos e representativos também são as crianças, como público direcionado da literatura infantil e juvenil marginalizadas. Essa literatura, em geral, ainda é muito desconsiderada pela crítica por ser vista como inferior devido à simplicidade da linguagem e ao inerente rótulo didático-pedagógico ou mercadológico de entretenimento, mas pouco como arte que tenha finalidade em si mesma. Considerar a literatura infantil e juvenil como produção digna de análise crítica é, por si só, um impulso ao rompimento do cânone, especialmente porque considerar esta categoria literária como não lida apenas por crianças é expandir o campo de atuação da crítica, afinal, como afirmou P. L. Travers, autora do clássico *Mary Poppins*, em sua palestra *Sobre não escrever para crianças* (1947 in [1934] 2017, p. 188), “todo livro é uma mensagem, e se acontecer de as crianças receberem essa mensagem e gostarem dela, irão se apropriar dele independentemente do que o autor diga ou do rótulo que dê a si mesmo”. Assim, *Bisa Bia, Bisa Bel* é uma obra universal acessível à experiência literária de um público infantil, propiciando explorar a trajetória dos costumes e a representação feminina sob uma ótica histórica na sociedade considerando a infância.

VIDAS TRANÇADAS NO TEMPO: AS MULHERES SEM SOBRENOMES

Bisa Bia, Bisa Bel é a história de Isabel e o relacionamento com sua bisavó Beatriz e sua bisneta Beta, interligadas pela ruptura cronológica que permeia a narrativa fantástica, possibilitando o encontro de três gerações quando uma escuta a voz da outra, por meio de fotografias, e elas podem interagir e trocar experiências. A novela inicia, no entanto, com Isabel contando ao leitor somente sobre a existência de Bisa Bia:

Vou lhe contar uma coisa que é segredo. Ninguém desconfia. É que Bisa Bia mora comigo. Ninguém sabe mesmo. Ninguém consegue ver. [...] Sabe por quê? É que Bisa Bia mora comigo, mas não é do meu lado de fora. Ela mora dentro de mim. E até bem pouco tempo atrás nem eu mesma sabia disso. Pra falar a verdade, eu nem sabia que Bisa Bia existia (MACHADO, [1982] 2007, p. 5).

Essa apresentação é importante, pois abrange a essência do que virá a ser o relacionamento das três mulheres em seus períodos de infância: os embates e identificações da mulher do presente com as mulheres do passado e do futuro diante do patriarcado. Para isto, optou-se por dividir a simbologia das três personagens para melhor analisar suas representações históricas e relevância sob uma discussão feminista.

BISA BIA: O SÉCULO XIX

Isabel estava em casa acompanhando a mãe em uma arrumação de gavetas e armários quando encontrou a fotografia de uma criança com roupas que lhe pareciam de boneca, perguntou à mãe quem era aquela criança e a mãe respondeu que era sua avó, bisavó de Isabel, e se chamava Beatriz. Isabel achou curioso ver que sua bisavó, mesmo já falecida, também fora criança um dia, então, intrigada, Isabel começou a analisar os detalhes da foto até repentinamente começar a ouvir a voz de Beatriz. Esse encontro

marcado pelo encantamento leva Isabel e Beatriz a uma convivência interessante, especialmente considerando as diferenças ideológicas travadas por meio de motivos aparentemente singelos demais, mas extremamente significativos, como quando Isabel decide andar com a foto de Beatriz para que elas pudessem conversar mais.

Pensei logo em botar a foto no bolso de trás da calça. Não entrou. Na hora, eu achei que era porque o retrato era maior do que o bolso. Só depois que eu fiquei conhecendo melhor Bisa Bia é que soube da verdade: ela não gosta de ver menina usando calça comprida, *short*, todas essas roupas gostosas de brincar. Acha que isso é roupa de homem, já pensou? De vez em quando ela vem com umas ideias assim esquisitas. Por ela, menina só usava vestido, saia, avental, e tudo daqueles bem bordados, e de babado” (MACHADO, [1982] 2007, p. 12).

A reação de Bisa Bia à roupa que Isabel usa parece, para Isabel, tão ultrapassada que chega a ser esquisito, Isabel cresceu em um ambiente em que mulheres usando calças é algo corriqueiro. Outro momento que complementa a passagem anterior é quando Isabel vai brincar na rua com a foto de Bisa Bia ainda no bolso.

Corre-que-corre, pula-que-pula, foge-que-foge, o cartão da moldura do retrato toda hora machucava minha barriga. Era como se a Bisa Bia ficasse de vez em quando me dando umas cutucadas para dizer alguma coisa. E o que ela dizia e, aos poucos, eu ia aprendendo a entender, era mais ou menos assim:

— Ah, menina, não gosto quando você fica correndo desse jeito, pulando assim nessas brincadeiras de menino. Acho muito melhor quando você fica quieta e sossegada num canto, como uma mocinha bonita e bem comportada (MACHADO, p. 23).

É importante notar que a censura de Bisa Bia parte da interpretação de Isabel do machucado que está lhe causando a moldura da foto, o que é bastante simbólico quanto à punição física para o controle do corpo das mulheres, seja partindo de um homem, seja partindo de uma mulher condicionada a reproduzir o machismo que lhe foi ensinado, para assim ser melhor subserviente a uma figura

masculina. Os diversos discursos de Bisa Bia ao longo dos acontecimentos, em grande parte censurando Isabel, resultam no condicionamento de Isabel a entender o que uma menina poderia ou não fazer, afinal, de acordo com Zinani (2013, p. 17), transformações sociais e mudanças pessoais perpassam na linguagem e é por meio dela que permeiam os discursos capazes de estabelecer normas e modelos a serem seguidos.

Sob o panorama da história, compreende-se que o discurso de Bisa Bia é o discurso cultural do século XIX em que, supostamente, ela viveu a infância, sendo educada sob esses moldes para que os adequasse à vida adulta da maneira mais subserviente possível. Além disso, é importante frisar que é justamente no século XIX que a primeira onda do feminismo (especialmente branco e ocidental) começa a ser consolidada para o que viria a ser o movimento das sufragistas. Beatriz, no entanto, como uma criança oitocentista, reprodutora do discurso dos adultos e fazendo parte de um Brasil ainda em contexto predominantemente rural, dificilmente poderia refletir aspectos progressistas de sua época.

BISA BEL: O SÉCULO XX

Isabel passava bastante tempo conversando com sua Bisavó Beatriz, muitos deles, como visto anteriormente, eram questionados e até refutados pela menina, como quando ela espirrou estrondosamente perto de alguns garotos que passavam por ela e, quando Isabel procurou o lenço que guardara no bolso. Bisa Bia tinha dado um jeito de fazer o lenço cair no chão para chamar atenção dos garotos, um costume típico de sua época, mas o resultado da atenção foi cômico e Isabel reagiu de forma mais incisiva.

— [...] Só estou querendo saber se foi você que deixou cair meus lenços.

Ela confessou, toda triste.

— Fui eu sim, minha querida, com a melhor das intenções. Eu não podia imaginar que fosse acontecer uma coisa dessas. No meu tempo...

Aí eu estourei:

— Não me interessa o seu tempo! Quando é que você vai entender que hoje em dia tudo é muito diferente? Eu sou eu, vivo no meu tempo, e quero fazer tudo o que tenho vontade, viver minha vida, sacou, Bisa Bia? Eu sou eu, ouviu? (MACHADO, [1982] 2007, p. 52).

Ainda assim, Isabel tinha momentos com a bisavó que muito agradavam, dentre eles a curiosidade por certos costumes com os quais as crianças de seu tempo não eram acostumadas, como fazer bordados. No decorrer da narrativa, Isabel fica dividida entre a curiosidade e estranha sensação de segurança de viver como vivia sua bisavó, e a desconfiança de que aqueles comportamentos não eram saudáveis, tampouco libertadores. Esse estranhamento de Isabel quanto a seus próprios sentimentos parte da identificação que ela ainda tem com a bisavó diante de um sistema opressor que permeia a vida de uma mulher desde a infância, como é perceptível no incômodo que Isabel sente diante do tratamento que os garotos da escola lhes dão, rindo do que ela fala e tratando-a como menos inteligente. Ainda assim, Isabel entende que os conselhos de sua bisavó não condiziam com toda a realidade que ela conhecia, afinal, Isabel vivia no século XX, possivelmente nos anos 80, ainda que não haja indícios suficientes no texto que comprovem essa década especificamente, mas considera-se aqui o ano de publicação, 1982, um período em que, no Brasil, o feminismo já era bastante difundido, as mulheres já se organizavam por seus direitos com mais amplitude, e os muros entre a sociedade e a vida privada começavam a ser questionados no que dizia respeito às suas existências (BLAY; AVELAR, 2017, p. 333). Este conflito identitário que aflige Isabel é justamente o que passava (e a ainda passa) a mulher na modernidade, pois

A construção do sujeito feminino é um processo de raízes históricas que implica transformações relevantes na sociedade, uma vez que a

mudança da mulher acarreta modificações nos papéis sociais que deixam de ser fixos e definidos, tornando-se abertos e indeterminados. Essa transição produz ambiguidade de comportamento e incerteza quanto à identidade (ZINANI, 2013, p. 55).

Como consequência do discurso de Bisa Bia entrecruzando a vivência mais progressista da realidade temporal de Isabel, a personagem aqui classificada como uma representação da modernidade passa a questionar mais o mundo ao seu redor. Um exemplo aparentemente simples, porém, de forte significado histórico, é quando Isabel questiona sua mãe sobre o uso do sobrenome do marido após o casamento

— Por que minha avó é Almeida e eu sou Miranda?

— Porque quando sua avó casou, ficou sendo Ferreira, e eu nasci sendo Ferreira. Mas quando casei, fiquei sendo Miranda, que é o sobrenome do seu pai.

— Mas eu quero ter o mesmo sobrenome de você, da vovó e da Bisa Bia.

— Não pode, filha, cada uma de nós ficou com um sobrenome diferente. Mulher quando casa é assim.

— Meu pai, meu avô e meu bisavô, todos têm o mesmo sobrenome?

— Do lado dele, tem... Porque são homens.

— Eu não quero.

— Não quer o quê? Não quer casar?

— Não quero mudar de sobrenome.

— Isso você resolve mais adiante, com seu marido.

Mas eu estava decidida mesmo:

— Não. Já resolvi. O nome é meu. Desde que nasci. Meu marido ainda nem me conhece. Não tem nada com isso.

Mamãe olhou pra mim com atenção e perguntou:

— E por quê, Bel?

— Porque eu sou eu, ora” (MACHADO, [1982] 2007, p. 57-58).

A inquietação de Isabel começa a ser também uma possibilidade de inquietação no leitor, pois a partir da própria construção narrativa, vários questionamentos que partem de situações típicas da infância facilitam a identificação da criança com a personagem, bem como do adulto, relembrando sua infância.

Depois de tantos embates e aventuras, surge a Neta Beta, quase ao fim da narrativa. Em um dia de escola, quando Isabel conhece os novos alunos vindos do Chile, um garoto e uma garota, com costumes que rompem os padrões de gênero dominantes, ela entende que talvez seja possível uma realidade diferente da sua e de Bisa Bia, assim, neste mesmo dia, uma fotografia de Isabel é feita e pouco tempo depois ela começa a ouvir a voz da Neta Beta, sua bisneta vivendo, provavelmente, ao fim do século XXI.

NETA BETA: O SÉCULO XXI

Nos últimos momentos da narrativa, Isabel ouve a voz de Neta Beta, que escutava atentamente todas as conversas de Isabel e Beatriz, mas não comentava nada, até o dia em que Bisa Bia começa a incomodar demais com suas censuras e Neta Beta intervém, explicando que resolver seus conflitos era mais simples do que parecia quando a preocupação não passava pela necessidade de agradar a todos, ignorando seus próprios desejos. Intrigada com esse discurso totalmente oposto ao de Bisa Bia, Isabel soube que quem falava era sua bisneta, Beta, vivendo em outro século depois de encontrar a foto (que depois transformou em uma holografia) de sua bisavó Isabel, a Bisa Bel, quando era criança (em um lugar que parecia ser uma escola). É desta maneira que a linhagem feminina de uma família se encontra e, sob a interpretação crítica, compreende-se ser o cruzamento de passado e futuro como significadores de um presente, o que fica bastante evidente no seguinte trecho:

Impossível saber qual o palpite melhor. Mesmo quando eu acho que minha bisneta é que está certa, às vezes meu coração ainda quer porque quer fazer as coisas que minha bisavó palpita. [...] Mas também tem horas que, apesar de saber que é tão mais fácil seguir os conselhos da Bisa Bia, e que nesse caso todos vão ficar contentes com o meu bom comportamento de mocinha, tenho uma gana lá de dentro me empurrando para seguir Neta Beta, lutar com o mundo, mesmo sabendo que ainda vão se passar muitas décadas até alguém me entender. Mas eu já estou me entendendo um pouco — e às vezes isto me basta (MACHADO, [1982] 2007, p. 77).

Em determinado momento da narrativa, Isabel refere-se a sua bisavó e bisneta como partes de uma trança (como a que ela usa no cabelo) que, junto dela, formam novas experiências, discussões e mudanças; esse entrelaçamento das gerações é a relação cultural que perpassa as gerações de mulheres ao longo dos séculos, bem como as formas de representação em que são encontradas e suas formas de resistir ao sistema dominante, dentre essas formas, ter esperança em futuro de maiores progressos. Como define Regina Zilberman em *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*:

Bisa Bia, Bisa Bel é o que se poderia chamar um livro feminista, não apenas porque traduz o processo de independência da mulher ao longo da história, marchando do convencionalismo e obediência de Bia à completa autonomia e autoconfiança de Beta. Mas também porque elege um ângulo de feminino para traduzir essas questões, revelando como o processo de libertação nasce de dentro para fora, não por ensinamento, mas enquanto resultado das experiências vividas. É o que se passa com Bel, a menina que se transforma internamente, sem deixar de ser ela mesma, ou, em outras palavras, o que ela poderia ser, considerando as coordenadas de seu tempo (ZILBERMAN, 2005, p. 85).

Quando Zilberman adjetiva as opostas personalidades entre Bisa Bia e Neta Beta, entende-se o motivo da divisão feita nesta breve análise: é preciso infiltrar-se na existência de uma personagem como Isabel, diante de toda uma construção subjetiva e extremamente complexa da mulher na infância, suas primeiras marcas de resistência ao sistema dominante e, por fim, seu processo de autoconhecimento.

A RIQUEZA DO PRESENTE: O HOJE É DE ISABEL

Expor o feminismo por meio da literatura infantil e juvenil é uma maneira não de tratar um assunto complexo com eufemismos, mas de permiti-lo ocupar espaços de reflexão diversificados, considerando todos os públicos. *Bisa Bia, Bisa Bel*, como definiu Nelly Novaes Coelho ([1983] 2007, apud MACHADO, [1982] 2007, s/p), é uma obra que, “na medida em que o leitor for atento ou exigente, pode ir encontrando nas releituras níveis cada vez mais profundos, como toda obra que resulta de uma verdadeira invenção literária”. *Bisa Bia, Bisa Bel* oferece ao leitor uma narrativa repleta de discursos possíveis de reflexão quanto ao papel social que as mulheres têm desempenhado, bem como suas lutas e espaços ocupados, afinal, a construção narrativa de três gerações diferentes se encontrando é um modo muito curioso e eficaz de demonstrar as mudanças socioculturais ao longo da história, além de instigar as ainda tão necessárias lutas das mulheres pela dignidade de existirem. É a partir desses aspectos que, após as análises descritas neste trabalho, conclui-se que o texto literário em questão pode provocar no leitor a reflexão acerca dos aspectos socioculturais presentes nos discursos da narrativa, especialmente dos discursos oriundos das personagens femininas ainda na infância, quanto à condição de ser mulher em uma sociedade historicamente machista, indicando que as mudanças ocorrem porque os comportamentos são questionados, e é em Isabel, a personagem motriz entre as protagonistas, que os questionamentos acontecem, por isso ela pode ser lida como uma alegoria às inquietações da mulher em formação, em transformação, como são as mulheres em toda a vida, mas especialmente na infância (momento a partir do qual as problemáticas surgem na narrativa, de acordo com essa fase da vida).

Portanto, analisar a representação feminina e criticar, sob um viés feminista, uma obra como *Bisa Bia, Bisa Bel*, demanda muito mais do que se propôs este texto, mas as inquietações levantadas e a compreensão de que a personagem Isabel é justamente uma

interpretação da identidade da mulher na modernidade, dentre suas crises e anseios, faz desde trabalho o suficiente para suscitar a necessidade de maior presença da crítica feminista (e dos estudos culturais, de modo geral) na literatura voltada para crianças e em sua forma bastante singular de tecer o ficcional com a realidade e as esperanças de futuro, como nas tranças de Isabel.

REFERÊNCIAS

- COELHO, Nelly Novaes. [Paratexto na orelha do livro]. In MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- FUNCK, Susana Bornéo. *Crítica literária feminista: uma trajetória*. Florianópolis: Insular, 2016.
- MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- TRIVERS, P. L. *Sobre não escrever para crianças: uma palestra de P. L. Travers*. In TRIVERS, P. L. Mary Poppins. Trad. Joca Reiner Terron. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- ZINANI, Cecil Jeanine Albert. *Literatura e gênero: a construção da identidade feminina*. 2 ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013.

A GÊNESE DA LITERATURA INFANTIL — DO TEXTO SEM ESCRITURA À TECITURA DOS TEXTOS

Diogo Raimundo Rodrigues Santos
Aliny Cristina Ramos de Sousa

DA LITERATURA ORAL À LITERATURA ESCRITA

Ao olhar para a versão bíblica da história da humanidade, creio que é possível observar ali, na criação da Terra, o primeiro ato artístico e literário “E disse Deus: haja luz e houve luz” (Gênesis 1:3). Para Zumthor:

O sopro da voz é criador. Seu nome é espírito: o hebraico *rouah*; o grego *pneuma*, mas também *psiché*; o latim *animus*, mas também certos termos bantos. Na Bíblia, o sopro de Javé cria o universo como engendra Cristo. [...] Ora, na tradição bíblica, a voz da serpente foi a causa primeira do pecado “original”. [...] A tradição cristã, para quem Cristo é Verbo, valoriza a palavra (ZUMTHOR, 2003, p. 10; 14-15).

Quando estudo sobre a história da literatura, não acredito ser possível fazer uma análise mais profunda sobre esse tema sem perpassar pela oralidade, pois, antes dos registros escritos a comunicação era verbal, a cultura, a religião, as leis e os contos, não eram lidos, mas sim narrados pelos patriarcas ou matriarcas das comunidades primitivas. Sobre a importância dessa relação histórica entre a literatura e a oralidade, Zumthor afirma que:

Ninguém sonharia em negar a importância do papel que desempenharam, na história da humanidade, as tradições orais. As civilizações arcaicas e muitas culturas das margens ainda hoje se mantêm graças a elas. E ainda é mais difícil pensa-las em termos não históricos, e especialmente nos convencer de que nossa própria cultura delas se impregna, não podendo subsistir sem elas (ZUMTHOR, 2003, p. 8).

No atual contexto em que vivemos a literatura oral ainda é vivenciada e muito apreciada nos mais diversos ambientes: nas igrejas pelos sermões dos religiosos, nos teatros pelos atores, até mesmo um apaixonado que recita de cor um poema à sua amada está exercitando a arte da “poesia oral” (ZUMTHOR, 2003). A origem do termo “literatura oral” é de Paul Sébillot (1881), “pintor, escritor, poeta, autor dramático e etnógrafo” (BISPO, 2008), Zumthor reitera que:

Desde que P. Sébillot criou, em 1881, a expressão *literatura oral*, esta designa, alternadamente e num sentido estrito, entre os etnólogos, um tipo de discurso com finalidade sapiencial ou ética; e num sentido amplo, entre os raros historiadores da literatura interessados por estes problemas, todos os tipos de enunciados metafóricos ou ficcionais que ultrapassam o valor de um diálogo entre indivíduos: contos, jogos verbais infantis, facécias e outros bem tradicionais, bem como as narrativas de antigos combatentes, as fanfarrônicas eróticas e tantas outras fortemente marcadas, urdidas em nossa fala cotidiana (ZUMTHOR, 2003, p. 47).

Atualmente a academia já reconhece a oralidade como literatura, como afirma Caldin “o mundo acadêmico já considera também literatura o que tenha sido guardado pela memória coletiva” (CALDIN, 2002, p. 2). Ainda assim, existem teóricos que tem um preconceito em relação “a existência de um texto sem escritura” (Ibid.).

Desta feita, pode-se afirmar que já se aceita (ou pelo menos se tolera) dentro do contexto literário, que existem dois tipos de literatura: a literatura escrita e a literatura oral. A “literatura oral implica na dualidade de sujeitos — de um lado, o autor/contador e de outro, o leitor/ouvinte. A literatura escrita inscreve três elementos: a escritura, o texto e a leitura” (Ibid.).

Sônia Queirós pontua outra diferença fundamental entre literatura oral e literatura escrita. A primeira:

A poesia oral, popular, “criação coletiva e controlada pela comunidade”, necessita da aprovação da comunidade, que seleciona as narrativas e os poemas que serão apresentados e reapresentados nas performances, registrados na memória dos contadores e, muitas vezes, na memória dos ouvintes. [...] a criação oral passa pela censura prévia da comunidade e só sobrevive se obtém sua aprovação (2007, p. 188).

Enquanto a segunda:

A literatura, escrita, “criação individual e independente de contexto”, pode permanecer durante séculos no esquecimento [...], para depois ser descoberta, desvelada, em um tempo futuro, distante da vida corpórea do seu autor, escritor. A criação escrita [...] “deve ser criada para depois encontrar audiência” (Ibid.).

Desse modo, observo que as duas formas de literatura não podem ser confundidas, embora muitas das vezes a literatura escrita perpassa pela oralidade, e a oral muitas vezes ganhe notoriedade e espaço na literatura escrita, como é o caso da Bíblia.

As primeiras narrativas orais não eram especificamente para crianças, pois havia uma ausência do conceito de infância na Antiguidade. A criança era educada como um adulto em miniatura. De acordo com Aries, historiador da infância:

Até por volta do século XII, à arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomaniana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuti*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos (ARIES, 1978, p. 39-40).

Para Ariés é somente a partir do século XIII que começam a “surgir alguns tipos de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno.” (ARIES, 1978, p. 40). Ou seja, é somente a partir daí que vai se intensificar um processo de maior preocupação, investigação e estudo da infância.

Caldin discorre que historicamente “a literatura percorre o trajeto da oralidade à escritura” (CALDIN, 2002, p. 2). Partindo desse pensamento, é possível observar que com o decorrer da História, vemos os registros orais sendo registrados por meio escriturístico, como por exemplo, a Lei Divina dos Hebreus que foi dada por Deus a Moisés em tábuas de pedras: “E deu a Moisés (quando acabou de falar com ele no monte Sinai) as duas tábuas do testemunho, tábuas de pedra, escritas pelo dedo de Deus.” (Êxodo 31:18). Desta forma, as tradições, leis e costumes hebreus começaram a ser registrados por escrito, primeiro em pedras, depois em peles de animais e, por fim, nos pergaminhos. De igual modo com as diferenças e especificidades entre as culturas, a literatura percorreu esse trajeto até seu registro escrito. Segundo Zilberman:

A passagem do oral para o escrito não representou tão somente a mudança de lugar do suporte, deixando de ser a voz e os instrumentos do aedo¹, para a objetividade e anonimato do papel. Evidencia — se uma primeira transformação: a forma passa a apresentar — se como inalterável, suplantando e descartando as subjetividades que participariam da produção do poema, como a do cantor, que originalmente, teria condições de orientar a narrativa para o tipo de acolhimento desejado pelo auditório (ZILBERMAN, 2005, p. 182).

Após ser registrada, escrita, a literatura perde a sua característica de maleabilidade, de mutabilidade como afirma

¹ Poeta grego da época primitiva, que cantava ou recitava com acompanhamento da lira: Homero era um aedo. Cantor, menestrel, poeta e rovador. Disponível em www.dicio.com.br/aedo/.

Zilberman, quando passamos da oralidade para à escrita, a literatura se torna registro, arquivo, ou melhor, “memória”:

A segunda diz respeito à natureza da memória: esta deixa de se relacionar à narrativa, enquanto sua expressão mais credenciada, transferindo — se para o suporte que a transmite. Com efeito, a garantia da memória será conferida doravante pelo fato de que seu objeto — o texto — se encontra numa matéria que preserva seu conteúdo. A escrita passa a deter essa função, não, porém, enquanto escrita, já que não existe fora do objeto que se expressa, e sim enquanto registro num dado material (papiro, pergaminho, papel, pedra, vinil, disco magnético, película fotográfica, arquivo digital), capaz de receber e conservar a inscrição de um texto (2005, p. 183).

LITERATURA INFANTIL — REGISTRO, CONCEITO E HISTÓRIA.

A origem etimológica da palavra literatura está no termo latino “*littera*” que significa “*letra*” (DANZIGER; JOHNSON, 1974, p. 9), no entanto, como já discorremos até aqui, a literatura ultrapassa aquilo que está somente nos registros escritos. Entretanto, este tópico não se propõe a trabalhar com a Literatura em si, em sua forma mais abrangente, contudo, mais especificamente, tratar-se-á aqui da Literatura Infantil. Esse recorte específico se dará por meio de registros escritos, deixando para outro trabalho uma discussão mais aprofundada sobre a literatura oral. Antes de introduzir esse tópico, é relevante mencionar um conceito de Literatura para além de sua etimologia. Lajolo nos faz uma provocação em relação a essa questão conceitual:

Não se pode dizer que literatura é aquilo que cada um considera literatura? Porque não incluir no conceito de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais, como o poema que seu amigo fez para a namorada, mandou para ela e não mostrou pra mais ninguém? Porque não chamar de literatura a história de bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventava para você e seus irmãos? Porque não seriam literatura os poemas que a jovem

poeta escreve no computador, põe na internet e convida os internautas a lerem? (LAJOLO, 2001, p. 12).

Ou seja, não podemos considerar tudo o que está escrito como literatura. Mas então o que é literatura? Lajolo diz que “uma resposta direta à pergunta *o que é literatura?* nem sempre é a melhor saída” (2001, p. 13). Pois, segundo a autora, com o passar do tempo “um texto pode vir a ser ou deixar de ser literatura” (Ibid.) e “ser ou não ser literatura é assunto que se altera ao longo do tempo” (Ibid.). A autora reitera a mutabilidade do conceito de literatura da seguinte forma: “[...] um texto literário não é como uma aranha que é aranha desde que nasce e para sempre, que foi aranha no Egito antigo, entre os índios do Arizona e continua a ser aranha nos cybercafés cariocas” (Ibid.). Desta forma, torna-se árdua a tarefa de conceituá-la, pois, no atual panorama literário existente, vários textos e autores reclamam para si “o selo literatura” (LAJOLO, 2001, p. 15). Agora, pelo menos, um norte sobre essa questão nos é indicado por Lajolo: “Para uma coisa ser considerada literatura tem de ser escrita? Tem de ser editada? Tem de ser impressa em livro e vendida ao público? Infelizmente parece que tem, [...], parece que tem...” (LAJOLO, 2001, p. 16). Ou seja, para ser literatura tem que haver interesse do mercado capitalista em patrocinar e vender a literatura. Márcia Abreu diz que “por trás da definição de literatura está um ato de seleção e exclusão, cujo objetivo é separar alguns textos, escritos por alguns autores do conjunto de textos em circulação” (ABREU, 2006, p. 39). Abreu ainda ressalta que o que caracteriza um texto como literatura é a sua literariedade, no entanto, a autora ainda explica que os critérios textuais ou estéticos são em muitos casos deixados de lado na construção do cânone literário. Assim sendo, “a literariedade vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor” (ABREU, 2006, p. 41). Assim, é possível chegar à conclusão de que “tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura” (LAJOLO, 2001, p. 16). Se

conceitualmente a palavra literatura não encontra uma definição entre os autores, aprecio o conceito de Literatura infantil dado por Nazira Salem (1970), literatura infantil é um tipo de literatura escrita “com a intenção de fornecer leitura apropriada para as crianças, levando-se em consideração os aspectos da sua evolução mental e emocional” (SALEM, 1970, p. 19).

A história da literatura infantil, como já foi apresentada neste texto, perpassa pela oralidade, e pela fase da descoberta da infância, pois, para Salem (1970) o conceito de criança foi por muito tempo dentro de uma perspectiva de uma *miniatura do adulto*. Na Grécia antiga era o Estado o responsável pela educação infantil e, em Roma, a família, “os meninos aprendiam ginástica, música, dança e literatura. As meninas eram educadas em casa; aprendiam a cozinhar, costurar, bordar e cantar” (SALEM, 1970, p. 20). Como se vê, as meninas eram excluídas do processo de aprendizagem da literatura, pois os meninos precisavam ouvir os grandes fabulistas ancestrais como Esopo e Fedro que contavam inúmeras histórias sobre astúcia, sabedoria, coragem, força e outros valores que um guerreiro precisava para ser formado como um militar capaz para lutar pelo seu povo. O grande ícone dos meninos era Hércules, o semideus filho de Zeus. Salem (1970) afirma que gregos e romanos visavam educarem as crianças sempre buscando alcançar um ideal de sociedade sem se importar com as necessidades do mundo infantil.

Na Idade Média a maioria do ensino era verbal, Salem nos fala que a prática era a de memorização. A presença do ensino literário dos clássicos greco-romanos ainda se fazia, mas no sentido de promover a criança como um ser religioso e transformá-la num homem virtuoso, desta forma, apenas alguns trechos dos clássicos eram utilizados (SALEM, 1970). Na Renascença ocorre uma insurgência contra esse sistema social baseado na religiosidade, e a educação passa a ser mais secular direcionada para um caráter mais artístico e filosófico. A antiga literatura greco-latina é resgatada e ensinada. Somente mais tarde, em 1724, já no século XVIII, o ensino

foi facultado às meninas (SALEM, 1970). A autora ainda destaca algumas localidades em que a educação infantil foi se expandindo durante a história e como se deu o surgimento da “primeira forma de leitura infantil”:

Na América — século XVII, em 1647, foi determinado que haveria uma escola elementar para cada cinquenta famílias e uma incluindo latim, nos locais onde houvesse cem (famílias). Na Inglaterra — a educação elementar ficou a cargo da Família e da Igreja até o século XIX. Os seus principais

meios educativos eram as grandes escolas públicas e as sociedades religiosas de educação. Na França — a educação elementar foi ministrada por frades. Os *Irmãos Cristãos* fundaram em 1684 o Instituto de Escolas cristãs. Seu fundador foi Jean Baptiste de *La Salle*, que pouco depois, em 1697, redigiu cartilhas, livros elementares e catecismos, para as classes pobres, para melhor servir seu ideal de cristianização da infância. Esta foi a *primeira forma de leitura infantil*, espontânea, com a finalidade única de facilitar o ensino às crianças, apenas intuitiva da necessidade da infância. (SALEM, 1970, p. 22-23, grifo do autor).

Até o século XVI, ainda não havia aparecido uma literatura infantil propriamente dita. E foi nesse período que as reflexões em torno do universo infantil começaram a brotar, as chamadas “teorias educacionais”; segundo Salem (1970), um dos primeiros pensadores a teorizar sobre como a criança poderia aprender foi Richard Mulcaster, educador inglês do século XVI. Salem afirma que para Mulcaster era preciso se preocupar com a forma como a educação infantil estava sendo transmitida às crianças. Comenius também aparece no século XVII expondo seus ideais de como instruir a infância, para o religioso, as disciplinas deveriam adotar uma didática que incluísse a experiência infantil. Esses ideais só foram colocados em prática por Rosseau no século XVIII. No século XVII, Locke, filósofo e educador compatriota de Mulcaster. Salem afirma que o pensador inglês considerava a educação infantil em três aspectos: físico, moral e intelectual. No entanto, será em Rosseau que o processo educacional passará a ser visto a partir da vida e da

experiência da criança. A sua obra, *O Emílio*, foi um marco histórico sobre o desenvolvimento e a educação da criança, pois o autor ressalta o quanto é importante considerar a criança como “um ser diferente do adulto e que deve ser educado de acordo com sua própria capacidade, não se devendo forçar sua mente; o contato com as coisas da natureza despertaria as faculdades próprias da sua individualidade, suas qualidades intrínsecas” (SALEM, 1970, p. 27-28).

Inspirado por Rosseau, surge no cenário educacional Basedow, educador alemão que publica em 1774 “uma literatura infantil, com caráter didático” (SALEM, 1970, p. 27). Salem descreve assim a contribuição do alemão:

Influenciado pelo “Emílio” — dispendeu grandes esforços para a reforma educativa. Publicou em 1774, a “Obra Elementar” — para crianças, em 4 volumes, com 100 quadros ilustrativos. Por meio de “métodos naturais”, ou seja, de experiências, as crianças deviam aprender a ler o idioma materno, sem cansaço e sem perda de tempo. Esses volumes logo se espalharam por todos os lares, do mesmo modo que o “Emílio”, na década precedente. (Ibid.).

Outro teórico que surge na história da literatura para influenciar as posteriores criações de obras literárias infantis foi Pestalozzi. Para o educador suíço, era preciso preparar atividades adequadas para o desenvolvimento intelectual e moral infantil (SALEM, 1970). Em 1781, Pestalozzi publica uma novela denominada *Leonardo e Gertrudes*, onde ele descreve a luta de uma mulher que por seu esforço, afincos e capacidade de organização, consegue realizar grandes mudanças na história de uma aldeia. Segundo Salem, Pestalozzi defendia que o desenvolvimento infantil deveria se dar nos seguintes aspectos: físico, mental e moral. A partir de Pestalozzi, a moralidade passa a ser uma característica que vai marcar as narrativas dos autores infantis. Logo após o suíço, surge Arnaud Berquin que publica uma série de contos infantis em doze volumes no período de 1782-83, com o título *O amigo das crianças*, curiosamente o autor fez grande sucesso entre os pequeninos, pois

sua obra encantou as crianças de maneira natural e graciosa (SALÉM, 1970), desta forma, Berquin foi cognominado de “O amigo das crianças”. Nessa época, como a Literatura Infantil ainda estava iniciando, a maioria dos temas abordados pelo autor eram imitados de escritores estrangeiros, sendo que sua obra, como todas até o momento histórico abordado aqui neste texto, eram plenamente de caráter moral e didático. Assim, vão surgindo no mundo diversos autores que começaram a desenhar a história da Literatura Infantil. Segue abaixo um quadro contendo uma relação dos autores que se destacaram historicamente durante a expansão mundial da Literatura Infantil até a segunda metade do século XIX. O quadro² foi elaborado com base na obra de Nazira Salem (1970).

LITERATURA INFANTIL DOS SÉCULOS XVIII AO XIX

AUTOR	PAÍS DE ORIGEM	ANO	OBRAS
Arnald Berquin	França	1782-1783	O amigo das crianças.
Johann Rudolf Wyss	Suíça	1812	O Robinson Suíço.
Guilherme Carlos e Jacob Luís Carlos (Irmãos Grimm).	Alemanha	1812-1815	Branca de neve e os sete anões; O pássaro de ouro; A touca mágica; Hansel e Gretel; Florinda e Floringel; Mata — Sete; O gigante dos cabelos de ouro e outros.

² Esse quadro não foi retirado diretamente da obra de Salém (1970), mas foi fruto de uma compilação entre as páginas citadas.

Henrique Leitão de Souza Mascarenhas	Portugal	1817	Vidas e aventuras admiráveis do Róbinson Crusoe.
Caroline Stael	Alemanha	1818	Fábulas, histórias e contos para crianças.
Jean Christoph Schmid.	Alemanha	1823; 1830	Contos para as crianças e os amigos das crianças (1823); O bom Tridolim e o perverso Tierry; Ovos de páscoa; Histórias bíblicas para crianças (1830).
Loeve Veimars e Eugénie Foa.	França	1833	Jornal das crianças.
Eugénie Foa	França	1840	O Róbinson de Paris.

(SALEM, 1970, p. 30-35).

Finalizando a segunda metade do século XIX, “em 1843, em Lisboa, Manuel Curvo Semmedo publicou uma tradução livre das fábulas de La Fontaine.” (SALEM, 1970, p. 35). Até o século aqui referendado, a Literatura Infantil ainda não havia ganhado realmente um caráter infantil, mas as obras infantis ainda apresentavam um feitiço moralizante e didatizador. Porém, neste mesmo século surge um reformador educacional alemão denominado Froebel, para o qual “a vida da criança não devia visar à vida do adulto, mas sim a vida que a rodeia” (SALEM, 1970, p. 34). Salem ainda afirma que depois de Froebel, “a literatura passou a apresentar um caráter recreativo, sem aquela finalidade de *dar lições de moral ou instruir*, mas procurando tão somente despertar o *interesse da criança*.” (SALEM, 1970, p. 35, grifo do autor). A partir daí, segundo Salém, os autores infantis começaram a acrescentar alguns ingredientes aos contos infantis como o encantado, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta (SALEM, 1970). Tudo isso se deu em decorrência de ser esse

o “período da escola romântica literária” (Ibid.). Nesse momento histórico, ocorreu o “boom” da Literatura Infantil “propriamente dita” (SALEM, 1970, p. 37). Salem afirma que foi aí, na segunda metade do século XIX, o período áureo dos contos infantis, segundo a autora muitos dos contos que então surgiram são hoje considerados como clássicos da literatura infantil. (SALEM, 1970). Em 1835 surge no cenário histórico — literário o gigante Hans Christian Andersen, com seus contos infantis que o imortalizaram dentro do universo da Literatura infantil. Entre esses contos podemos destacar como “Os cisnes selvagens”, “O burrinho encantado” e “O patinho feio”. Depois do dinamarquês, vários outros autores inspirados pelo Romantismo da época irão começar a escrever os mágicos contos de fadas. Na Checoslováquia, Bozena Nemcova (1838-1845), escreve *Os contos populares*. Na França, Sophie Rostopchine, a condessa de Ségur, publica uma obra denominada *Contos de Fadas*, trazendo contos, como “Memórias de um burro”, “Os desastres de Sofia” e “Meninas exemplares”. Na Alemanha Wilhelm Busch publica, em 1865, *Max e Maurício*, posteriormente traduzido por Olavo Bilac com outro nome de *Juca e Chico*. Outro autor que se destaca no finalzinho do século XIX foi Charles Lutwidge Dodgson (Lewis Carrol). Filho da Inglaterra, Carrol publica duas obras que o iriam imortalizar no mundo da Literatura Infantil: *Aventuras de Alice no país das maravilhas* (1865); *Aventuras de Alice através do espelho* (1872). As duas obras narram a estória de Alice em um mundo cheio de criaturas mágicas e aventuras. As suas obras fizeram tão fenomenal sucesso que até os dias atuais são feitas releituras, adaptações, traduções e filmes sobre a famosa “Alice” de Carrol. Outro expoente europeu que se consagrou dentro do contexto literário e mundial foi Carlo Lorenzini (Collodi). Filho da Itália, Collodi cria uma das mais fantásticas estórias do mundo em 1880, *Pinóquio*. As aventuras do garoto de madeira que queria virar de carne e osso ganham o mundo e o cinema até hoje, assim como sua colega britânica “Alice”. A partir desse momento, “no Brasil surgem nessa época algumas adaptações infantis por Carlos Jansen. Em 1882 — *As Mil e uma Noites* (1882);

Robinson Crusóe (1885); As viagens de Gulliver (1888); e Barão de Munchhausen (1891)” (SALEM, 1970, p. 41). Algo interessante que acontece nesse período é que Charles Perralt, escritor francês do século XVII, só ganha notoriedade agora, dois séculos após sua morte, pois na época em que escreve sua obra *Contos de minha mãe Gansa — Histórias e contos do passado*, segundo Salem, nem mesmo o autor pensou que ela teria tanta importância. Desta forma, os contos de Perralt, dois séculos depois de seu criador ganham notoriedade e fama intercontinental. Assim Salem descreve a beleza dos contos Perraltianos:

Seus contos, então, encantaram velhos e crianças de todo o mundo. Atravessaram as fronteiras do espaço e do tempo e ainda hoje as crianças de todos os países e de todas as raças vibram com eles, pois foram traduzidos e vertidos para todas as línguas e adaptados ao cinema. Foram representados nos teatros infantis e gravados em discos. O Gato de Botas; A Gata Borracheira; Pele de Asno; Chapeuzinho Vermelho; A Bela Adormecida no Bosque; O Barba Azul; O Pequeno Polegar; O Riquet da Poupá, trazem as crianças de hoje, mitos e lendas, velhos como o mundo (SALEM, 1970, p. 41-42).

Esses contos de Perralt e outros citados ou não neste texto compõem o conjunto dos clássicos universais que estão presentes até hoje na educação literária de nossas crianças. No Brasil, um registro importante foi feito por Alberto Figueiredo Pimentel (1867-1914). Esse jornalista, segundo Salem, publicou em 1894 uma coletânea de textos intitulada *Contos da Carochinha*, publicação que se nutriu da tradição oral e dos contos populares de outros países. Desta forma, os clássicos universais ganharam o mundo. Neste caminho vemos características peculiares que os clássicos contêm como: sua importância cultural nas diferentes épocas; relevância histórica no passado, na atualidade e nos contextos literários brasileiro, mundial e universal.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ARIËS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: S.A, 1978.

Bíblia Sagrada. Trad. João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1989.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial teórico para hora do conto. Disponível em: <http://www.brapci.ufpr.br/index.php?dd60=1&dd61=literatura%20infantil&acao=busca>. Acesso em: 17 de Set. 2013.

DANZIGER, Marlies K. e JOHNSON W. Stacy. *Introdução ao estudo crítico da literatura*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1974.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

QUEIRÓZ, Sônia. *Tradição e experimentação – Metamorfoses do conto oral. Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*.

PAIVA, Aparecida et al. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZILBERMAN, Regina. *A Leitura e o Ensino de Literatura*. Curitiba: Ibpex, 2010. Série Literatura em foco.

ZILBERMAN, Regina. *Memória entre oralidade e escrita. Leituras literárias: discursos transitivos*. Aparecida et al. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2005.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

A QUESTÃO DO SAGRADO NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: UM ESTUDO DE THE PROMISED NEVERLAND, DE KAI SHIRAI-POR UMA FORMAÇÃO DE LEITORES MAIS POÉTICA

Adriely Cristina Duarte da Silva

INTRODUÇÃO

O presente estudo discute a questão do sagrado na literatura infantil e juvenil, mais especificamente, como se dá esse fenômeno na obra *The Promised Neverland*, de Kai Shirai. O gênero mangá, considerado como literatura não-canônica, guarda em seu centro ferramentas didáticas, poéticas e pedagógicas que poderão desencobrir a sua importância e assim motivar os alunos para a leitura. Mas, por que se faz necessário educar para a leitura? No atual cenário da era digital, que por sua vez cria a globalização e a uniformização, as crianças e os jovens não guardam nenhuma excitação para realizar leituras, dado que as relações se transformaram, especialmente entre os livros e as crianças e os jovens de nossa época. De acordo com a pesquisadora Cynthia Costa as crianças classificam suas leituras: “há os livros legais e os livros chatos” (COSTA, 2012, p. 1), isto é, os livros canônicos exigidos como leitura obrigatória e os livros que suscitam prazer e contentamento, que poderíamos classificar como “best-sellers” ou “literatura de massa”. Nesse caminho, os profissionais da educação devem levar essas transformações sociais em consideração, pois como elocubra Cademartori: “A criança que costuma ler, que gosta de livros de histórias ou de poesia, geralmente escreve melhor e dispõe de um repertório mais amplo de informações, sim” (CADEMARTORI, 2010, p. 9). E acrescenta Colomer acerca do valor do tema aqui tratado:

As disciplinas que compõe a área de humanidades sempre sustentaram que a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade não apenas é essencial, mas simplesmente inevitável (COLOMER, 2007, p. 21).

A nova época entoa (como toda *époque*) uma nova reconfiguração dos astros, mas os astros são os mesmos. A cultura digital, nesta senda, seria mais um elemento contingente e do rosto externo pintado por Rosa em seu “Espelho” e sob o qual deveríamos debruçar-nos a fim de mirar o não-pensado e o não-dito:

[...] Sim, vi, a mim mesmo, de novo, meu rosto, um rosto; não este que o senhor razoavelmente me atribui. Mas, o ainda-nem-rosto — quase delineado, apenas — mal emergindo, qual uma flor pelágica, de nascimento abissal... E era não mais que: rostinho de menino, de menos-que-menino, só. Só. Será que o senhor nunca compreenderá? (ROSA, 2001, p. 127).

Nesse caminho, como profissionais da educação no processo de mediação de leitura cabe a nós abrir-nos para a compreensão do que seria literatura, pois se há um interesse crescente de nossas crianças e jovens nas ditas literaturas de massa, não deveríamos excluí-las de nossos planejamentos, pelo contrário, precisamos abraçá-las. Como diz a ilustre Marisa Lajolo:

Não se pode dizer que literatura é aquilo que cada um considera literatura? Porque não incluir no conceito de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais, como o poema que seu amigo fez para a namorada, mandou para ela e não mostrou pra mais ninguém? Porque não chamar de literatura a história de bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventava para você e seus irmãos? Porque não seriam literatura os poemas que a jovem poeta escreve no computador, põe na internet e convida os internautas a lerem? (LAJOLO, 2001, p. 12).

O gênero mangá, por sua vez, exhibe aspectos multimodais, por isso suas benesses devem ser investigadas seriamente pela comunidade docente a fim de que tal empenho possa contribuir com a formação poética dos leitores, em especial da infância e da

juventude, alinhada ao nosso contexto de manifestações discursivas que interligam o visual e o texto escrito, elementos valorizados com a era digital, este quadrinho pode ser uma interessante estratégia para incentivar e estimular os estudantes nessa vereda viva e pulsante chamada leitura poética. A respeito do valor desse quadrinho de origem nipônica, reflete Braga & Spadetti:

Em aulas de língua portuguesa os mangás possibilitam explorar e formar a reflexão crítica dos alunos, como também a autonomia moral. Com base no ensino-aprendizagem do tema transversal da ética, vinculado a leitura e a produção de textos nas aulas de língua portuguesa. Os mangás devem ser utilizados em um diálogo democrático e consciente, mediando uma discussão sobre violência, tema abordado nas histórias e ao mesmo tempo promover a aquisição de capacidades discursivas e argumentativas essenciais para que o aluno tenha condições de refletir criticamente sobre os temas que lê. O professor deve ser alicerçado por uma prática pedagógica transformadora onde alunos e professores adquirem conhecimento por relações didáticas (BRAGA; SPADETTI, 2011, p. 3).

Nesse caminho, o humano do homem é a grande questão de toda obra e assim o sagrado encontra seu lugar por que ele nos conduz para o pensamento poético-originário, isto é, para o pensar-agir como caminho, para que as tecnologias e todos os novos e futuros desafios sirvam às questões e não o contrário. O sagrado é uma questão, mas o que é uma questão? Quando reparamos em uma charada matemática, não estamos batalhando com uma questão, nesta área do conhecimento o que rege é a precisão e a objetividade, no entanto, uma questão não percorre este procedimento metodológico. Como elabora Ferraz:

Uma questão é diferente de um problema. Se me perguntam quanto são dois mais dois, para esta pergunta há uma resposta definitiva: são quatro. Trata-se de um problema, e por isso tem uma resposta que o define. Entretanto, se me perguntam: o que é o homem? O que é o real? O que é a verdade? O que são a vida, a morte, o tempo? Para

estas perguntas não há respostas definitivas, respostas que deem fim ao perguntar (FERRAZ, 2015, p. 1-2).

Em que incide a sacralidade? Não podemos embarçar essa questão com o aspecto religioso, pois o sagrado é um enigma inevitável e incapturável, sua manifestação vela e desvela-se, acontece poeticamente e dá-se de variadas maneiras nas narrativas da humanidade. Provoca-nos Fagundes: “O *sagrado* não gira apenas nas *religiões*. talvez, nelas já nem possa girar, uma vez tornado *objeto* dos *sujeitos*, fechado em um *sistema*” (FAGUNDES, 2013, p. 30). O sacro é a questão que interliga terra e céu, humano e divino, alastrados no desafio de pensar o homem com todos os seus movimentos existenciais. Assim, declama Braga: “O canto sagrado não é outra coisa que a própria divindade se manifestando na música das palavras” (BRAGA, 2010, p. 57). A sacralidade viaja por nossas vidas em todos os seus diversos prismas, destarte, hoje o que tem predominado no imaginário e vivência moderna é a dessacralização, como bem elabora Haar:

O Sagrado, o "intacto", escapa a qualquer definição conceitual, é mais incapturável que o próprio ser, é uma derrota para a lógica, paradoxal, ao mesmo tempo arqui antigo e sempre novo, próximo e inabordável, familiar e desorientador; é o que permanece em si e o que atravessa tudo. Na medida em que o Sagrado que a poesia celebra situa-se radicalmente fora de toda espécie de utilidade e de relação instrumental, o Sagrado tende a desaparecer nesta nossa época, dominada pela técnica (HAAR, 2000, p. 95).

Esta dessacralização é tecida na obra de Kai Shirai, com *The Promised Neverland*. Nela vemos 38 crianças de várias nacionalidades e etnias habitando um universo despótico: o orfanato chamado Grace Field, que na realidade oculta grandes mistérios até mesmo das crianças mais velhas como Emma, de 11 anos. Estas crianças vivem num mundo governado pelo terror e pela escravidão, onde a humanidade se tornou produto de interesses desumanos forjados pela ciência tão bem expressa nas cenas da obra de Shirai, há nessas cenas uma representação da dessacralização que hoje domina,

metafórica e simbolicamente, assim o mangá de Shirai nos conduz à reflexão e à tomada de posição, porque reflete como num espelho mágico a nossa era moderna, com suas horripilantes construções afastadas do que é o sagrado e o humano. Convidando o leitor para um profundo diálogo consigo e com os demais. Tal dimensão dessacralizadora é fruto da modernidade e da ciência, como pinta Shirai em sua obra e também Castro no trecho: “A ciência reduz tudo de uma maneira assombrosa, pois lhe falta a dimensão do sagrado. A *dessacralização* é proporcional ao avanço da ciência” (CASTRO, 2011, p. 166).



Capítulo 1- crianças de *The Promised Neverland* passando por testes de alto nível e complexidade científica e tecnológicas.

Neste estudo peregrinaremos em direção ao sagrado como fenômeno ontológico, porque como registra Castro: “sem sua presença e proximidade tudo perderia o sentido e o próprio vigor de realização do real, pois o sagrado é a energia de sentidos” (CASTRO, 2017, p. 1). A ciência quântica estuda diferentes energias, mas nada diz sobre a potência que é o sagrado, por isso é que todos os mitos

são manifestações do sacro. Essa questão ontológica dança uma melodia harmônica com o humano em sua ciranda do existir. Nesta travessia poética, pensamos formação de leitores a partir do uso do mangá, em que o sagrado torna-se pergunta fundamental a se percorrer por selar a base dos atos e alquimias do humano e até dos heróis. Mais especificamente, discutiremos como se dá esse maravilhamento, que é a sacralidade, no mangá: *The Promised Neverland*, de Kai Shirai. Nessa jornada empolgante e desafiadora, o presente trabalho aspira colaborar com os professores e professoras de língua portuguesa e de outras áreas, sopesando a intertextualidade, para a edificação dialogada de um ambiente de alegria e motivação no ato de formar leitores mais poéticos, isto é, mais comprometidos com o próprio e com desencobrimento da humanidade do humano, bem como pretende interpretar poeticamente a questão do sagrado como caminho para o desvelar do educar poético, e são essas as questões que buscaremos neste texto. Para críticos como Holanda:

Vemos a utilização do mangá em sala de aula como um grande potencial de discussão devido à sua forma e ao seu conteúdo específicos. No que diz respeito à forma, o volume de textos verbais e não verbais que nos são fornecidos devido às variedades do gênero, possibilita discussões sobre aspectos de editoração, layout, composição visual, características das histórias em quadrinhos, tais como os balões, diálogos, quadros, criação de movimentos e com relação ao conteúdo, aspectos culturais que apontam a possibilidade de análise da representação dos personagens masculinos e femininos devido ao gênero ser direcionado a públicos específicos (HOLANDA, 2018, p. 18).

Nossa principal aspiração com este escrito é o de promover e de provocar o pensamento poético-originário a partir do mangá *The Promised Neverland*, de Kai Shirai, o fenômeno do sagrado na leitura da contemporaneidade na formação de leitores, almejando prioritariamente resgatar a excitação e o interesse pela leitura e estabelecer, nesse caminho, diálogos entre diversas culturas, gerações

e literaturas. Para tanto, precisamos nos despir das tradições que nos limitaram, como orquestra Alberto Caeiro:

(tristes de nós que trazemos a alma vestida!)

Isso exige um estudo profundo,

Uma aprendizagem de desaprender (PESSOA, 1995, p. 217).

“*THE PROMISED NEVERLAND*”, O SAGRADO E A FORMAÇÃO DE LEITORES

A série *The Promised Neverland* que é também conhecida como *Yakusoku no Noverland* é uma obra de arte que foi delineada como mangá e lançada em 2016 por Kai Shirai, que por sua vez é um roteirista japonês muito prestigiado por esta criação. Mas o que é uma obra de arte? A crítica literária consideraria *The Promised Neverland* como literatura de massa como de fato ela foi encaixilhada, mas, além disso, esta obra funda um mundo sagrado repleto de possibilidades e abismos poéticos, como obra ela opera no diá-logo onde mergulham o dito e o não-dito, o pensado e o não-pensado e é nestas águas que o sacro alimenta a vida e os seres. Castro provoca-nos nesse sentido: “Cada obra de arte é uma semente pronta a eclodir, se mergulhada na terra fértil do diálogo (diálogos). O diálogo, como fala sagrada e escuta, é o tempo propício [kairós] para a eclosão da dzoe / Vida, que subjaz na semente, que é a obra de arte” (CASTRO, 2015, p. 251).

O mangá de Shirai, repleto de mistérios e suspenses, foi publicado originalmente com o título 約束のネバーランド e lançado pela Sugita Editora no ano de 2016. A obra-prima de Shirai foi desenhada por Posuka Demizu, famigerado mangaká japonês, e ganhou uma repercussão tão grande pela sua peculiaridade e beleza enigmáticas que desde o primeiro capítulo da trama, que é muito bem elaborada e muito bem articulada tanto pelo autor quanto pelas questões que se apresentam através dele e da obra de arte, que

conseguiu ganhar quase a integralidade dos seus leitores e que por isso deve ser valorizada e inserida no ambiente de aprendizagem e mediação de leitura, haja vista que a narrativa consegue segurar o clima de curiosidade, suspense e sensibilidade diante das situações enfrentadas pelos personagens da série. Devido sua grande aceitabilidade e o interesse geral dos leitores a obra foi adaptada para anime, ganhando notoriedade e repercussão em escala mundial.

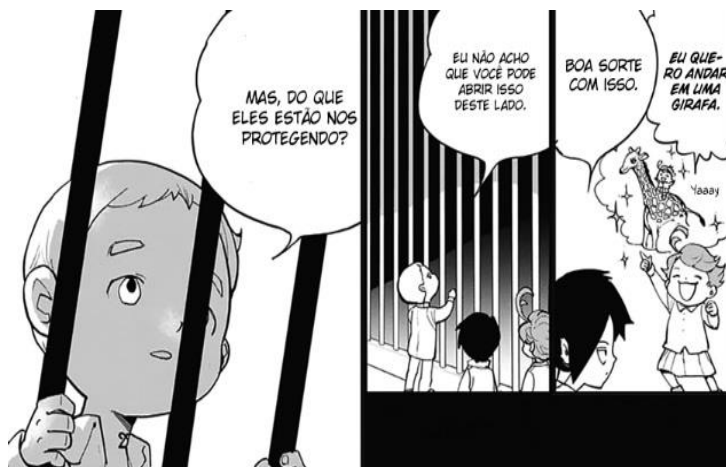


Capítulo 1- *The Promised Neverland*- capa do mangá de Shirai.

Quando se discute o sagrado na perspectiva do conceito que sobre essa questão se foi tecendo, enquanto algo restrito à uma tradição seja metafísica ou mimética, limitamo-nos à uma visão excludente e redutora da imensidão velada por tal fenômeno poético-ontológico, daí a importância de nos desnudarmos do que aprendemos, raspar as tintas com que os nossos sentidos foram pintados, como diz o mestre Alberto Caeiro. O poeta-pensador Heidegger também nos abre com a seguinte provocação: “Ora, onde mora o perigo é lá que também cresce o que salva” (HEIDEGGER, 2001, p. 130). Nesse sentido, a narrativa da fantástica, instigadora e perigosa trama de *The Promised Neverland* nos apresenta um grupo de 38 crianças que vivem em um “orfanato”, acostumados a uma vida sossegada e tranquila que supostamente é boa para elas que, por sua

vez, estão constantemente sobre os cuidados de uma “mama” que está sempre impondo limites não dialogados e os monitorando constantemente. Todas as crianças vivem uma boa vida no orfanato até o momento em que Conny, criança mais nova, é “adotada” e revela-se o desconhecido. A personagem “mãe” limita todas as crianças a portões e paredes que mais se assemelham a jaulas físicas e psicológicas, todas estão sob a linha tênue da opressão do pensar e do agir, ou seja, submetidas à um regime despótico governado por seres humanoides assombrosos de estatura muito elevada.

De maneira geral, o mangá é retratado numa paisagem bela e ao mesmo tempo angustiante. O enredo de Shirai nos abre ao perguntar acerca das seguintes questões: Infância é um lugar seguro? Infância e juventude é um lugar sagrado? Como estamos formando nossas futuras gerações? Como estamos mediando o educar e a formação de nossos leitores?



Capítulo 1— *The Promised Neverland*- cena das crianças se questionando sobre a necessidade dos portões e as regras impostas, sem explicação, pela personagem Isabella, conhecida como “mama” que em realidade representa o papel de guardiã do local para que nenhuma criança fuja para o mundo exterior comandado pela sociedade de humanoides.

A beleza dessa obra se funda na vigência da criança e da infância como questão. Toda a narrativa é protagonizada pelo trio: Emma, Normam e Ray. Estas personagens principais são os mais velhos da comunidade e os que têm 11 anos, eles são aqueles que exibem um intelecto elevado em relação às outras crianças daquela grande procedência e em razão disso percorrem uma verdadeira trajetória heroica de enfrentamento da sua jaez marginal, condição esta que Emma e Normam descobrem quando cruzam a floresta, pulam o cerco e embrenham-se no portão proibido com o único objetivo de devolver à Conny, criança mais nova que acabara de ser adotada, seu pelúcia tão amado. Conny, na realidade, havia sido assassinada por humanoides, e com essa cena em foco a obra de Shirai coloca a questão da morte e da vida em jogo dialético.

A partir do choque da finitude drástica o trio enfrenta a morte e a vida sem recuar, com força e coragem heroicas, comprometidos que são com uma tarefa poética do próprio. “E o que nos é próprio? A poético-ecologia enquanto cura poético-amorosa, pois apropriarmo-nos do que nos é próprio é amar. Amar é levar à plenitude de sentido o que nos foi dado e é próprio: o tempo enquanto o ser, o nosso destino” (CASTRO, 2009, p. 29).



Capítulo 1— *The Promised Neverland*- protagonistas.

Nessa aventura, o sagrado sobressai-se no alegre e peculiar trio, e vemos a sua manifestação velar-se e desvelar-se continuamente nas ações e orbes dos protagonistas que veem o mundo de maneira inaugural e poética. Emma, por exemplo, é muito amorosa e está sempre cuidando carinhosamente de todos, ela compreende o valor do sagrado mesmo diante das desventuras, para ela as demais crianças são suas verdadeiras irmãs, ainda que toda a realidade de subjugação do mundo caia sob os seus pequenos pés e sua inteligente alma. Ela é aquela que guarda o seu coração e a sua humanidade acima de qualquer desafio, nunca e jamais abandonando ou deixando-se dominar pelo individualismo ou isolamento que é predominante entre os humanoides monstruosos que dessacralizaram o mundo.





Capítulo 1— The Promised Neverland

Emma é aquela que inspira os demais protagonistas a não desistirem da humanidade e de nenhum dos seus irmãos, nem mesmo os que a contrariam ou traem os seus ideais, tem uma força e uma vontade inabalável, tem uma personalidade guerreira e heroica. Normam e Ray, por sua vez, são crianças de forte presença, que se destacam pela lógica e intelectualidade e passam a contribuir com o plano de fuga do orfanato a partir do momento em que unidos com Emma, a dançarina que canaliza a sacralidade em suas atitudes, compreendem a dança do abismo e do perigo sob o qual orquestram suas vidas todas os dias e noites. Provoca-nos Braga acerca desse movimento mortal:

Com seus saltos, a dançarina manifesta o abismo sobre os seus pés, mas é este mesmo abismo que assim se mostra que lhe concede os saltos. As mãos em arco e um giro de corpo põem em acontecimento a presença do aberto dos céus, mas é apenas porque os céus já se abrem que um corpo pode girar e as mãos traçarem arcos, na compreensão do ilimitado que é a corporeidade do corpo dentro do limite que é também o corpo em sua corporeidade. Compreensão do ilimitado no limite é: liminaridade (BRAGA, 2010, p. 62).

O universo dos três principais personagens de *The Promised Neverland* conduz o leitor para um estado de choque perpétuo e o

transporta para o questionamento que é próprio da filosofia: Quem eu sou? O que é o real? Como diz Rosa: “Um está sempre no escuro, só no último derradeiro é que clareiam a sala. Digo: ... o real não está na saída nem na entrada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 1968, p. 52). O interessante da narrativa de Shirai é que por um momento nos sentimos imersos nessa gaia sagrada e nos vemos angustiados e esperançosos junto com os personagens, o que para o processo de formação de leitores é um caminho fundamental e significativo. O leitor é levado a pensar: desses três personagens “com qual mais me identifico? Emma, Normam ou Ray? Ou tenho um pouco dos três protagonistas juntos?” A aventura dos personagens inspira o leitor para um jogo dialético de ser e não ser, como ensaia Castro:

O jogo de identidade e diferença do eu e do sou acontece na medida em que nos experienciamos sempre no horizonte de um mundo, que tanto é exterior quanto é interior, pois também o exterior e o interior vigoram no originário. Temos de estar conscientes de que jamais o conhecimento meramente racional e epistemológico dará conta de abranger e decifrar o enigma do eu e do sou, simplesmente porque vigoram no mistério (CASTRO: Interior, 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar a partir da leitura literária é um ato político e ético de transformação da sociedade, mesmo em época de cultura digital faz-se necessário utilizar-se das mais variadas mídias, mas acima de tudo comprometer-se em promover o pensar, o agir e o dialogar entre as crianças e os jovens. Para tanto, professores e professoras não devem restringir-se às doutrinas e tradições, sejam metafísicas ou miméticas, ao contrário, devem se abrir para as questões, porque como canta o texto roseano: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”. Questões como o sagrado, a vida, a morte, a finitude e o nada são fundamentais para uma formação de leitores mais poética e nesse caminho o livro em suas mais variadas

formatações e estruturações, é sempre narrativa e possibilidade de cura.

Nesse compasso, *The Promised Neverland* funda seu próprio vocabulário e seu mundo e terra, discute o sagrado, a morte, a vida e outras questões, por isso acreditamos que contribui expressivamente para a elaboração de práticas de ensino e mediação de leituras que abram os olhos de todos os envolvidos nesse ato artístico para a “eterna novidade do mundo” pintada por Caeiro, e aquilatem o interesse discente pelo saber e pela investigação, haja vista que a partir do gênero mangá e outros que se abrem para as questões que conduzem o homem para a sua humanidade é possível pensar criativamente e livremente as questões. Esse tipo de literatura infantil e juvenil instiga os leitores, faz florescer a esperança e a empatia, porque a obra de arte os impacta de forma inigualável e ferina, cumprindo sua principal natureza: deixar-se obrar. Uma obra de arte nos faz parar em nosso movimento frenético e nos lança no questionamento, porque como elabora Rosa: “Vivendo se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas” (ROSA, 1968, p. 312).

Assim, vemos que o gênero mangá dilata a recepção de textos por vezes avaliados como não-canônicos ou literatura de massa e contribui poeticamente para que outras tipologias também penetrem os espaços de formação de leitores. Dessa forma, além do desenvolvimento intelectual e do incentivo ao pensar poético (que não exclui o não-sabido e o não-dito porque poético) vemos o fortalecimento da arte comunicativa e a maior envergadura de conceber as várias possibilidades de um texto por parte de nossos leitores e alunos. Como pinta a narrativa bíblica: Ensina à criança o caminho que ela deve seguir; mesmo quando envelhecer, dele não se há de afastar (Provérbios 22:6).

REFERÊNCIAS

- BRAGA, Diego. "A terceira margem do mito: hermenêutica da corporeidade". In: *Revista Terceira margem*. Revista do Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura da UFRJ. Ano XIV, 22, jan.-jun, 2010.
- BRAGA, Gabriela Vieira e SPADETTI, Maria das Graças. *Os mangás como estratégia didática*. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/RE_0149_0473_01.pdf> Acesso em: 10 Set. 2019.
- CADERMATORI, Lígia. *O que é Literatura infantil?* São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CASTRO, Manuel Antônio de. "Poético-ecologia". In: *Arte: corpo, mundo e terra*. CASTRO, Manuel Antônio de (org.). Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- CASTRO, Manuel Antônio de. *Leitura: questões*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2015.
- CASTRO, Manuel Antônio de. *Arte: o humano e o destino*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSTA, Cynthia. *3 dicas para incentivar jovens a lerem os clássicos*. Disponível em <http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/incentivar-jovens-leitura-484060.shtml>. Acesso em: 22 de ago. 2019.
- HAAR, Michel. *A obra de arte*. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- HEIDEGGER, Martin. "Construir, habitar, pensar". Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. In: *Ensaio e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- HOLANDA, Winnie Rodrigues. *Formação de leitores e questões de gênero através dos mangás Shonen e Shoujo*. Curso de licenciatura em Letras-Português: Universidade Federal de Campina Grande, 2013.

FAGUNDES, Igor. *Globalização como poética e incorporação*. Revista *Tempo Brasileiro - Globalização pensamento e arte*. Rio de Janeiro: 201-202, abr-set., 2013.

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

FERRAZ, Antônio Máximo. *O homem e a interpretação: da escuta do destino à liberdade. O Educar Poético*. Manuel Antônio de Castro et al. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro. 2014.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.

PRÁTICAS LEITORAS: O POVO INDÍGENA ASHANINKA E AS APRENDIZAGENS DO VERÃO

Rosana Campos Leite Mendes
Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa

INTRODUÇÃO

A demarcação das Terras Indígenas ampara-se na Constituição Federal de 1988, no Estatuto do Índio de 1973 e no Decreto Nº 1.775 de 1996. A posse da terra representa a maior reivindicação dos povos indígenas. Estar sobre ela significa a garantia de uma parte de sua sobrevivência física e cultural. Estar de pés sobre a terra ancestral tem o sentido de considerar, reproduzir e ressignificar seus conhecimentos desenvolvidos e transmitidos ao longo das gerações. A regulamentação jurídica das Terras Indígenas visa a proteção e o respeito à ordem social de seus habitantes, respeitando seus costumes, suas crenças, suas línguas.

No Brasil, dados quantitativos sobre línguas faladas e povos indígenas são divergentes. De acordo o Instituto Socioambiental (ISA), uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) fundada em 1994, o Brasil, com 8.511.965km² de extensão, possui 722 Terras Indígenas, perfazendo uma área de 1.174.273 km², o equivalente a 13,8% de seu território, onde vivem atualmente 255 povos indígenas. Pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que a população indígena, de acordo com o censo demográfico de 2010, totaliza 896.917 pessoas, falantes de mais de 150 línguas. De acordo com dados do ISA, para além das fronteiras do território brasileiro, ainda que não integrem a contagem total, há informações de que 48 povos têm uma parcela de sua população residindo em outros países da América Latina. É o caso do povo Ashaninka, habitante do Peru e do Brasil.

Reconhecer e respeitar a diversidade da população indígena é uma conduta cidadã. Faz-se necessário que esses modos de proceder sejam dados a conhecer desde o Ensino Fundamental e prossigam no Ensino Médio, etapas formadoras da criança e do jovem no gozo dos seus direitos e no desempenho de seus deveres civis e políticos extremamente relevantes para a conquista de sua cidadania. A escola deve se fazer representar, à medida que direciona metas que conduzem o alunado a estar no mundo atual como sujeito participativo, reflexivo e autônomo.

No Brasil, distinguível pela extraordinária diversidade cultural e por intensas desigualdades sociais, “os sistemas e redes de ensino devem construir currículos e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.” (BNCC, 2018, p. 17). Nesse caminhar, a Base Nacional Comum Curricular direciona a formulação de currículos das redes de ensino, traçando competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes no decorrer de sua vivência na escola.

No espaço escolar, nos ensinos Fundamental e Médio, principalmente, esse aprendizado acha-se em uma posição privilegiada para contribuir na formação de crianças e jovens em leitores literários. Atentas ao pouco conhecimento adquirido no decorrer dos ensinos Fundamental e Médio referentes aos povos, propomos, de modo mais frequente, a adoção de livros que versem sobre a temática indígena na formação de leitores literários. O livro bilíngue (ashaninka-português) de Rita Carelli, *No tempo do verão* (2014), uma adaptação do CD homônimo de Wewito Paiyãko que integra esse livro, possibilita o ensino e a aprendizagem que contribuem de forma efetiva à divulgação dos saberes sobre os povos indígenas, neste caso, o Ashaninka.

O indígena cineasta pertence a etnia Ashaninka, ou Kampa. Nasceu em 1974 na aldeia Apiwtxa, localizada no interior da Terra Indígena Kampa do rio Amônia. Formado pela Comissão Pró-Índio

do Acre, em Rio Branco, participou de diversas oficinas na área de produção audiovisual indígena do projeto Vídeo nas Aldeias. Essas oficinas resultaram em uma importante produção de audiovisuais: “No tempo das chuvas” (2000), “Shomôtsi” (2001), “A gente luta, mas come fruta” (2006) e “No tempo do verão” (2014).

O livro ora sugerido para a promoção da leitura e do desenvolvimento de competências leitoras, um dos seis volumes da Coleção *Um dia na aldeia*, discorre sobre o uma expedição de pesca Ashaninka, ocorrida na estação do verão. Nossa análise inicia-se com uma breve etnografia, com base em fontes bibliográficas e audiovisuais que estão em consonância com a descrição da expedição que percorre o rio Amônia apresentada no livro.

Proseguimos percorrendo o rio Amônia. Acompanhadas dos membros da expedição, voga nosso livro-canoa. Singra por um caminho de águas, movida pela correnteza e pelas zingas, varas compridas usadas na propulsão da embarcação pelos ágeis canoeiros. Os rios que percorrem o território dos Ashaninka¹, todos da bacia hidrográfica do Amazonas, reproduzem saberes de suas gentes ainda que não sejam os mesmos de seus ancestrais, agora com intenso tráfego de embarcações regionais. A sobrevivência física do povo Ashaninka tem conexão ou relação direta com a população não indígena. Mesmo que suas terras estejam demarcadas, faz-se necessário que as escolas da região se coloquem mais firmemente na promoção de saberes sobre os povos indígenas.

Especialmente na área de Literatura, o aprendizado do alunado sobre essa parcela da população que atualmente compõe a população

¹ Este estudo utiliza a uniformização da grafia dos nomes indígenas apresentada em 1953, na cidade do Rio de Janeiro, durante a I Reunião Brasileira de Antropologia, mais tarde publicada no livro organizado por Egon Schaden, “Leituras de Etnologia Brasileira” (1976). Foi estabelecida, dentre outras, que essa classe de palavra não seria flexionada em gênero e número.

brasileira, parte dela em constante contato com a sociedade não índia, podem vincular-se à formação de leitores literários. Adotar livros infantojuvenis sobre a riqueza da diversidade de povos indígenas que habitam o Brasil consiste em um caminho promissor.

OLHARES LANÇADOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

Livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio, um dentre os diversos objetos culturais, ainda pecam pelos poucos conteúdos sobre os povos indígenas. Nesse espaço, vêm sendo representados mais como uma ilustração de conteúdos sobre a diversidade cultural brasileira, junto a outros agentes sociais do que como um dos importantes formadores do povo brasileiro. Conforme a análise de Grupioni (1996, p. 425),

ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e futuro. E isto acontece, muito embora as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde os índios parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira.

Essa lacuna encontrada com frequências nos livros didáticos, sem dúvida, não prepara o alunado a viver em uma sociedade pluriétnica, onde os índios, integrantes do tempo presente e também do futuro, enfrentam problemas vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira. Ao lado dessa realidade escolar, os discursos políticos veiculados na mídia contribuem ainda mais para o desconhecimento dos povos indígenas, assinalando a diferenciação e a exclusão social, em uma situação que os leva à condição de homogenia. Nesse pensar, não existem Nambikwara, Wajãpi, Kamayurá, Chiquitano, Karajá, Mbya, Guató, Fulniô, Ashaninka. São mais de três centenas de povos indígenas que integram a população

do Brasil. Contudo, na qualidade de homogeneidade, existem apenas índios.

Em 1989, Milton Nascimento esteve no Acre, em visita aos Ashaninka da aldeia Apiwtxa, às margens do rio Amônia, no alto Juruá, localizada na Terra Indígena Kampa do rio Amônia, município de Marechal Taumaturgo. Estava o cantor e compositor em viagem para gravar seu 25º vinil *Txai*, lançado em 1990 pelo selo CBS. *Txai*, que significa “mais do que companheiros”, “a outra metade de mim”, em língua do povo Kaxinauá, nasceu em apoio à Aliança dos Povos da Floresta. O resultado de seu trabalho revelou um Brasil ainda desconhecido por muitos brasileiros.

Milton Nascimento, durante sua permanência na aldeia Apiwtxa, onde mora uma parcela da população Ashaninka, a mesma do cineasta Wewito Paiyãko, se encantou com o jeito de ser do menino Benki Piyãko, então com 12 anos. Em sua homenagem, *Txai* traz uma faixa com o título Kampa (ou Benki), composição que o artista criou para enaltecer “os curumins de todas as raças do mundo”, em suas palavras. Hoje, Benki é representante político e xamânico de seu povo.

O povo Ashaninka, habitante de terras nos países do Peru e do Brasil, é igualmente conhecido pelo nome de Campa ou Kampa. No decorrer de sua existência, também foram denominados de Ande, Anti, Chuncho, Pilcozon e, Tamba e Campari. De acordo com dados da Fundação Nacional do Índio (Funai), são sete as Terras Indígenas em território brasileiro: Jaminawa/Envira, Kampa do Igarapé Primavera, Kampa do Rio Amônea, Kampa e Isolados do Rio Envira, Kaxinawá/Ashaninka do Rio Breu, Kaxinawá do Rio Humaitá e Riozinho do Alto Envira, localizadas nos municípios de Marechal Taumaturgo, Feijó e Tarauaca, no Estado do Acre, na Amazônia Legal.

Os Ashaninka do Peru, presentes na região há 5 mil anos, encontram-se nas “vertentes da cordilheira andina, nas bacias dos

rios Urubamba, Ene, Tambo, Alto Perene, Pachitea, Pichis, Alto Ucayali e regiões de Montañã e Gran Pajonal” (GAVAZZI, 2012). Conforme informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estatística e Informática, órgão responsável pela estatística nacional de informação do Peru, neste país os Ashaninka somam 51.063 indivíduos. Mas, os dados populacionais referentes ao povo Ashaninka de ambos os países mostram variáveis em consequência de haver carência de registros e de o povo indígena apresentar tendência migratória.²

Em território brasileiro, os Ashaninka são oriundos de diversas regiões. Nos dias de hoje, sua população resulta de um processo migratório bastante dinâmico, ocorrido emavas consecutivas do Peru ao Brasil, via alto Juruá ou alguns afluentes do Ucayali (rio Amazonas, no trecho entre os rios Urubamba e Marañon, no Peru). Também, ao longo do século XX, sucederam-se vários deslocamentos populacionais dos Ashaninka do Envira e do Breu em direção ao rio Amônia. Laços de parentesco unem todos os Ashaninka, estejam localizados em território peruano ou brasileiro. Nos anos de 1900, em busca de melhores condições de vida, em fluxos migratórios, uma parte da população Ashaninka atravessou a fronteira do Peru em direção ao Brasil, pois a região onde moravam passava por uma violenta exploração pelos caucheiros (CARELLI, 2014).

Falantes da família linguística Aruak, são compreendidos pelos Matsiguenga, Nomatsiguenga e Yanesha (ou Amuesha). Moram em *pãtoki*, casas elevadas, sem paredes ou divisões, cobertas com palha,

² Por nossa abordagem tomar como base o livro bilíngue “Um dia na aldeia”, de Rita Carelli, que discorre sobre o cotidiano dos indígenas Ashaninka localizados em terras às margens do rio Amônia, no Estado do Acre, Brasil, não discorreremos sobre as condições de existência dos Ashaninka no Peru. Para saber sobre o povo Ashaninka em terras peruanas, sugerimos os estudos de Gavazzi (2012) e Renard-Casevitz (1992).

rodeadas por roças, onde cultivam novas e tradicionais espécies vegetais. Suas vestes, *kushma* (ou *kitharensi*), são bastante diferentes daquelas usadas pelos demais povos indígenas do Acre e de outras partes do Brasil. De acordo com a narrativa mítica, foram as filhas de Pawa, ser sobrenatural, criador do universo, que ensinaram as mulheres a tecer e a fazer a vestimenta que se diferencia de acordo com o sexo de quem as veste. A feminina, com decote em forma da letra U, têm listras horizontais, com desenhos de pássaros, peixes onças e cobras; a masculina, com decote em forma da letra V, são verticais e mais coloridas e podem estar estampadas caras de aves, peixes e mamíferos.

Os Ashaninka encontram-se comprometidos com o trabalho de recuperação dos recursos de seus territórios, no reflorestamento e repovoamento de matas e rios com espécies nativas. Ao mesmo tempo, lutam contra a invasão de madeireiros estabelecidos na região de fronteira do Brasil com o Peru. Também enfrentam a presença de caçadores e traficantes de drogas. Mas, dificilmente essas e outras informações históricas são levadas à tona, discutidas no espaço escolar.

A diversidade de olhares lançados sobre os povos indígenas por instituições públicas e privadas, estejam ou não no espaço escolar, ampara-se, principalmente, em “discursos usados para tornar coletivas características ‘individuais’ [e que] têm servido para que determinados grupos sociais sejam “olhados” como grupos homogêneos.

Nesses olhares, na maioria das vezes, surgem categorias nominativas como “guerreiros”, “selvagens”, “índios”, em um processo de negação de identidade própria, tratando-os como sujeitos despersonalizados, anônimos, provocando um silenciamento de suas identidades. Prolongam-se também na diferenciação da cultura não indígena da cultura indígena. A primeira, relacionada ao conhecimento, à presença de governo, de legislação; a segunda, também direcionada aos afrodescendentes, relacionada aos instintos,

à ausência de governo e leis, a reduzir seus modos de estar no mundo, em uma “estratégia representacional destinada a fiar a ‘diferença’ e assim garanti-la para sempre” (HALL, 1997, p. 245). Corroborando com a análise de Stuart Hall, o sociólogo Sylvain Maresca (1996, p. 64), os olhares lançados sobre os povos indígenas passam “explicitamente pela ‘anonimização’ dos personagens representados, reduzidos subitamente à imagem de uma profissão, um gesto de trabalho ou de um elo doméstico ou social” (MARESCA, 1996, p. 64).

Os povos indígenas, contrariamente ao que pensa grande parte dos brasileiros, estão impelidos por aspirações de entender o mundo em que vivem diante à natureza humana e sua relação com sua sociedade, com o meio ambiente, com o espaço celestial, com os sonhos, com os fenômenos psíquicos. Ao invés de entender os povos indígenas como possuidores de um tipo de pensamento inferior, definido por representações puramente místicas e emocionais, são detentores de conhecimentos empíricos. No entendimento de Lévi-Strauss (1978, p. 23), “agem por meios intelectuais, exatamente como faz um filósofo ou até, em certa medida, como pode fazer e fará um cientista”.

NO TEMPO DO VERÃO E UM DIA NA ALDEIA ASHANINKA E EM OUTRAS ALDEIAS HUMANAS: APRENDIZAGENS E PRÁTICAS LEITORAS NA ALDEIA MUNDO

Sociedades distintas, tais como os jovens judeus na Europa de outros séculos, também confirmam uma composição de mundo voltada para uma educação de “cuidados” com as experiências de suas crianças e jovens. Horowitz (1996, p. 97), afirma que a vida de meninos e adolescentes judeus apresentava algumas distinções das jovens judias. Estas, com um encaminhamento educacional mais doméstico e voltado aos laços matrimoniais distinguiam-se dos

meninos e adolescentes que deviam estudar os textos religiosos com frequência (HOROWITZ, 1996, p. 97).

As políticas familiares de “cuidados” também se projetam na história da Itália do final do século XVI e nos séculos XVII e XVIII. A educação das moças adolescentes preparava-as para assumir, sem maiores excepcionalidades, o compromisso com o casamento ou com o hábito. Já para os homens, a figura de um adolescente regrado pela modéstia e obediência fazia-se prevalecer. Ago (1996, p. 340), irá destacar que a educação de jovens, principalmente os de descendência nobre e os considerados primogênitos na família, além de uma “instrução doméstica guiada por professores particulares”, seguiam também um estudo que começava a propagar-se: o dos colégios.

Em *No tempo do verão* (2014) de Rita Carelli, o livro composto por quarenta e oito páginas de escrita e ilustrações de Mariana Zanetti, a história contada é a de um tempo e de uma educação que se passa, nas minúcias das atividades em um dia em uma aldeia. Quando se faz verão, o que se mostra é um dia preenchido de relações e aprendizagens sustentadas no convívio coletivo e na natureza. A narrativa literária inicia-se “Na beirinha do Brasil, às margens de um rio comprido”. E é por esse rio que mostra a ilustração de uma extensa canoa, de página a página, com vários índios da etnia Ashaninka em seu interior. Nessa ilustração, crianças e jovens adultos surgem todas já sentadas e situadas entre o essencial meio de transporte fluvial e a descontração que se monta em um percurso de cuidados, brincadeiras e aprendizagens. O colorido do livro, em toda a sua essência, se faz notar em uma totalidade de tons de verde, preto, vermelho e azul da água do rio, da mata e das roupas. Tudo avivado por um efeito composto de fundo cor-de-rosa choque que exercita ao leitor, um olhar quase a uma pintura de cores fortes a um suposto desenho de rabiscos infantis. Desde o cenário da natureza montado entre as águas do rio, os passarinhos no ar e os inúmeros pés de frutas carregados tais como: açaí, bacuri, caju, ingá e

outros até as diversificadas ações e tarefas que não são as escolares e sim as da vida privilegiam esse tempo de verão e de cores diversas.

Ambas, autora e ilustradora desenvolvem esse itinerário de coisas que se precisa saber quando crescer a partir da narrativa cinematográfica de Wewito Paiyãko. O filme documentário, no caso, é composto por cenas que mostram os afazeres em um dia na aldeia. Esse tempo é mostrado por sequências que de uma cena para outra, alteram-se os cenários e as ocupações. A velocidade desse tempo é a da condição do funcionamento em que se desloca cada ação diária para o verão. A primeira cena cria já uma narrativa com a presença de dois jovens sentados ao chão dialogando de forma bem tranquila em meio a uma refeição.

A partir daí as passagens que favorecem essa narrativa são as do movimento da passagem do tempo. O caminhar pelo interior da moradia em meio a redes estendidas, o encontro com o avô que irá auxiliar na construção de flechas com precisão, o pulo ágil na embarcação, ora a motor, ora não, para o destino de tempos outros, ainda que seja no percurso de um dia que irá dizer muito sobre as aprendizagens. Quando os períodos mudam de uma cena para outra, os ritmos impressos a esse filme transmitem uma narrativa fílmica com diálogos curtos. O que se estabelece mesmo é uma intercalação de cenas tais como as da construção de um abrigo real para alojar todos ou a brincadeira, entre risos, de fazer cabana com matagal para um pintinho.

Na obra literária em questão, há implicações que nos fazem relacionar o que Rajewsky (2012) nos diz sobre a intermedialidade no sentido de uma transposição midiática. A categoria que se determina aí, no caso, é um cruzamento de fronteiras midiáticas bastante considerável. A produção cinematográfica de Wewito Paiyãko é a que dá um tom possível para a construção de uma adaptação de narrativa literária e ilustrações. Ou seja, um filme original que se sugere como “fonte” para a formação de outra mídia. Nesse percurso de significações de uma composição “por sobre” outra, o cruzamento

dessas fronteiras plurais articula, em termos estruturais, um planejamento de olhares distintos. Wewito Paiyãko cria e nos leva para dentro das cenas de aprendizagem de um dia de verão na aldeia Ashaninka com engenhoso olhar da cena de perto, contudo em continuidade temporal. Rita Carelli e Mariana Zanetti compõem já uma narrativa literária e ilustrativa por cima desse olhar cinematográfico de Wewito Paiyãko. Nesse contexto, a narrativa literária em muito se aproxima de uma descrição verbal e visual do que é mostrado nas cenas filmadas. Em outras partes do livro, contudo, as soluções propostas pela autora e ilustradora são trazidas por um olhar a modelos outros. No filme de Wewito Paiyãko, meninas pequenas arrancam vigorosamente, com as mãos, após o uso de um facão que é mostrado em uma cena, guardado na cintura das mesmas, a casca de mandiocas. Já na narrativa literária o que é ancorado a uma abordagem a essa tradição de aprendizagem é de um olhar a um gesto disposto com uma descrição de aparente suavidade a uma jovem menina. O texto escrito traz o enunciado com um reconhecimento de mundo e aprendizagem redistribuído pelo olhar da autora. No caso ela enuncia que “panelas no fogo...as meninas descascam macaxeiras”.

CONCLUSÃO

A junção entre formação educacional e disciplina também pode ser verificada sob a vertente das implicações impostas a cada um. Estar condicionado a determinada postura de obrigações e deveres, ainda que seja pela família, impõe coerções e situações de imposição nem sempre nítida como um controle disciplinar. Para melhor perceber a relação entre jovem, leitura e disciplina, consideremos Foucault (1987) e seu estudo científico que põe o corpo como um centro que “se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1987, p. 117). Nesse sentido, a abordagem ao processo disciplinar pode ser olhada por via das instituições que sempre

tiveram por condição o serviço de resguardar a ordem, os bons costumes e, principalmente, disciplinar a educação.

Diante desta argumentação, parece-se claro o relacionamento bastante tênue entre conventos, exércitos, instituições escolares e os processos disciplinares. A submissão a uma ideia, palavra e, até mesmo a uma solicitação advinda de superiores, da família ou do espaço escolar, ainda que sutis, culminam por colocar a disciplina como um investimento de contenção dos atos do corpo e da mente. A obediência e a imposição operam as forças que disciplinam muitas vezes, e faz o olhar esquivar-se do que foi “mandado” ou “pedido”. A juventude operária no século XIX, a exemplo, ainda que bastante cedo, levada ao trabalho, não usufruía das mesmas situações do adulto. Numa situação de aprendiz, condicionava-se aos aprendizados e regramentos impostos. A situação disciplinar, mais do que uma ação requerida, serve para conter a “vagabundagem”, a “libertinagem” e o “espírito contestador”. Pois, “a família — e a classe — operária têm necessidade de seus jovens, mas lhes pede trabalho, obediência e, em última instância, silêncio. Eles se exprimem pouco, e quando o fazem, sua voz é reprimida” (PERROT, 1996, p. 84). Se para o adolescente do sexo masculino a relação com o trabalho se dá pela fábrica ou na oficina familiar, para as meninas o serviço doméstico cada vez mais é o que é reservado. Também, numa linha disciplinar, cujo corpo é o principal atingido quando de um castigo, é devidamente autorizado não só ao pai, como para o patrão, a punição com golpes de vara de junco e depois o pão seco. Ser um aprendiz, ainda jovem em outras épocas, era conciliar todos os serviços a que lhe eram destinados. Segundo Michelle Perrot (1996):

O aprendiz é o “burro de carga” da oficina, bom para tudo e para nada. Atormentado por uns e por outros, doméstico de todos, inclusive da patroa que faz dele empregado e garoto de recados. Ele limpa os instrumentos, as bancadas de trabalho, a oficina, varre, arruma; transporta caixas e pacotes, faz entregas, arrastando pesadas cargas em carrinhos de mão que no século XIX constituem o meio essencial de transporte de mercadorias (PERROT, 1996, p. 105).

O papel da aprendizagem mais do que o aprender, assumia em outras épocas, e na nossa, a conotação de cumprir tarefas. Sua relação com o aprender toma a aparência, também, de tons necessariamente disciplinares em meio aos afazeres e as brincadeiras. Como se pode perceber, os itinerários aqui apresentados revelam uma cultura que pouco se dispõe ao que se concerne à leitura e ao conhecimento, entre os jovens brasileiros, de uma aprendizagem de um mundo com pessoas, etnias e dinâmicas distintas. Ter nenhum ou pouco hábito de leitura configura-se como fator de discussão para averiguar resultados de leitura que se atente a esses fatores. Em tais formulações, tanto em produções fílmicas ou literárias, certamente ainda há funções orientadoras ao que se pode escolher para um ler ou assistir, contudo, contextos significativos nessas áreas devem privilegiar entendimentos de mundos para um pensar e agir que reúna memórias, aprendizagens e vidas enriquecedoras tais como a do cotidiano do povo indígena Ashaninka.

REFERÊNCIAS

AGO, Renata. “Jovens nobres na era do absolutismo: autoritarismo paterno e liberdade”. In: Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt. (org.). *História dos jovens 1: da antiguidade à era moderna*. Trad. Claudio Marcondes, Nilson Moulin, Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CARELI, Rita. *No tempo do verão*. São Paulo: Cosak Naify, 2014 (Coleção Um dia na aldeia, 5).

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999

CUNHA, Euclides. *Contrastes e confrontos*. Santos: Via Leitura, 2016 (Biblioteca luso-brasileira).

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GAVAZZI, Renato Antonio (org.). *Etnomapeamento da terra indígena Kampa do Rio Amônia: omundo visto de cima*. Rio Branco: Associação Apiwtxa AMAAIAC; CPI-AC, 2012.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A questão indígena na sala de aula*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995, p. 407-419.

HALL, Stuart. (org.). *The spectacle of 'other'. Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Thousand Oaks/New Delhi: Sage/ Open University, 1997, p. 225-290.

HOROWITZ, Elliott. “Os diversos mundos da juventude judaica na Europa, 1300 1800”. In: Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt. (org.). *História dos jovens 1: da antiguidade à era moderna*. Trad. Claudio Marcondes, Nilson Moulin, Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Mito e significado*. Tradução António Marques Bessa. Lisboa: Edições 70, 1978 (Perspectivas do Homem).

MARESCA, Sylvain. As figuras do desconhecido. In: PEIXOTO, Clarice, MONTE-MÓR, Patrícia (org.). *Cadernos de Antropologia e Imagem*, v. 2. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996, p. 53-81.

MENEZES, Elisa. Benki Piyãko: *sustentabilidade que vem da sabedoria indígena*. In: Believe Earth. Disponível em: <https://believe.earth/pt-br/benki-piyako-sustentabilidade-que-vem-da-sabedoria-indigena>. Acesso em: 2 ago. 2019.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a ‘diferença’: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, jan./fev./mar./abr. 2003, p.

PERROT, Michelle. “A juventude operária. Da oficina à fábrica”. In: Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt. (org.). *História dos jovens 2: a época contemporânea*. Trad. Paulo Neves, Nilson Moulin, Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

- PIMENTA, José. Ashaninka. In: *Povos Indígenas no Brasil*. Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ashaninka>. Acesso em 05.08.2019.
- RAJEWSKY, Irina O. “A fronteira em discussão: o *status* problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermedialidade. In: DINIZ, Thaís flores Nogueira e VIEIRA, André Soares. (org.) *Intermedialidade e Estudos Interartes: desafios da arte contemporânea*. Belo Horizonte: Rona Editora: FALE/UFMG, 2012.
- RENARD-CASEVITZ, France-Marie. História Kampa, memória Ashaninka. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1992, p. 197-212.
- SCHADEN, Egon. *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- SILVA, Giovane José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. *Histórias e culturas indígena na educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018 (Coleção Práticas Docentes).
- THIÉL, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (Coleção Práticas Docentes, 3).
- VELTHEM, Lúcia Hussak van. Prefácio. In: COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa. *Além do artefato: cultura material e imaterial Nambiquara*. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 2009.

A LEITURA ENTRE NÓS: ASPECTOS TEÓRICOS EM TORNO DA MEDIAÇÃO E DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Deisi Luzia Zanatta
Fabiano Tadeu Grazioli
Rosemar Eurico Coenga

A leitura faz parte da busca da compreensão de identidade, de conceitos sociais, antropológicos, filosóficos, psicológicos, entre outros. É por isso que deve ser a tônica da formação de professores nas diversas áreas da Educação Básica e no Ensino Superior, pois proporciona aos educadores uma maior autonomia na busca do conhecimento. Tal autonomia, que nos leva à liberdade, é muito discutida pelos professores que a almejam para a si e para seus alunos. Paulo Freire nos fala da Pedagogia da Autonomia, propondo-nos uma reflexão a partir da conscientização de que ensinar exige pesquisa, criticidade, bom senso e diálogo. Segundo tal estudioso:

[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (FREIRE, 1998, p. 20).

Ler na escola, portanto, se torna algo fundamental e o papel do professor como mediador entre o mundo da leitura e a leitura do mundo se torna cada vez mais importante, à medida que não basta o encontro entre leitores e texto, é preciso pensá-lo, prepará-lo, promovê-lo. Pensando ainda a partir de Freire, podemos afirmar que tornam-se verdadeiramente educadores aqueles que têm consciência de si mesmos, do outro e do mundo ao qual pertencem e são parte integrante e transformadora.

A formação de professores tem que se permeada pela formação crítica em leitura, pois o graduando, o futuro educador e também aquele que já está atuando no ensino precisam buscar sua autonomia de pensamento para poderem fazer o mesmo com seus alunos, pois é a leitura crítica dos fatos que nos permite ser sujeitos ativos na sociedade. Só assim se buscará a formação de alunos capazes de interagir significativamente com os diversos textos com os quais entrará em contato na vida e na escola, principalmente o literário. Neste capítulo, escrito pensando justamente na formação de professores de leitura trataremos da experiência e da mediação da leitura e, no fechamento, abriremos uma seção para tratar da estética da recepção, no intuito de que os professores leitores que chegarem até nossa escrita tenham conhecimento de aspectos relevantes quando o tema é a leitura.

A EXPERIÊNCIA E MEDIAÇÃO DE LEITURA

Em *La experiencia de la lectura: estúdios sobre literatura y formación*, Jorge Larossa (2003) postula que o texto possui duas facetas: a leitura como formação e a formação como leitura. Pensar a leitura como formação, implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor, não com aquilo que ele sabe, mas com o que ele é. Assim, “trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos coloca a questão do que somos¹ (LAROSSA, 2003, p. 25-26).

A leitura, nesse sentido, não é somente um passatempo, ou um mecanismo do mundo real e do eu real, como também não se reduz a

¹ Trad. nossa. [...] “Se trata de pensar La lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone em cuestión em aquello que somos” (LAROSSA, 2003, p. 25-26).

um meio de adquirir conhecimento. No primeiro caso, a leitura não nos afeta, uma vez que possui um lugar separado no tempo e no espaço: o ócio, ou o momento antes de dormir, ou o mundo da imaginação. Mas nem o ócio, o sono e o imaginário se misturam com a subjetividade que rege a realidade, uma vez que a realidade moderna, o que queremos dizer por “real” é definido como o mundo do trabalho na vida social do cotidiano.

Porém nem sempre foi dessa forma. No segundo caso, tampouco nos afeta, porque sabemos que permanece externo a nós. Se lemos para adquirir conhecimento, depois da leitura sabemos algo que não sabíamos antes, temos algo que não tínhamos antes, mas somos os mesmos que antes, nada mudou em nós. E isto não tem relação com qualquer conhecimento, mas como o definimos.

O conhecimento moderno, então, o da ciência e da tecnologia se caracteriza precisamente pela separação do conhecedor. A primeira face do nosso tema é a leitura como treinamento, na tentativa de achar que a atividade misteriosa é a leitura como algo que se relaciona com o que faz de nós sermos o que somos.

Conforme Larossa, para a leitura ter um papel na formação do sujeito implica saber que as fronteiras entre o real e o imaginário possuem uma história. O estudioso afirma que a experiência de leitura está do lado subjetivo daí, então, a sua associação com a irrealidade, a ficção, delírio, fantasia, etc. Para povos antigos, a imaginação era um meio fundamental para adquirir conhecimento, pois a imaginação era a mediação entre o sensível e o inteligível, entre a forma e o intelecto, entre o objetivo e o subjetivo, entre o exterior e interior. Um homem que não possuísse imaginação não poderia ter compreensão das coisas.

Este teórico afirma que a imaginação entendida linguisticamente, não só possui uma relação reprodutiva com a realidade, mas também uma relação produtiva, o que significa enfatizar que a imaginação está ligada à capacidade reprodutiva da

linguagem, pois ambas produzem, incrementam e transformam a realidade. Assim, tomar a leitura como formação pode ser uma maneira de quebrar com essas fronteiras e um modo de afirmar a potência criativa da imaginação. O estudioso ainda ressalta que

Para a leitura resultar em formação é preciso que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. E essa relação você poderia se pensar como experiência, mas experiência num entendimento particular. [...] A experiência seria o que nos acontece (LAROSSA, 2003, p. 28).

Então, pensar a formação como leitura implica pensá-la como uma relação de produção de sentido. Tudo que nos acontece pode ser considerado um texto, algo sobre o qual temos que prestar atenção. É como se os livros, as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, os acontecimentos que nos rodeiam quisessem nos dizer alguma coisa. A formação implica a nossa capacidade de escutar, ou de ler; uma pessoa que não se coloca a escutar cancela seu potencial de formação e trans-formação. Em suma a formação como leitura requer pensar a relação do texto com ele mesmo e essa relação tem uma condição que não é a da apropriação, mas da escuta.

Michèle Petit, por sua vez, aborda em suas obras a importância das bibliotecas públicas e bibliotecários, mediadores de leitura e educadores na luta contra os processos de exclusão social. Em *Os jovens e a leitura*, a partir de entrevistas, a estudiosa constatou que, para muitos jovens que vivem em lugares desfavoráveis socialmente, a biblioteca representou um espaço estruturante de (re) significação com o conhecimento, de modo que, através da leitura, puderam compreender seu mundo interior e do mundo exterior.

De acordo com Petit

O espaço íntimo que a leitura descobre, os momentos de compartilhar que ela não raro propicia, não irão reparar o mundo das desigualdades ou da violência — não sejamos ingênuos. Ela não nos tornará mais virtuosos nem subitamente preocupados com os outros. Mas ela contribui, algumas vezes, para que crianças,

adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra (PETIT, 2008, p. 7).

No capítulo *As duas vertentes da leitura*, Petit aborda as duas concepções ligadas à leitura: o controle e a liberdade. De acordo com a estudiosa, o papel da leitura quando se tinha acesso a ela era moralizante, que moldava e dominava os leitores. Segundo as memórias dos entrevistados do meio rural francês, a leitura solitária e silenciosa era uma exceção, de modo que a prática mais comum era a leitura compartilhada em voz alta, no catecismo, em encontros familiares e até mesmo no internato. Nesse sentido, percebe-se a relação entre leitura e poder, já que a leitura compartilhada permite controlar e permitir “o que é lido” e “como é lido”. Contudo, a teórica ressalta que a leitura é liberdade, pois os leitores apropriam-se dos textos, lhe atribuem outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos pelas linhas da recepção e com isso, não se pode jamais controlar a maneira que um texto será lido, compreendido e interpretado.

Desse modo, a leitura, por permitir um distanciamento da realidade concreta, propicia o estímulo do senso crítico, “que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização; mas também porque abre um espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas” (PETIT, 2008, p. 25). O leitor, então, transforma o texto e é transformado por ele, pois opera um trabalho produtivo, entendido como reescrita. A estudiosa lembra, que a adolescência é uma fase ímpar em que a leitura deve ocupar um lugar formador, capaz de mudar os rumos da vida e reorganizar os pontos de vistas, ao nos mostrar que estamos experimentando afetos, tensões e angústias universais.

Segundo Petit

No interior da França, para empregar uma imagem, poderíamos dizer que, no decorrer do século XX, o leitor (que com frequência é

uma leitora) levantou-se discretamente, deixou a sala de convívio e retirou-se em seu quarto. A leitura — que era, de início, uma atividade que se prescrevia para enredar as pessoas na malha das palavras — converteu-se em um gesto de afirmação de singularidade. Tornou-se um atalho, cada vez mais utilizado, para escapar do tempo e do lugar em que supostamente se deveria estar; escapar desse lugar predeterminado, dessa vida estática e do controle mútuo que uns exercem sobre os outros (PETIT, 2008, p. 25).

Ao mencionar a segunda vertente da leitura, a antropóloga francesa enuncia que a leitura é liberdade e o diálogo entre o texto e o leitor se faz necessário para a construção de si mesmo, para o autoconhecimento e para a identidade, especialmente na adolescência. Com isso, Petit ressalta a importância de um espaço imprescindível para a formação de leitores: a biblioteca. Conforme a autora a biblioteca ideal é a que permite que as crianças sonhem e que não lhes imponha ideias, imagens ou histórias, mas que lhes mostre possibilidades, alternativas. Tudo isso terá uma ligação profunda com a vida adulta. Ler histórias, talvez só pelo prazer de contar, mostrar que se pode sonhar, que existe saída e que nem tudo está imóvel. Ver que é possível inventar a própria vida. E que talvez, para inventar a própria vida, seja preciso primeiro a matéria-prima; é preciso ter sonhado para poder sonhar e criar.

A estudiosa cita, então, o depoimento de um jovem senegalês, que vem de uma família oriunda da Argélia:

"Para mim, a leitura não é uma diversão, é algo que me constrói. A biblioteca me permitiu imaginar filmes, fazer meus próprios filmes como se eu fosse um diretor. Ia com frequência à biblioteca para ler histórias em quadrinhos, mas parava nos livros. Às vezes, lia o resumo de livros grossos e densos, imaginava a história; lia a primeira página, a primeira linha e presumia tudo o que se passava" (PETIT, 2008, p. 30).

Por meio disso, percebe-se a biblioteca como espaço de leitura possui um papel (re) estruturante na sociedade. Vale mencionar que os mediadores culturais ou mediadores de leitura também exercem

papel fundamental nesse processo, pois, na maioria das vezes, são a ponte entre o texto e o leitor e “permitem, assim, uma nova travessia por esses momentos em que vários registros sensíveis são tocados simultaneamente e em que se constrói, passo a passo um mundo habitável” (PETIT, 2010, p. 27). Logo, formar e tornarmos leitores implica uma questão de meio social e o que também está em jogo é a relação pessoal entre o professor, o bibliotecário, o mediador com os livros, pois para transmitir o amor pela leitura, em especial, pela literatura, é preciso viver tal experiência. Em muitos casos, bibliotecários, professores, pesquisadores não costumam ler, ou se limitam a um gênero e quadro de obras específico. Os pouco que o fazem, algumas vezes, são hostilizados pelos colegas, por serem considerados intelectuais são rejeitados pelos demais professores.

Petit (2006) ainda enfatiza que a leitura é uma arte que se transmite em vez de ensinada. Segundo a estudiosa, a maior parte dos leitores que leem, regularmente, desde a infância, possuem outra relação com a leitura daqueles que não leem coisa alguma e ressalta a importância do meio social e familiar no incentivo à leitura. A leitura é uma apropriação singular, pois de outro modo, os livros constituem letras mortas. O ato da leitura propicia momentos de busca de uma vida secreta e profunda: dos amores, das emoções, dos mistérios da vida, da morte, da sexualidade. Assim, a literatura “[...] produz uma construção e reconstrução de si mesmo, e as obras literárias dão um apoio fundamental para gerar uma atividade simbolização, de construção de sentido, de auto-reparação”² (PETIT, 2006, p. 109).

² Tradução nossa. [...] “produce una construcción o una reconstrucción de si mismo, y que las obras literarias dan un apoyo fundamental para generar una actividad de simbolización, de construcción de sentido, de auto-reparación” (PETIT, 2006, p. 109).

Se a leitura, principalmente, aquela que mais nos diz algo, nos faz percorrer do inconsciente ao consciente, Petit se indaga: qual o poder dos livros e da leitura em tempos de crise?

Conforme a teórica

Em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma. A hipótese parecerá paradoxal em uma época de mutações tecnológicas na qual é a eventual diminuição da prática da leitura o que preocupa. Parecerá mais audaciosa, até mesmo incoerente, visto que o gosto pela leitura e a sua prática são, em grande medida, socialmente construídos. Pensemos nos exemplos dados anteriormente: trata-se de homens e mulheres que provavelmente desde a mais tenra idade mergulharam nos livros, ou que ao menos foram introduzidos precocemente nos usos da cultura escrita (PETIT, 2009, p. 11).

A estudiosa ainda ressalta que cada um de nós é um “espaço em crise” e se a leitura, em algum momento de nossa vida, nos possibilitou a reconstrução de nós mesmos, isso se deve à recepção inicial que tivemos da obra. Com isso, Petit enuncia que quando a experiência de leitura é ruim na escola, as sequelas são difíceis de serem abandonadas e por esse motivo, enfatiza que a formação de mediadores culturais e de leitura são importantes para a sociedade.

Ao interagirem e olharem para a criança ou adolescente, principalmente, para os que se encontram em ambientes marginalizados, os mediadores culturais criam uma abertura psíquica, ainda mais porque são intercessores de livros, antes, muitas vezes vistos como símbolos de tédio ou exclusão, e que, como esses jovens vão descobrir, também os “ouvem” e lhes dedicam uma atenção singular, enviando-lhes ecos do mais profundo deles mesmos. Assim, “ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um outro mundo e dele sair. Por meio dessas idas e vindas, o leitor traça a sua autonomia, mediante a qual ele se reconstrói [...]” (PETIT, 2009, p. 39).

Com isso, a antropóloga defende a importância de haver espaços diferenciados: de um lado a escola, de outro as bibliotecas, de preferência extraescolares, que deixem lugar para o segredo, para a livre escolha, e sejam propícias para as descobertas singulares. Petit ainda enfatiza que a experiência dos leitores não difere segundo meio social, o que difere são os obstáculos, como é o caso quando se vive em bairros pobres de periferias, ou no campo. Nesses lugares, os livros são raros, pouco familiares, investidos de poder, provocam medo. Por isso, é preciso que os livros cheguem até esses ambientes, caso contrário, tais pessoas nunca irão até os livros.

A leitura nos diferentes espaços que se apresentam na sociedade seja na escola, ou na periferia são de importância singular, porque o leitor não consome passivamente o texto, mas se apropria dele, o interpreta, deturpa o seu sentido, desliza sua fantasia, seus medos, desejos, angústias, frustrações entre as linhas e as mesclas com as do autor. É em meio a essa atividade fantasmática que o leitor se constrói, pois, o texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor possui dentro de si e muitas vezes, o leitor encontra ali a energia, a força para sair de um contexto ao qual estava preso, para se diferenciar.

De acordo com Petit, a leitura de obras literárias contribui para a elaboração da subjetividade, ou seja, a leitura pode ser, nesse sentido, em qualquer faixa etária, um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, íntimo, privado. A estudiosa cita o exemplo de Agiba, uma jovem de dezesseis anos, que vive em uma família muçulmana tradicional e que se encontra em conflito com os pais e o irmão, porque se afasta do destino doméstico que imaginaram para ela. A jovem cita que, desde a infância, tinha um refúgio: a biblioteca de leitura — universo todo seu, onde tinha seus segredos, suas imagens, seus livros, seus sonhos. Assim, o conhecimento é a chave para a liberdade, como meio de não ficar à margem do seu tempo, como uma maneira de participar do mundo em que se insere e de ali, encontrar o seu espaço.

Se a leitura proporciona determinadas experiências ao leitor, sua mediação e espaço são fundamentais para a formação leitora, vale mencionar a relação existente entre o texto e o receptor, pois é por meio do contato efetivo com o texto que o leitor produz sentidos para sua vida.

A OBRA E O LEITOR: A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

As relações entre texto e leitor têm merecido a atenção dos teóricos de literatura, e é essa interação que constitui o princípio-base da Estética da Recepção, uma teoria nascida na Alemanha no final da década de 1960. Um dos pontos centrais da Estética da Recepção consiste em compreender de que maneira e sob que condições efetua-se a recepção de um texto como obra de arte. Entende-se, aqui, o termo *recepção* como a maneira pela qual uma obra é recebida pelo público a partir de sua publicação e ao longo da história. Dessa forma, o leitor passa a ser considerado parte ativa do processo de formação da história literária.

Nos dois volumes da obra *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, Wolfgang Iser (1999) se aprofunda em uma discussão fenomenológica sobre a interação entre a obra e o seu receptor. Para Iser, o estudo de uma obra literária não pode ser considerado apenas em relação à estrutura do texto, mas também pelos atos de sua recepção. Para o teórico, há a recepção e o efeito. A recepção é a assimilação documentada de textos e é, por conseguinte, extremamente dependente de testemunhos, nos quais atitudes e reações se manifestam enquanto fatores que condicionam a apreensão de textos. Já o efeito do texto é a “prefiguração da recepção”, tendo com isso um potencial de efeito cujas estruturas põem a assimilação em curso e a controlam até certo ponto. Nesse sentido, no auge da estética da recepção, efeito e recepção se cruzam fazendo com que a arte vise aos efeitos do texto.

O autor postula que o objeto da obra pode ser produzido, enquanto a própria concretização se torna um ato de concretização. De acordo com Iser, a obra de arte possui o polo artístico e o polo estético. O primeiro designa o texto criado pelo autor e o segundo, a concretização produzida pelo leitor. Assim, a obra literária se realiza no momento em que seu texto converge com o receptor e então, o efeito depende da participação do leitor e não do crítico como mediador.

Segundo Iser, interpretar o significado de uma obra de arte pressupõe entender seu comportamento com a verdade. O teórico ainda enfatiza que é característico dos textos literários que não percam sua capacidade de comunicação depois que seu tempo passou; muitos deles ainda conseguem “falar” mesmo depois que sua “mensagem” se tornou histórica e sua “significação” se trivializou.

Para Iser a obra adquire seu caráter próprio na leitura, pois a obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor. Para ele: “Se o texto ficcional existe graças ao efeito que estimula nas nossas leituras, então deveríamos compreender a significação mais como produto de efeitos experimentados, ou seja, de efeitos atualizados do que como ideias que antecedem a obra e se manifesta nela” (ISER, 1999, p. 54).

Desta forma, a estrutura dos textos ficcionais evidencia um aspecto duplo: é ela estrutura verbal e afetiva ao mesmo tempo. Então, pode-se dizer que as obras literárias ativam processo de realização de sentido, em que a participação do leitor é fundamental neste processo para que a qualidade estética se concretize nesta realização de sentido, pois “a interpretação evidencia o potencial do sentido proporcionado pelo texto” (ISER, 1999, p. 54). Em suma, a qualidade dos textos literários se fundamenta na capacidade de produzir algo que eles próprios não são.

Segundo o estudioso há vários tipos de leitores existentes: o leitor do passado ou leitor ideal, aquele que deveria possuir o mesmo

código do autor; o segundo é o leitor contemporâneo; o arquiteitor, o qual apresenta um meio de verificação que serve para captar fato estilístico pela densidade de codificação do texto; o leitor informado, aquele que trata-se de uma concepção didática que se baseia na auto-observação da sequência de reações, estimulada pelo texto e visa a aumentar o caráter de informação e a competência do leitor; o leitor intencionado, ou seja, a ideia de leitor que se formou na mente do autor; e por fim, o leitor implícito que incorpora orientações internas do texto ficcional para que este seja recebido e será a relação com o sentido que explicará a parte subjetiva da recepção.

Iser ressalta que “se daí referimos que os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos, isso significa que as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permitem constituir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor” (ISER, 1999, p. 73).

O texto literário oferece determinados papéis aos seus possíveis receptores. O leitor está inserido no mundo do texto, por isso seu ponto de vista vai se adequar pela sequência de imagens, coincidindo com o sentido construído. Nesse sentido, apenas a imaginação é capaz de captar o não-dado, de modo que a estrutura textual ao estimular uma sequência de imagens se traduz na consciência receptiva do leitor. As estruturas do texto se traduzem nas experiências do leitor através da imaginação.

Logo, segundo Iser

Só quando o leitor produz na leitura o sentido do texto sob condições que não lhe são familiares, mas sim estranhas, algo se formula nele que traz à luz uma camada de sua personalidade que sua consciência desconhecia. Tal tomada de consciência, no entanto, se realiza através da interação entre texto e o leitor; é por isso que sua análise ganha primazia (ISER, 1999, p. 98).

Conforme o teórico, o texto ficcional apresenta modalizações da estrutura de tema e do horizonte. Para o autor “a estrutura de tema e horizonte constitui a regra central para a combinação das

perspectivas de representação, já que a intenção comunicativa do texto ficcional pode ser captada através dela” (ISER, 1999, p. 186). A mudança de perspectiva é em grande parte formulada pelo texto. É por este motivo que

Cada formulação da realidade se insere no horizonte de sua possível mudança, de modo que a constituição social e psicológico das imagens da realidade emerge como o objeto estético desse romance; isso também nos mostra que captamos a realidade sempre através dessas imagens (ISER, 1999, p. 190).

Segundo Iser o texto possui uma estrutura complexa que dificulta a projeção das múltiplas representações por parte do leitor. Este, por sua vez, precisa abandonar ou reajustar suas representações e então, experimentar algo que ainda não se encontra dentro de seu horizonte. Para que a comunicação seja bem-sucedida é preciso que a atividade do leitor seja de alguma maneira controlada pelo texto. Nesse sentido, o teórico afirma que

O não-dito de cenas aparentemente triviais e os lugares vazios do diálogo incentivam o leitor a ocupar as lacunas com suas projeções. Ele é levado para dentro dos acontecimentos e estimulado a imaginar o não dito com o que é significado. [...] Portanto, o processo de comunicação se põe em movimento e se regula não por causa de um código, mas mediante a dialética de mostrar e ocultar. O não dito o estimula os atos de constituição, mas ao mesmo tempo essa produtividade é controlada pelo dito e este por sua vez deve se modificar quando por fim vem à luz aquilo que se referia (ISER, 1999, p. 106).

O texto, por sua vez, forma um sistema desse tipo de combinações. Neste sistema há um lugar para aquele que deve realizar esta combinação. O lugar sistêmico dá espaço às lacunas que não podem ser preenchidas pelo próprio sistema, mas sim, somente pelo leitor. Estas lacunas regulam a formação das representações do leitor, atividade agora empregada sob as condições que o texto estabelece. Porém, neste sistema há outro lugar marcado por várias negações, no qual o texto e o leitor convergem no momento da

leitura. As lacunas ocultam as relações entre as perspectivas de apresentação do texto e assim incorporam o leitor ao texto para que ele coordene as perspectivas. Assim, os lugares vazios propiciam que o leitor aja dentro do texto e tenha sua atividade controlada pelo texto. Iser também afirma que o leitor se situa por si só em relação ao texto e a assimetria entre texto e leitor estimula a atividade de constituição que recebe uma determinada estrutura devido às lacunas e às negações do texto, ajustando o processo interativo.

Nesse sentido, vale ressaltar os pressupostos de Jauss sobre o leitor. Segundo Zilberman (1989) Jauss conceitua o leitor, baseando-se em duas categorias: a de horizonte de expectativa, misto de códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas, e a da emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade:

A liberação pela experiência estética pode se realizar em três planos: a consciência produtora cria um mundo com sua própria obra; a consciência receptora compreende a possibilidade de renovar sua percepção de mundo; enfim — aqui a experiência subjetiva abre-se à experiência intersubjetiva — a reflexão estética se compromete com o julgamento exigido pela obra, ou identifica-se às normas de ação, esboçadas ou a serem definidas. (JAUSS apud ZILBERMANN, 1989).

Conforme Jauss (1989), a obra de arte tem função social. No contato com o texto, o sujeito rompe com seu individualismo e confronta-se com o outro; assim, a obra amplia os horizontes do leitor, emancipando-o. Com isso, Jauss (1989) divide a experiência estética em três categorias de fruição: *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*, cuja concretização depende da participação e interação do leitor com a obra.

A *Poiesis* corresponde ao prazer, sendo compreendida no sentido aristotélico de “faculdade poética”; ela é produto da experiência do homem; é o prazer sentido pelo criador da obra ou pelo receptor que, em contato com ela, a recria. A *Aisthesis*, por sua

vez, designa o prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo, explicado por Aristóteles pela dupla razão do prazer ante o imitado; ela compreende a recepção prazerosa do objeto estético. Por último, a *Katharsis* constitui o prazer provocado pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique. É na *katharsis* que se encontra a função social da arte, a de emancipação, entendida por Zilberman (1989) que uma obra inovadora ao desafiar um código vigente, oferece ao seu leitor novas dimensões existenciais. Por meio disso, libera esse leitor das presilhas cotidianas e da dominação do sistema vigente.

Assim, tanto Iser quanto Jauss partem do pressuposto de que a obra, enquanto literária, não existe até ser ativada pelo leitor. A obra é mais do que o texto; por isso, é só na concretização que ela se realiza. E a concretização é o processo que determina a atividade do leitor de preenchimento das lacunas ou vazios de um texto, caracterizando o processo de comunicação próprio à literatura.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9 ed. 1998.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999, v.1.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999, v.2.

LAROSSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. México: FCE, 2003.

PETIT, Michèle. Uma arte que se transmite. *Desenredo: revista do programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade de Passo Fundo*. Vol. 1, n. 1, (2005), p. 99-116. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2006.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, Michèle. *A arte de ler – ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. A transmissão oral para tornar o mundo habitável. In: RÖSING, Tania; BURLAMAQUE, Fabiane (org.). *De casa e de fora, de antes e de agora: estudos de literatura infantil e juvenil*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção*. São Paulo: Ática, 1989.

O QUE OS PAIS PRECISAM SABER SOBRE A LEITURA COMPARTILHADA E O ESTÍMULO DAS HABILIDADES METALINGUÍSTICAS?¹

Letícia Krüger
Grasiela Kieling Bublitz

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabe-se que o estímulo à consciência metalinguística, especialmente à consciência fonológica, no período que antecede o ensino formal, está relacionado ao sucesso na aquisição da leitura e da escrita. Pensando sobre isso, decidi, como acadêmica de Letras e pela experiência que tenho como monitora educacional de crianças da faixa etária de 0 a 6 anos, investigar se pais, em casa, têm o hábito de realizar a leitura compartilhada com os filhos e verificar se eles sabem da importância dessa prática no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas.

Além disso, busco apresentar neste estudo o quanto a leitura compartilhada é importante não só no sentido de fortalecer o vínculo afetivo entre a criança e o contador, como também no sentido de estimular a habilidade de manipular conscientemente os sons da fala.

O artigo está dividido em seções, em que, primeiramente, serão apresentados conceitos e fundamentos teóricos sobre a Consciência Fonológica e a sua importância para o processo de leitura e escrita. Em seguida, os procedimentos metodológicos, os resultados e a análise das respostas dos sujeitos respondentes e, a conclusão deste estudo.

A IMPORTÂNCIA DE LER PARA UMA CRIANÇA

Desde a gestação, a leitura deve ser apresentada paulatinamente à criança. No útero da mãe e nos seus primeiros

meses de vida, em interação com os pais, a criança recebe informações sonoras ouvindo os sons do mundo exterior. Essa relação dos pais com o bebê tem um efeito significativo, porque é ela, conforme Moura e Pessoa (2008, p. 25), que confirmará ou induzirá a aprendizagem ou o aparecimento de novos comportamentos.

É por meio da leitura realizada por um adulto e pelo contato com o livro que a criança, desde pequena, aprende os sons das palavras, amplia o vocabulário, se interessa e cria o hábito de leitura. Segundo Oliveira (2011, p. 11),

Os livros — por mais simples que sejam — possuem um vocabulário e uma sintaxe muito mais estruturada, rica e mais próxima da linguagem formal — que é a linguagem da escola. Daí o seu poder transformador. Esse poder é tão maior quanto a leitura — especialmente para as crianças muito pequenas — for uma leitura interativa, inquisitiva, que promova a expressividade e a comunicação de ideias e de sentimentos pela criança e pelos adultos que leem para ela.

O adulto, ao ler para uma criança, facilitará o entendimento dela, antes mesmo que ela possa ter qualquer compreensão da relação estabelecida entre fala e escrita, ou seja, que os “sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala” (ADAMS et al., 2006, p. 19). Por essas razões, quanto mais cedo a criança tiver o contato com a leitura, principalmente de modo compartilhado, é provável que ela adquira uma postura crítico-reflexiva, de suma importância à sua formação.

A leitura compartilhada

A leitura compartilhada, ou partilhada (MORAIS, 2003), é uma atividade realizada por um adulto em que ele trilha o caminho feito pelo escritor permitindo que a criança, através da interação, participe de momentos de leitura, reconheça sua importância e possa desenvolver as habilidades metalinguísticas.

Ao fazer da leitura um ato compartilhado com a criança, o adulto estará estimulando a consciência fonológica por meio da prosódia, da entonação e das rimas que aparecem na narrativa. A consciência fonológica

É uma habilidade considerada importante para a aquisição da leitura e da escrita, pois a reflexão explícita do aspecto sonoro e segmentar da linguagem oral promove melhor compreensão da relação fonema-grafema. Isso justifica a necessidade da criança em adquirir um nível de Consciência Fonológica anteriormente ao processo formal de alfabetização [...] (BIMONTI, 2008, p. 5).

Com isso, o adulto ao destacar os sons, conforme Silva e Chevbotar (2016, p. 61), estará permitindo que a criança, vá “conhecendo os sons da língua materna e inicia com eles a atribuição de significado/compreensão das palavras”.

A criança que tem acesso à leitura compartilhada estará desenvolvendo inúmeras habilidades, entre elas, a escuta atenta e analítica, a memória auditiva, a consciência fonológica, sintática e semântica. Isso certamente facilitará, futuramente, o processo de alfabetização, ou seja, a compreensão de que para cada fonema corresponde um grafema.

Por essas razões, a leitura compartilhada tem se tornado fundamental à criança, tanto que se transformou até em recomendação médica, pois, além de auxiliar no desenvolvimento da linguagem e do raciocínio, reforça a formação de opinião e a ampliação do conhecimento de mundo.

A leitura como recomendação médica

Com o avanço dos estudos na área cognitiva, profissionais da área da Saúde também têm defendido a importância de contar histórias à criança desde a gestação. Isso se evidencia na campanha “Receite um livro: Fortalecendo o desenvolvimento e o vínculo”, da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), recomendando aos

profissionais que orientem pais a adotarem o hábito de realizar uma leitura compartilhada com o filho (a) já antes do nascimento.

De acordo com a campanha “Receite um livro: Fortalecendo o desenvolvimento e o vínculo” (2015, p. 10), há muitas pesquisas e estudos indicando “que a formação de conexões cerebrais é mais propícia no período que se estende da gestação até por volta dos 5 anos de idade”. Por isso, quanto mais cedo o bebê receber cuidado, afeto e estímulos, até mesmo durante a gestação, poderão desenvolver de forma integral habilidades como pensar, falar e aprender.

A leitura compartilhada na primeira infância apresenta muitos benefícios, pois, segundo a campanha “Receite um livro: Fortalecendo o desenvolvimento e o vínculo”, apud Parra, Halpern e Leite (2015, p. 13), além de fortalecer o vínculo afetivo com quem lê para a criança, ainda

Desenvolve a atenção, a concentração, o vocabulário, a memória e o raciocínio.

Estimula a curiosidade, a imaginação e a criatividade.

Ajuda a criança a perceber e a lidar com os sentimentos e as emoções.

Possibilita à criança conhecer mais sobre o mundo e as pessoas.

Favorece a aquisição do hábito de ouvir e ler histórias.

Auxilia no desenvolvimento da empatia (a capacidade de colocar-se no lugar do outro).

Desenvolve a extroversão, a amabilidade e a conscienciosidade (autoeficácia). Ajuda a minimizar problemas comportamentais, como agressividade, hiperatividade e comportamento arredo.

Auxilia na boa qualidade do sono.

Desenvolve a linguagem oral.

Os pais, ao fazerem da leitura um ato compartilhado, estarão, segundo os estudos realizados no Brasil de Cielo (1996), Moraes

(1997), Menezes (1999), Capovilla e Capovilla (2000), Costa (2002) e Freitas (2004), estimulando a consciência fonológica da criança e contribuindo para que ela desenvolva habilidades fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita nos sistemas alfabéticos, o que futuramente auxiliará no processo de escolarização.

As habilidades metalinguísticas estimuladas pela leitura

Durante a contação de histórias, principalmente de modo compartilhado, a criança sente-se estimulada a imaginar cenários, a criar personagens, a ampliar seu vocabulário e também é exposta à sonoridade das palavras, à prosódia da narrativa. Esse contato auxilia a despertar as habilidades de refletir sobre os sons que compõem a fala, ou seja, desenvolve a consciência fonológica.

De acordo com Moojen (2003), ao desenvolver a consciência fonológica, a criança passará a prestar atenção aos sons presentes à sua volta e, com tempo, fará ligações entre aquilo que se fala, se lê ou escreve.

Em várias etapas de sua vida, principalmente no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, especialmente da consciência fonológica, a leitura compartilhada e o contato com o livro trazem muitos benefícios à criança. Por isso, se desde bebê a criança ouvir histórias, é provável que venha a desenvolver muito bem a consciência fonológica.

Nesse processo, o entendimento sobre o que é fonema também é muito importante, pois os fonemas são:

[...] unidades de fala que são representadas pelas letras de uma língua alfabética. Dessa forma, leitores em desenvolvimento devem aprender a separar esses sons um do outro e categorizá-los de maneira que permita compreender como as palavras são escritas. É esse tipo de conhecimento explícito e reflexivo que se denomina consciência fonêmica. (ADAMS et al., 2006, p. 22).

Quanto mais a consciência fonológica for estimulada, mais fácil será, posteriormente, o aprendizado da leitura e escrita. Segundo Oliveira (2008, p. 66):

Embora a consciência fonológica seja um fundamento para a alfabetização, é sempre necessário desenvolver, aguçar e refinar a capacidade de identificar sons, discriminar, analisá-los com detalhes. Isso não só ajuda o aluno a aprender a escutar no sentido físico como a ouvir no sentido psicológico e cognitivo, a adquirir competências essenciais de discriminação que possibilitarão uma leitura e, sobretudo, uma escrita ortográfica mais precisa.

A leitura compartilhada é essencial para o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, pois, ao escutar um adulto lendo, a criança ouve os sons encadeados das palavras e frases, amplia o vocabulário, atenta para a ordem das palavras na frase, desenvolve a sensibilidade às rimas e, ainda, estimula sua criatividade ao imaginar a descrição dos cenários e os personagens da narrativa. Conforme Morais (1996, p. 172),

A criança habitua-se a parafrasear, a dizer de outro modo, a compreender e a utilizar figuras de estilo. Essas capacidades lhe serão particularmente úteis após os dois primeiros anos de aprendizagem da leitura, durante os quais os textos a serem lidos são ainda relativamente simples. Com efeito, os conhecimentos linguísticos adquiridos durante a audição de histórias proporcionam lhe um trunfo considerável para enfrentar uma leitura progressivamente mais sofisticada.

Adams et al. (2006, p. 23) afirma que “a consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler”, por isso, defendem que o estímulo da consciência fonológica deve ser iniciado antes do processo de alfabetização.

A consciência fonológica “pode ser agrupada em três níveis: consciência silábica, consciência de rimas e aliterações e consciência fonêmica”. PICCOLI e CAMINI (2012, p. 103). A consciência silábica refere-se à habilidade de reconhecer e manipular as palavras

por sílabas, a consciência de rimas e aliterações consiste na habilidade de reconhecer e produzir semelhanças sonoras ao final das palavras (rimas), como também fonemas semelhantes repetidos no início das palavras ao longo de uma frase ou verso (aliterações). Já a consciência fonêmica é a habilidade de reconhecer e manipular os fonemas, as menores unidades da língua, o que envolve, por exemplo, a consciência de que um fonema diferente pode alterar totalmente o sentido de uma palavra.

Para Carvalho (2015, p. 11),

Quando uma criança toma consciência, analisa e manipula segmentos ou pedaços da fala, o que inclui a distinção do tamanho das palavras e/ou de suas diferenças e semelhanças sonoras, além de ter percebido que a linguagem oral se constitui de palavras, sílabas e fonemas, esta criança desenvolveu ou está desenvolvendo e utilizando a sua consciência fonológica ou habilidade metafonológica.

A estimulação da consciência fonológica, através da leitura compartilhada, estará preparando a criança para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Conforme Freitas (2004, p. 179), o desenvolvimento da consciência fonológica permitirá à criança “fazer da língua um objeto de pensamento, possibilitando a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora, das palavras.” Nesta pesquisa, busca-se mostrar que assim como Lamprecht (2004) e Bimonti (2008) argumentam, a Consciência Fonológica e a aquisição da leitura se influenciam.

Além disso, a estimulação das habilidades metalinguísticas pode favorecer o aprendizado de crianças com atrasos na alfabetização. De acordo com Bimonti (2008, p. 22), “A consciência dos sons da fala e de como eles podem ser combinados e recombinaados, favorece a correspondência grafo-fonológica, o que contribui para a evolução favorável da alfabetização”.

Quanto mais cedo for iniciada a estimulação das habilidades metalinguísticas, maiores serão os benefícios no processo de

alfabetização. Por isso, se os pais também souberem como trabalhar nesse sentido, o trabalho da escola poderá ser facilitado. Os pais são de suma importância nesse processo e podem iniciar a estimulação das habilidades metalinguísticas em casa, contando histórias aos filhos.

Como as habilidades metalinguísticas podem ser estimuladas pela leitura?

A criança descobre, desde muito cedo, como salientam Aimard e Schilling (1998, p. 58), os sons à sua volta e a sua voz, passando por seguidas transformações e evoluções já nos três primeiros anos de vida. Nessa fase da infância, a criança de maneira espontânea, como frisa Lamprecht (2004, p. 186), evidencia uma consciência implícita e é capaz de “brincar” com as palavras, identificando e produzindo algumas que apresentam sons iguais. Por isso, o estímulo à consciência fonológica, principalmente nos primeiros anos de vida, seja em casa ou na escola, é de suma importância para a criança.

Sabe-se que existem diferentes estratégias possíveis de estimular a consciência fonológica, e a leitura compartilhada é uma delas. Por isso, pais, através da leitura compartilhada, podem criar estratégias de leitura com rimas, ritmos, atividades de escuta e discriminação de sons com o objetivo de proporcionar situações para que a criança pense, reflita e se expresse. Como salientam Adams et al. (2006, p. 19) “Antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala”.

Para a criança conseguir perceber semelhanças, diferenças, quantidades e ordem dos sons da fala, contribuindo para a construção do princípio alfabético, conforme Adams et al. (2006), poderão ser desenvolvidas estratégias que ampliem a capacidade da criança analisar as palavras em uma sequência de fonemas isolados,

separando-os e sistematizando-os. Essas estratégias de análise e síntese, quando aplicadas, ampliará a consciência da palavra e da sílaba.

No livro *Consciência Fonológica para crianças pequenas*, os autores Adams et al. (2006) frisam a importância de estratégias como jogos de palavras, fichas, blocos ou cubos coloridos que podem auxiliar no estímulo à consciência fonológica. Esclarece ao leitor também que as palavras devem ser pronunciadas com clareza, sem distorcê-las por conta da ortografia. Por exemplo, a palavra "massa" deve ser pronunciada como "ma-ssa", e não "mas-sa" (2006, p. 35).

A partir das estratégias de escuta, a criança, segundo Adams et al. (2006), irá observar que as histórias são construídas a partir de frases, as frases a partir de palavras, e as palavras, de sílabas, as quais por sua vez são constituídas de fonemas.

De acordo com Adams et al. (2006), a ativação da escuta deve ser a primeira habilidade linguística a ser estimulada na criança, pois é necessário desenvolver uma audição atenta e analítica como condição para a compreensão do som das letras, palavras e frases. Esse estímulo pode iniciar bem cedo, por meio da escuta atenta dos sons que estão ao nosso redor.

Ao contar histórias com rimas, criam-se situações em que a criança “[...] promove sua consciência de que a fala não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma.” (ADAMS et al., 2006, p. 35). Assim, a criança será levada a perceber as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras, e não apenas perceber o significado. Desenvolver a sensibilidade à rima contribui no processo de abstração, pois o aspecto sonoro passa a ser o foco da atenção.

Para estimular a memória, os pais poderão ofertar livros em que haja a repetição de sequências de palavras, estimulando a criança a decorar essas sequências, interagindo durante a narrativa.

Ao apresentar narrativas com uma linguagem figurada carregada de metáforas, os pais estarão contribuindo para estimular a imaginação da criança e auxiliando na compreensão de textos literários, bem como despertando a sensibilidade para identificar o significado simbólico das palavras.

Sabendo dos benefícios da estimulação da consciência fonológica e contando com sugestões de obras literárias que desenvolvam essa habilidade e como ela pode ser explorada, os pais, além de reforçarem o vínculo afetivo com a criança, estarão contribuindo para um desenvolvimento integral.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Além da pesquisa bibliográfica que objetivou compreender alguns conceitos básicos que envolvem a Consciência Fonológica na criança, foi realizado um questionário online com pais de crianças da Educação Infantil.

Criado na ferramenta do Google, disponibilizado ao público via rede social Facebook no período de um mês (1º de agosto de 2018 a 1º de setembro de 2018), o questionário online foi composto de quatro perguntas de múltipla escolha: Com que frequência você conta histórias ao seu (sua) filho (a), Você prepara a contação com antecedência?, Você lê as histórias ao seu (sua) filho (a)?, Você propõe reflexões ao seu (sua) filho (a) após a contação? e uma questão dissertativa: Que habilidades você acha que uma criança, que tem o hábito de escutar histórias diariamente, pode desenvolver?.

A enquête foi respondida por 31 pessoas, sendo todas do sexo feminino e teve como objetivo averiguar as percepções dos pais a respeito da leitura compartilhada.

O maior objetivo do questionário não foi quantificar resultados, mas sim perceber e compreender se pais sabem da importância da leitura compartilhada no cotidiano infantil, no

sentido de desenvolver as habilidades metalinguísticas de seus filhos durante o período que antecede os anos iniciais, ou seja, durante a Educação Infantil

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: PERCEPÇÕES DOS PAIS SOBRE A LEITURA COMPARTILHADA

Felizmente, ao analisar as respostas dos sujeitos respondentes, percebeu-se que 90,3% dos entrevistados cultivam o hábito de ler para a criança, mesmo que isso não ocorra com tanta frequência. Conforme estudos científicos na área cognitiva mencionados ao longo deste trabalho, a leitura compartilhada oferecida à criança, desde a gestação, além de auxiliar no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, fortalece o vínculo entre o adulto e a criança.

Outro dado relevante é o número expressivo de pais que não preparam a contação de história previamente, 54,8%. Sabe-se que a voz, os gestos e a entonação são fundamentais na hora de contar histórias, principalmente à criança. Por isso, é importante que o contador se prepare previamente, que domine a narrativa e use como suporte o texto escrito para que a criança perceba as funções sintáticas da língua, o som das palavras e a entonação das expressões.

O que foi possível constatar também através da pesquisa foi que 80,6% dos pais que responderam ao questionário afirmam ler ao filho (a), o que, além de fortalecer os laços afetivos entre quem narra e quem escuta, só traz benefícios ao total desenvolvimento da criança. De acordo com Reyes (2010, p. 20) “No âmbito específico da linguagem já se demonstrou que a criança depende quase completamente da influência de seu meio e que os modelos apresentados pelos adultos próximos são decisivos [...]”. Por essa razão, o papel do adulto é de extrema importância, pois ao fazer uma leitura compartilhada para e com a criança, além de oferecer um momento prazeroso e de interação, estará ajudando-a no seu

desenvolvimento emocional e contribuindo para um bom desempenho escolar.

Dos pais entrevistados, 61,3% responderam que propõem reflexões ao filho (a) depois da leitura. De acordo com Brandão e Rosa (2011) apud Solé (1998), falar sobre a história antes e depois de realizada, com o objetivo de rever e refletir sobre o enredo é muito positivo, pois estimula as estratégias cognitivas da criança.

Por meio da última pergunta da pesquisa, sobre as habilidades que uma criança poderia desenvolver a partir da leitura compartilhada, foi possível constatar que alguns pais entrevistados desconhecem a importância desse hábito como ferramenta de estímulo às habilidades metalinguísticas. Dos 31 pais que responderam ao questionário, quatro mencionaram em suas respostas que a leitura compartilhada auxilia a desenvolver uma escuta sensível e a compreender o que foi lido e três responderam que auxilia a desenvolver o raciocínio, a atenção e a refletir acerca do que foi lido. Entende-se, portanto, que “Ao escutar a leitura, as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 127).

O que mais chamou a atenção ao analisar o que os pais mencionaram como habilidades a serem desenvolvidas pela leitura compartilhada foram as respostas de três pais: apenas um mencionou que a leitura compartilhada fortalece o vínculo entre o adulto e a criança, outro respondeu que estimula a consciência fonológica e o terceiro pai fez referência à leitura compartilhada como ferramenta de auxílio no processo de leitura. Foi refletindo sobre essas respostas e com a conclusão de que poucos pais sabem a importância da leitura compartilhada no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, que se pensou em criar o manual “A leitura compartilhada e seus benefícios”.

O referido manual tem como objetivo auxiliar os pais na escolha das obras literárias adequadas às idades apresentando também as habilidades metalinguísticas que podem ser desenvolvidas e como elas podem exploradas.

CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, a partir do que se apresentou, pode-se afirmar que o hábito de ler para e com a criança deve ser estimulado, uma vez que vários benefícios decorrem dele. O interesse pela leitura é influenciado por diversos fatores. O primeiro e mais importante é determinado pela “atmosfera literária” que, conforme Bamberguerd (2000, p. 71), a criança encontra em casa. Por meio das respostas dos sujeitos entrevistados, viu-se que a leitura compartilhada é um hábito recorrente, porém pode ser ainda mais valorizada, principalmente como propulsora do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas das crianças, especificamente do estímulo da consciência fonológica.

Pais que contam histórias a seus filhos desde muito cedo, especialmente no período anterior ao ensino formal, que proporcionam o contato com livros e que estimulam os filhos por meio da leitura, estarão contribuindo positivamente no posterior processo de aquisição da leitura e da escrita. Portanto, com o objetivo de auxiliar os pais na escolha das obras literárias adequadas às idades e estimuladoras da consciência metalinguística, a presente pesquisa sugere como alternativa aos pais ou responsáveis o manual “A leitura compartilhada e seus benefícios”, que poderá auxiliar na escolha das obras literárias a serem lidas às crianças.

O estímulo à consciência metalinguística, especialmente à consciência fonológica, está intimamente relacionado ao sucesso na aquisição da leitura e da escrita. Além disso, o hábito de ler para e com a criança reforça os laços afetivos entre quem narra e quem escuta, o que só contribui para um total desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M., FOORMAN, B., LUNDBERG, I., & BEELER, T. (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- AIMARD, Paule; SCHILLING, Cláudia. O surgimento da linguagem na criança. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester C. de Souza (org.). *Ler e Escrever na Educação Infantil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BIMONTI, Rafaela De Paula. *A Importância da Consciência Fonológica na Educação Infantil*. V. 1, São Paulo – 2008. Disponível em: <<http://www.crda.com.br/tccdoc/20.ppf>>. Acesso em: 7 ago. 2018.
- CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. *Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico*. Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação, v. 13, n. 1, 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000100003>. Acesso em: 2 nov. 2018.
- CARVALHO, Dayse Karoline S. S. de. *Habilidades metafonológicas e sua importância para a aquisição da linguagem escrita*. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16163_7563.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.
- CIELO, Carla Aparecida. *Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15116/10010>>. Acesso em: 25 jul. 2018.
- COSTA, Adriana Corrêa. *Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14095>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. *Sobre a consciência fonológica*. In: LAMPRECHT, R. *Aquisição fonológica do português*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAIL, Michèle. *Aquisição da Linguagem/Michèle Kail; [tradução Marcos Marcionilo]*. – 1 ed.- São Paulo: Parábola, 2013.

LAMPRECHT, Regina Ritter; BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves; FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. São Paulo: Artmed, 2004.

MOOJEN, Sônia; LAMPRECHT, Regina; MAROSTEGA, Rosângela; FREITAS, Gabriela; SIQUEIRA, Maity; BRODACKS, Raquel; COSTA, Adriana e GUARDA, Elisabet. *Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial – CONFIAS*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

MORAIS, Antônio Manoel Pamplona. *A relação entre consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: Vetor, 1997.

MORAIS, José. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri, São Paulo: Minha Editora, 2013.

MOURA, Maria L. S. de; PESSOA, Luciana F. *Aquisição de linguagem e o papel do outro: a questão do input linguístico materno*. In: MALUF, Maria R.; Guimarães, Sandra R. K. *Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita*. Curitiba: UFPR, 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *ABC do Alfabetizador*. 7º ed. Brasília DF: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *Leitura desde o berço: Políticas Sociais Integradas para a Primeira Infância*. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2011.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos Linguísticos da Alfabetização*. São Paulo, 2012.

Receite um livro: fortalecendo o desenvolvimento e o vínculo: a importância de recomendar a leitura para crianças de 0 a 6 anos. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2015. Disponível em: <http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/AF357-15FIS_CampanhaPrescrevaum_LIVRO_19x23_V12.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.

SILVA, Ana Laura R.; CHEVBOTAR, Aletéia Eleutério A. “Os bebês e os livros: A comunicação afetiva”. GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a Ler e a Escrever: Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

“QUEM SOLTOU O PUM?” DIGITAL: REFLEXÕES EM TORNO DE PRÁTICAS DE LEITURA INFANTIS COM O LIVRO-APLICATIVO

Roberta Gerling Moro

INTRODUÇÃO

Em um contexto onde os dispositivos digitais móveis, como smartphones e tablets, dividem o espaço com a educação literária de crianças pequenas, torna-se necessário destacar a relevância das práticas de leitura literárias na infância, assim como, em contexto não formais como a família. Percebe-se que o acesso e uso de tablets vêm aumentando entre o público infantil, especialmente no contexto familiar: constatou-se que uma das principais motivações dos pais ao baixarem aplicativos para os seus filhos é voltada para dar suporte ao aprendizado das crianças (60%) e estimular a ludicidade e criatividade (64%) (MARSH et al., 2015).

Dessa forma, os livros-aplicativos, também conhecidos como *picturebook apps*, *app books*, *interactive story apps*, aplicativos literários, ou livros digitais interativos, poderiam ser incluídos em momentos de lazer com o uso de dispositivos móveis, os quais possibilitariam um maior suporte ao aprendizado das crianças pequenas. Este formato de literatura digital voltada para o público infantil surgiu a partir da intensa produção e consumo de tablets e iPads (em 2010), fato que levou o mercado editorial a desenvolver um formato mais complexo e com conteúdos interativos. Estas versões podem ser adquiridas somente através das lojas de aplicativos da Google Play ou da App Store, não sendo possível a digitalização ou circulação virtual deste tipo de formato (SARGEANT, 2018).

Diferentemente dos e-books, os aplicativos literários oferecem inúmeras formas de contar uma história, em especial, através de recursos visuais, textuais e sonoros — elementos que possibilitam um

maior envolvimento das crianças com a obra literária, ao invés de uma simples transferência ou digitalização de um livro impresso para um formato digital — os book apps, portanto, são criações ou recriações que dão destaque aos elementos constituintes da narrativa. Tais histórias, contudo, podem ser criações produzidas com e pelo mundo digital ou adaptações de livros ou narrativas já existentes no formato impresso. Este último caso pode ser observado na narrativa “Amal” disponível no formato impresso e em aplicativo, publicada pela Editora Caixote, escrita por Carolina Montenegro e ilustrações de Renato Moriconi, contando também com o apoio da ACNUR — Agência da ONU para Refugiados.

O aplicativo está disponível de forma gratuita nas lojas de aplicativos (*Google Play* e *App Store*), sendo possível acompanhar, através da narração automática e animações, a história que tem inspiração nas muitas crianças que enfrentaram situações de perigo e foram afetadas, conseqüentemente, pelas guerras e perseguições. O interessante do formato digital é a possibilidade da compra no próprio aplicativo de narrações da história, ora feitas pelas pessoas parceiras do projeto, ora por artistas em situações de refúgio e profissionais que se propõem a defender os seus direitos. Dessa forma, é dada ao leitor a oportunidade de ler e sentir a história sob diferentes vozes e sotaques, o que torna a narrativa ainda mais envolvente.

Embora de grande relevância no cenário atual, o suporte digital, como parte integrante da leitura literária infantil ainda gera muitas dúvidas, principalmente no que diz respeito aos “possíveis” malefícios de sua utilização na infância, como somos informados diariamente pela mídia televisiva. Por outro lado, pesquisadores do âmbito acadêmico têm apontado que o suporte de leitura digital, como o tablet e o iPad, podem assumir um papel importante na

¹ <http://www.editoracaixote.com.br/amal/>.

educação literária infantil, potencializando a experiência leitora de crianças pequenas na promoção da criatividade, enquanto meio de entretenimento com fins pedagógicos (MARGALLO; ALIAGAS, 2014).

De fato, a materialidade do livro impresso, como o tamanho, forma e outros elementos peritextuais, possuem papéis importantes na história como um todo, assim como nos efeitos sobre a experiência literária dos leitores infantis (YOKOTA, 2013). Contudo, os desenvolvedores de aplicativos literários, em sua maioria, se preocupam como as crianças aprendem e como elas aprendem a ler (através da prática de leitura). No caso da obra selecionada para esta pesquisa (*Quem soltou o Pum?*), já existente no formato impresso, a história original serviu como uma fonte de inspiração para a criação da versão digital interativa, expandindo alguns aspectos da história do livro físico, como a interação com o personagem principal, em que pode ser constatada uma redefinição da narrativa impressa.

Neste capítulo, serão apresentadas reflexões em torno das práticas de leitura com o book app *Quem soltou o Pum?*, realizadas com dois grupos de leitores infantis com idades entre 3 e 7 anos no contexto familiar². Para tanto, foi organizado um planejamento para a execução de atividades e estratégias de leitura utilizando dispositivos digitais móveis (tablet Samsung e iPad). Uma das estratégias adotadas durante os encontros foi a leitura independente, em que a criança tinha a liberdade para explorar todos os elementos artístico-literários das obras sem a interferência direta de um adulto. Ao final de cada leitura, foi proposta às crianças a produção de expressões visuais no próprio dispositivo em que realizaram a leitura, atividade que permitiu uma percepção maior a respeito da

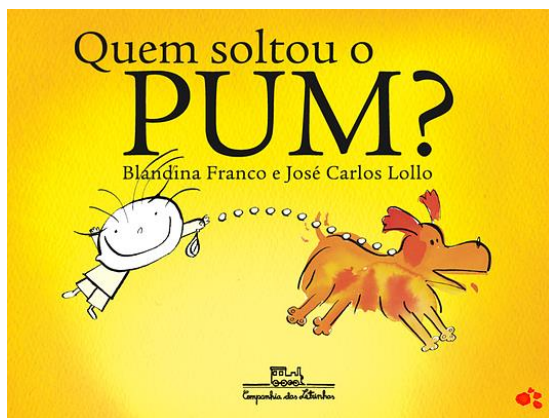
² Previamente aos encontros com a obra digital, as crianças realizaram atividades de leitura mediada com a obra impressa.

interpretação da obra, bem como em relação ao engajamento das crianças, percepção dos recursos de interação e ilustrações.

“QUEM SOLTOU O PUM?”: APRESENTANDO A OBRA DIGITAL

Na versão digital da obra, os textos permaneceram os mesmos apresentados em sua forma impressa. Os desenhos sofreram leves modificações, sendo a maior diferença vista nas animações e interações, principalmente na possibilidade de escolha para ler o texto com ou sem narração. A obra foi escrita por Blandina Franco e ilustrada por José Carlos Lollo, publicada pela Companhia das Letras em 2012. O livro digital recebeu menção honrosa no ano de 2012 no Bologna Ragazzi Award.

Figura 1. Quem soltou o Pum? (capa do livro-aplicativo)



Fonte: <https://www.elitforchildren.com/quem-soltou-o-pum>.

O aplicativo não se afasta muito de seu formato impresso, já que “imita” o movimento de uma folha de papel sendo virada, quando o leitor toca sobre o ícone representado como uma “pata de cachorro” para virar a página. A capa do aplicativo é uma reprodução quase idêntica ao livro impresso, manteve-se a formatação do título, as letras e as ilustrações. O que difere é que, no aplicativo, o cachorro é animado e o menino que segura a coleira pode ser deslocado de um

lado para outro. Na versão impressa da capa, o cachorro corre atrás de um pássaro.

Como principal recurso, tem-se na tela inicial da obra “*Quem soltou o Pum?*”, a interação com a imagem de um dos protagonistas da história (um menino), que parece estar sendo “arrastado” pelo cãozinho Pum. Nesse sentido, ao arrastar o dedo sobre a figura do menino, o leitor poderá movê-lo por toda a tela.

Outro recurso de tela que pode ser destacado encontra-se na segunda página que integra a capa (tela) inicial do aplicativo, onde é possível optar pela leitura com ou sem narração automática, além de haver a possibilidade de interagir com um recurso multimídia: tocando sobre a tela, surgem pegadas de um cãozinho, em vermelho.

Seguindo para a narrativa, na primeira cena, Pum aparece na lavanderia, sendo que, na versão digital, houve a junção das quatro páginas do livro impresso. Além disso, foram adicionados sons e recursos de animação à cena. A interação do leitor é requisitada na cena em que a criança necessita ligar o abajur para dar continuidade à leitura. Na cena, o menino aparece feliz, e Pum tenta se esconder nos lençóis de sua cama. A parte traseira do cachorro induz o leitor a retirá-lo dali; assim, ao tentar puxá-lo, ele se mexe e corre para debaixo dos lençóis novamente, quando o dedo do leitor não o segura mais.

Outro elemento a ser considerado é a voz infantil do narrador, que complementa a experiência da história, principalmente se considerada a possível audiência deste aplicativo. A voz do menino produz, também, humor e diversão.

Brincando e enrolando-se em um papel higiênico, Pum surge fazendo uma grande bagunça no banheiro. Nesta cena, é possível explorar o ambiente. Se o leitor tocar sobre o botão do vaso sanitário, este emitirá um som de descarga. Pode-se fazer surgir um barulho de água escorrendo na pia, próxima ao vaso sanitário. Na outra parte do banheiro, é possível “abrir” a porta, com um toque sobre a tela, e ver

o menino entrar, juntamente com um rangido. Os papéis que estão rasgados no chão podem ser soltos e lançados para cima, aumentando a bagunça.

Por fim, a última tela que compõe a narrativa não possui qualquer tipo de interação, mas uma animação contínua enquanto Pum corre derrubando tudo por onde passa e o menino tenta, com toda a sua força, segurar o cachorro.

LITERATURA DIGITAL INFANTIL NO CONTEXTO FAMILIAR: CAMINHOS TRAÇADOS PELOS LEITORES INFANTIS

As práticas de leitura com o book app *Quem soltou o Pum?*³ foram realizadas com dois grupos de leitores infantis no contexto familiar, com idades entre 3 e 7 anos, sendo o grupo 1: Gabriel⁴, 3 anos, e o grupo 2: as irmãs Elena e Isabella, de 4 anos e 7 anos, respectivamente. Ressalta-se que Gabriel realizou a leitura de forma independente, enquanto Elena e Isabella compartilharam a leitura, mediando as atividades leitoras conjuntamente. Para os encontros foram considerados os modos como as crianças se envolveram com os recursos de tela, de transição e interação, conforme definido por Serafini, et al. (2016)⁵.

De um modo geral, os dois grupos de leitores não interagiram com a primeira capa do aplicativo. Gabriel, das quatro vezes que retornou ao aplicativo, não estabeleceu qualquer tipo de negociação com a capa, tampouco com o recurso que permite “pintar” a tela com as patas do cãozinho. Preferiu direcionar sua atenção direto para as

³ Para este aplicativo, foi disponibilizado um iPad durante as práticas de leitura.

⁴ Os nomes das crianças foram modificados a fim de preservar a identidade dos participantes.

⁵ SERAFINI, Frank; KACHORSKY, Danielle; AGUILERA, Earl. Picture Books in the Digital Age. *The Reading Teacher*, v. 69, n. 5, p. 509-512, mar./abr. 2016.

primeiras telas e recursos de interação da própria narrativa. Por outro lado, as meninas Elena e Isabella foram atraídas para a interação com a página inicial do aplicativo, preenchendo toda a tela com as patas do cãozinho Pum.

Dessa forma, duas situações podem ser ressaltadas. A primeira, com o menino Gabriel, que pouco se interessou pela capa do aplicativo; e a segunda, com Elena e Isabella, que se interessaram espontaneamente pelo recurso interativo e preencheram toda a tela com as patas do cãozinho Pum. Essa diferença quanto às reações aos recursos de tela pode ser explicada, em parte, pelo fato de que as meninas são mais velhas do que Gabriel e, além disso, vêm recebendo estímulos constantes dos pais para a leitura literária, conforme relato em entrevistas com os pais previamente aos encontros. Gabriel, por sua vez, tem contato frequente com jogos eletrônicos, o que talvez explique sua preferência por zapear⁶ através de diferentes telas do aplicativo ao invés de explorar mais a fundo as possibilidades de cada recurso ou de cada tela.

Seguindo para os demais recursos, foi identificada apenas uma possibilidade de transição: ao tocar sobre as patas do personagem Pum, no canto inferior da tela, é possível transitar entre as telas, o que, de certa forma, “imita” o movimento de uma folha de papel sendo virada. Assim, este recurso do aplicativo se assemelha muito ao modo de leitura do livro impresso.

Visto que o único recurso de transição do aplicativo é muito simples e fácil de ser acionado, Gabriel se sentiu instigado a utilizá-lo de forma intensa, zapeando entre as páginas, sempre procurando

⁶ Zapeamento (*zapping*). Cf. VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

pelas interações ou *hot spots*⁷ mais interessantes. Sempre que chegava ao final da história, pulava as páginas, de trás para frente, como se quisesse buscar os recursos de interação com os quais pudesse “jogar” e “brincar”.

Elena e Isabella, entretanto, demonstraram uma reação mais semelhante à da leitura linear do livro impresso, pois não se sentiram tentadas a “pular” entre as páginas. Por outro lado, a partir dos seus gestos e feições, foi possível perceber que aguardavam por algo inesperado que pudesse ocorrer quando transitavam de uma página para a outra. Isso ficou bastante evidente, por exemplo, quando tocavam sobre a pata do cãozinho Pum, no canto direito inferior da tela, e permaneciam sem ação e quietas, provavelmente esperando que ocorresse algum tipo de surpresa ou movimento típico dos recursos multimídia que já haviam percebido nas transições entre as páginas.

Entre os vários recursos de interação do aplicativo, destacam-se os *hot spots*. Um exemplo encontra-se na página onde o leitor pode “arrastar” o cãozinho pela tela e outro, na tela em que é possível “bagunçar” o ambiente onde Pum está inserido.

No que diz respeito aos recursos sonoros, é importante citar, primeiramente, a narração automática realizada pela voz infantil de um menino. Além disso, as animações também estão dotadas de efeitos sonoros, tais como sons de determinados objetos que fazem parte das ilustrações e, portanto, estão relacionados à ambientação onde os personagens estão inseridos. Tais efeitos sonoros são ouvidos a partir do toque sobre objetos como a máquina de lavar roupa, ferro de passar, vaso sanitário ou a pia do banheiro. Por exemplo, na cena onde todos estão reunidos em uma festa, o cãozinho Pum se

⁷ Áreas específicas onde o leitor pode tocar, deslizar ou pinçar através da superfície do dispositivo, sendo responsáveis por deflagrar animações e outros recursos (ex. sonoros).

encontra preso, e o menino o observa de longe; se o leitor tocar sobre o personagem Pum, poderá ouvir o som do choro do cãozinho. Na obra também é possível observar as animações desencadeadas pela interação do leitor com o cãozinho. Nesse caso, é possível, primeiro, arrastar o cãozinho Pum até as poças d'água e, a partir de então, tem início uma pequena animação acompanhada de efeitos sonoros: Pum ora se sacode, ora rola pelo chão, se divertindo sobre a água, e o leitor ouve Pum agitando-se sobre a água.

Assim, os recursos de interação suscitaram diferentes reações nas crianças. A frase narrada pelo menino-narrador “*soltei o Pum no jardim do prédio*” fez com que Gabriel tentasse arrastar o Pum pela tela. No entanto, no aplicativo, esta função só estava disponível em duas cenas principais: nas páginas onde Pum aparece na chuva e onde ele aparece no quintal da casa. Foi justamente na página em que o recurso não estava disponível que Gabriel tentou arrastar o cãozinho; já nas páginas onde estava disponível, preferiu ignorar a existência do recurso.

No caso das irmãs, a narrativa apresentada no dispositivo não despertou tanto interesse quanto a narrativa impressa. Conforme verificado nas entrevistas com os pais, há um grande incentivo à leitura literária impressa por parte da família e pouco contato de Elena e Isabella com mídias digitais, o que poderia explicar essa disposição. Os pais limitam o acesso das crianças apenas à televisão e seus celulares, que não podem ser utilizados sem a supervisão de um adulto.

Isabella foi a única leitora, nos dois grupos, a reagir à uma ação específica narrada no aplicativo. Na frase “*soltar o Pum debaixo do lençol*”, ela arrastou Pum para debaixo do lençol da cama do menino, ao passo que Gabriel e Elena não exploraram essa interação. Além disso, assim que descobriu esse recurso, Isabella também arrastou o cãozinho até o limite da tela para descobrir se algo mais poderia acontecer. Elena, por sua vez, se interessou mais pelo aspecto lúdico e divertido propiciado pelas animações e os recursos de interação do

aplicativo. Enquanto Isabella ouvia a narração, Elena tocava em todas as partes possíveis das telas do aplicativo.

Ao final da leitura, Isabella demonstrou surpresa pelo tamanho da história em comparação ao livro impresso, o que ficou claro a partir do comentário “já acabou?”. Seu comentário, contudo, pode demonstrar uma certa insatisfação em relação ao aplicativo, onde a história teve que ser reduzida para ser adaptada à tela do dispositivo. Este processo, portanto, pode ter frustrado as expectativas da criança no que se refere ao formato digital. De acordo com as falas das meninas, o fato de a história do livro impresso ser mais longa do que a versão digital, a qual teve uma leve redução, denotava também um sentido mais lúdico à história, o que talvez justifique a preferência das meninas pela narrativa no formato impresso.

Conforme previsto no planejamento, após a leitura da obra, foi proposta às crianças uma atividade de interpretação a partir da leitura da obra digital. Para a atividade, optou-se por utilizar o software de pintura digital *ArtRage* para dispositivos móveis, pelo fato de apresentar os seguintes elementos estruturais: (1) tipos de ferramentas artísticas; (2) quantidade de cores e design da paleta; (3) estrutura do sistema de navegação; (4) simplicidade na organização das informações (ferramentas e paleta); (5) simplicidade/distribuição visual; (6) legibilidade e estética do aplicativo (CRESCENZI; PRICE; JEWITT, 2014). Assim, o software permite a simulação de ferramentas reais de desenho e pintura, possibilitando que o trabalho, ao final, reproduza pinceladas e texturas naturais (MORO, 2018).

No caso do aplicativo “*Quem soltou o Pum?*”, Gabriel tinha mais preocupação em interagir com a narrativa e personagens do que criar uma expressão visual a respeito de sua interpretação. Em contrapartida, as irmãs Elena e Isabella, passaram boa parte do tempo dedicando-se à atividade, refletindo e planejando sobre suas produções visuais, apresentadas a seguir.

Figura 2. Produções visuais das crianças



As pinturas digitais de Elena e Isabella trazem representações pessoais sobre a figura do personagem principal, o cãozinho Pum. No caso de Elena (Figura 2, à esquerda), a menina optou por realizar a atividade em outro aplicativo. Como havia outros aplicativos de desenho e pintura instalados no tablet, Elena verificou quais estavam disponíveis e selecionou *Tayasui Sketches*. Basicamente, o aplicativo possui funções semelhantes ao *ArtRage*, com a possibilidade de simular, também, ferramentas tradicionais de desenho e pintura. Contudo, a diferença entre os aplicativos pode ser notada em sua interface, no modo como estão dispostas as ferramentas e paleta de cores.

A menina representou a cena onde o cãozinho Pum aparece ofegante e alegre diante do menino. A pintura também sugere a cama onde o cãozinho estava deitado. Além disso, a criança representou Pum com a língua para fora, já que a cena retratada era uma animação, sendo possível observar sua tentativa em expressar o recurso de interação da narrativa.

Isabella (Figura 2, à direita), por outro lado, permaneceu no aplicativo *ArtRage* e explorou outras ferramentas. Para a sua produção, dedicou-se à sua pintura sem a necessidade de observar as telas do aplicativo como referência, solicitando o auxílio da pesquisadora apenas quando não sabia misturar alguma cor na paleta localizada na parte inferior direita da tela.

Em sua expressão visual, a menina concentrou sua atenção apenas na representação do cãozinho Pum, em amarelo, centralizado

na página, sem incluir objetos ou referências diretas à narrativa. Em sua pintura, nota-se que Isabella valeu-se de diversas ferramentas disponíveis no aplicativo. Entre elas, é possível ressaltar a caneta hidrocor, utilizada nos contornos do desenho; no preenchimento da forma (corpo e cauda), a menina explorou as ferramentas giz (fundo) e spray (em dois tons de amarelo, representado pelos pequenos pontos no corpo do animal); e na orelha do cãozinho, Isabella aplicou o pincel quadrado de espessura grossa, como se percebe nas marcas das pinceladas.

Em síntese, a partir das práticas de leitura com as crianças, é possível inferir que os próprios recursos do aplicativo assumiram a função de mediar e dirigir o processo da leitura, o que pode ser evidenciado nos dois grupos: em um primeiro momento, quando Gabriel retorna, à página onde há o recurso de interação que permite arrastar o cãozinho Pum até as poças d'água, e, em um segundo momento, quando as meninas, que antes demonstravam um certo estranhamento aos recursos de multimídia, se sentem instigadas a interagirem com os recursos, algo possibilitado pelo próprio aplicativo.

Smeets & Bus (2013) ressaltam que alguns pesquisadores e educadores consideram os elementos adicionais multimidiáticos, sobretudo os *hots spots*, desnecessários e que não contribuem para o processo de leitura da criança. Por outro lado, segundo os autores, a leitura mediada por um adulto pode ser uma ótima estratégia para familiarizar as crianças com as histórias, recursos tecnológicos e visuais, além de propiciar o enriquecimento do vocabulário. Assim, ao se questionar sobre quais formatos podem ser indicados para as crianças, impresso ou digital, sugere-se priorizar as experiências literárias em detrimento de uma atividade voltada apenas para o entretenimento. Além disso, as animações devem ser produzidas pensando na qualidade estética e literária da obra, bem como na construção da compreensão leitora das crianças.

Nesse sentido, Teale & Yokota (2014) afirmam que ambos os formatos, o impresso e o digital, devem fazer parte da educação literária das crianças. No entanto, ao realizarem análises sobre as interações presentes nos livros digitais, os pesquisadores consideraram alguns elementos positivos e/ ou negativos; para tanto, formularam critérios para a escolha e seleção dos livros, levando em consideração a qualidade estética e pedagógica. Em poucos termos, as seguintes questões foram levantadas pelos autores:

A história é apresentada de forma apropriada em seu formato digital? A história se apropria das características disponibilizadas pelo digital, além do que é possível no impresso? Os aspectos interativos mantêm a integridade da história? Os elementos adicionais alinham-se com a história? Esses elementos fazem sentido levando em conta a forma como as crianças aprendem a ler e como aprendem de forma geral? (TEALE; YOKOTA, 2014).

Com base nesses critérios, é possível afirmar, portanto, que a obra selecionada, “*Quem soltou o Pum?*” contribuiu para a compreensão leitora, principalmente se considerarmos dois leitores não alfabetizados, Gabriel e Elena que, no formato impresso, não puderam realizar a leitura sem o intermédio de um adulto ou uma criança alfabetizada. Em contrapartida, no livro-aplicativo, a leitura de todas as crianças foi possibilitada pela narração automática que, além de conferir maior ludicidade à história, mediou a prática literária das crianças que ouviram a história atentamente. No caso de Isabella, a narração automática também permitiu que a menina pudesse acompanhar e ler as palavras e frases com maior facilidade que no livro impresso.

De uma forma geral, os elementos interativos do aplicativo, como as animações, sons e *hots spots*, não distraíram a atenção das crianças da história, estando alinhados, em sua maioria, com a narrativa do livro impresso. Por esta razão, é possível afirmar que ambos os formatos, impresso e digital, são dotados de elementos estéticos e pedagógicos que contribuem para a aprendizagem literária das crianças.

Neste capítulo, foram apresentadas reflexões sobre os modos como crianças entre 3 e 7 anos de idade interagem com o livro-aplicativo “*Quem soltou o Pum?*”. A partir das observações realizadas ao longo das práticas de leitura literária digital, é possível perceber que algumas questões ainda devem ser aprofundadas, no que diz respeito à leitura das crianças em diferentes formatos e à aprendizagem possibilitada pelas obras digitais.

Embora os dados apresentados nesta pesquisa sejam relativos a um número pequeno de leitores, este trabalho pode ser um ponto de partida para futuros estudos sobre a leitura da literatura digital infantil. Ressalta-se, por fim que, a mediação de um adulto pode ser enriquecedora para a educação literária infantil, seja ela impressa ou digital, pois pais ou professores podem guiar a leitura de forma que a criança possa aproveitar toda a riqueza literária e artística que os textos e imagens podem oferecer. Por outro lado, também é possível inferir que, no caso da literatura digital, frequentemente o próprio dispositivo assume o papel do mediador da história, através de recursos como a presença de um narrador ou alguns recursos de transição. Além disso, a prática de leitura independente também pode ser uma estratégia a ser estimulada no âmbito da educação literária, visto que possibilita às crianças novos caminhos, muitas vezes incertos, para o envolvimento com e na narrativa. Ao explorar e interagir, a criança cria suas próprias estratégias de leitura e meios de interpretar e adquirir conhecimentos a partir da história.

REFERÊNCIAS

ALIAGAS, Cristina; MARGALLO, Ana María. Children’s responses to the interactivity of storybook apps in family shared Reading events involving the iPad. *Literacy*, UKLA, v. 51, n. 1, jan/2017.

CRESCENZI, Lucrezia; PRICE, Sara; JEWITT, Carey. Paint On The Finger Or Paint On The Screen: A Comparative Study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Elsevier, 140, p. 376-380, 2014.

MARGALLO, Ana María; ALIAGAS, Cristina. ¿Cómo transforma el iPad las prácticas lectoras literarias? Un estudio etnográfico sobre los efectos del soporte digital en las experiencias de lectura infantil en el contexto familiar. In: MOSCOSO R., Maria Fernanda (Ed.). Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación. Etnografía de la socialización en familias. *Editorial Traficantes de Sueños*, 2014, p. 25-31.

MARSH, J., YAMADA-RICE, D., BISHOP, J., LAHMAR, J., SCOTT, F., PLOWMAN, L., et al. (2015). *Exploring Play and Creativity in Pre-Schoolers' Use of Apps: Technology and Play*. Economic and Social Research Council. Acesso em 12 de ago. 2019. Disponível em : <http://www.techandplay.org/tap-media-pack.pdf>.

MORO, Roberta Gerling. *Literatura Digital Infantil: práticas de leitura no contexto familiar*. 2018. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, 2018.

SMEETS, Daisy.; BUS, Adriana. Picture Storybooks Go Digital: Pros and Cons. In: NEUMAN, S. B.; GAMBRELL, L. B. *Quality Reading Instruction in the Age of Common Core Standards*. The International Reading Association, 2013. p. 173-189.

SARGEANT, Betty. How Far Is Up?: Bringing the Counterpointed Triad Technique to Digital Storybook Apps. Proceedings of the 2018 *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Paper N. 519. Montreal, Canada, abr. 2018.

SERAFINI, Frank; KACHORSKY, Danielle; AGUILERA, Earl. Picture Books in the Digital Age. *The Reading Teacher*, v. 69, n. 5, p. 509-512, mar./abr. 2016.

TEALE, William. H; YOKOTA, Junko. Picture Books and the Digital World: Educators Making Informed Choices. *The Reading Teacher*. v. 67, n. 8, p. 577-585, 2014.

YOKOTA, Junko. From Print to Digital? Considering the Future of Picturebooks for Children, in G. Grilli (Ed.). Bologna: fifty years of Children's Books from around the World. Bologna: *Bologna University Press*, 2013. p. 443-449.

OBRA ANALISADA

FLANCO, Blandina; LOLLO, José Carlos. *Quem soltou o Pum?* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012. Disponível para iOS.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Adriely Cristina Duarte da Silva: Professora do Quadro Efetivo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na Rede Municipal de Ensino de Ananindeua-PA. Mestre em Estudos Literários, Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Educação de Jovens e Adultos (UFPA). Graduada em Pedagogia (UFPA). Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar Kairós (NIK) vinculado ao Instituto de Letras e Comunicação (UFPA). E-mail: adrielycristinaduarte@hotmail.com. Endereço Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8385951481630887>.

Aliny Cristina Ramos de Sousa: Professora do Instituto Excelência de Ensino. Graduada em Letras Língua Portuguesa (UFPA). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Fantasia, Heroísmo, Infância e Sagrado (GEFHIS). E-mail: alinyramos20@gmail.com.

Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa: Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso. Professora do Univag Centro Universitário de Várzea Grande. E-mail: anna-edu@hotmail.com.

Diogo Raimundo Rodrigues Santos: Professor do Quadro Efetivo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na Rede Municipal de Ensino de Ananindeua. Mestrando em Estudos Literários, Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Educação de Jovens e Adultos (UFPA). Graduado em Pedagogia (UFPA). Coordenador do Grupo de Estudos em Fantasia, Heroísmo, Infância e Sagrado (GEFHIS). Pesquisador do Núcleo Interdisciplinar Kairós (NIK) vinculado ao Instituto de Letras e Comunicação (UFPA) e do Grupo de Estudos Literários e Formação de Leitor (GELAFOL), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (UFPA). E-mail: diogorod77@gmail.com.

Grasiela Kieling Bublitz: Orientadora, professora doutora do curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari-Univates. E-mail: gkib@univates.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5536348244806886>

Jéssika Vales Laranjeira: Especialista em Língua Portuguesa e Literaturas. Mestranda em Letras (Estudos Literários) na Universidade Federal do Pará. E-mail: jessikalaranjeira@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9136111015300461>.

Letícia Krüger: Graduada do curso de Letras/Espanhol da Universidade do Vale do Taquari-Univates. E-mail: leticia.kruger02@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2303107603209200>.

Roberta Gerling Moro: Licenciada em Artes Visuais e Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil, doutoranda em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com Bolsa Capes. E-mail: robgmoro@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3308387645366020>.

Rosana Campos Leite Mendes: Doutoranda em Literaturas e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atua na Escola Superior de Saúde Pública, SESMT e Instituto Invest de Educação MT. Membro dos grupos de pesquisa Literartes (UnB) e Contemporarte (UFMT). E-mail: rocamoss@uol.com.br.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Deisi Luzia Zanata é Doutora em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Sua pesquisa de doutorado integrou um Procad - Projeto de Cooperação Acadêmica Interinstitucional cujas instituições de ensino superior integrantes foram: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", de Assis, de Marília e de Presidente Prudente, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

e Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora Tutora On-line da Católica de Santa Catarina - Centro Universitário.

Fabiano Tadeu Grazioli é Doutor e Mestre em Letras pela na Universidade de Passo Fundo/RS (UPF). Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE) e do Colégio Franciscano São José. Coordenou o segmento de Literatura Infantojuvenil da Habilis Press Editora por cinco anos. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Produção Crítica sobre Conteúdos Artísticos em Mídias Digitais/Internet - Edição 2009, a partir da qual desenvolveu a pesquisa *Leitura e fruição na tela: um olhar crítico em direção à ciberpoesia*. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2010, com a qual desenvolveu o projeto *Leitura dramática: revelando a dramaturgia brasileira para jovens leitores e suas comunidades*. Contemplado com a Bolsa Biblioteca Nacional/FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2012, a partir da qual desenvolveu o projeto *Dramaturgia e jovens leitores: encontros necessários nos territórios da cidadania*. Autor de *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Ediupf), que teve sua segunda edição em 2019. Organizou, entre outras, as obras: *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo), sobre dramaturgia para crianças e jovens, que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016 (Produção 2015), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); e com Rosemar Eurico Coenga, *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press), que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 (Produção 2018), e no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável, da FNLIJ.

Rosemar Eurico Coenga é Doutor em Teoria Literária e Literaturas pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Educação pela

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino IFMT-UNIC/MT. Organizou, com Fabiano Tadeu Grazioli, as coletâneas *Literatura Infantojuvenil e leitura: questões, reflexões e experiências* (Habilis Press, 2013); *Literatura Infantojuvenil e leitura: novas dimensões e configurações* (Habilis Press, 2014) e *Leitura e literatura infantil e juvenil: limiares entre a teoria e a prática* (Paco Editorial, 2018); *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press, 2018), obra detentora do Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). É organizador das obras *Leitura e Literatura Infantojuvenil: redes de sentido* (Carlini & Caniato, 2010) e *A leitura em cena: Literatura Infantojuvenil, autores e livros*, (Carlini & Caniato, 2010). É autor de *Leitura e letramento literário: diálogos*, (Carlini & Caniato, 2010), entre outros.

BORDÔ-GRENÁ