

Letra

o jornal do alfabetizador

MALA DIRETA
POSTAL
9912240297 DR MG
CEALE/UFMG



ISSN 1808-0650



Belo Horizonte, março/abril de 2016 - Ano 12 - n°45



Edição especial

LITERATURA

Vivências, leituras e os vários
caminhos na formação do leitor

A literatura infantojuvenil e seus vários espaços



As práticas de leitura estão muitas vezes associadas ao livro como objeto privilegiado de usos socialmente legitimados, tanto que uma pergunta trivial como "o que você está lendo?" remete preferencialmente a uma indagação sobre títulos de livros e sobre literatura. Nos últimos anos, especialmente no contexto escolar, houve um grande avanço no reconhecimento de outros suportes e outras esferas discursivas como instâncias de ensino da cultura escrita que cotidianamente circula de diversas formas e com diferentes intensidades. Talvez em alguns momentos dessa desejável ampliação dos usos escolares da leitura e da escrita, tenha ocorrido uma imposição de uma visão utilitarista da escrita, exemplificada pela presença hegemônica de textos reconhecíveis pelo seu "valor de mercado", o que trouxe mais visibilidade para textos de natureza propagandística ou jornalística.

Nesse contexto de escolha de textos e de suportes da escrita, pode ser que o livro e a literatura acabem sendo deslocados como uma atividade de complementação extraescolar e como uma iniciativa que tem um caráter de absoluta escolha individual, movida por um gosto pela leitura que se manifesta em alguns poucos. Assim, de uma forma indireta, pode ter ocorrido uma improdutiva hierarquização funcional dos textos, o que justifica uma reflexão permanente sobre os lugares que o discurso literário tem ocupado nas práticas escolares de leitura e de escrita, em diferentes segmentos. Essa reflexão não significa fomentar uma disputa por um reposicionamento da literatura infantojuvenil no contexto escolar, mas indica uma necessidade de explicitação das potencialidades da leitura literária, aí incluídas as discussões sobre as políticas públicas de acesso ao livro e sobre as expectativas em relação à formação de leitores em uma cultura escrita que se apresenta no plural.

Esse número especial do jornal *Letra A* destaca os lugares da literatura na formação dos leitores, ressaltando a potencialidade do discurso literário em várias dimensões. Há um reconhecimento de que o estatuto da literatura infantojuvenil vai sendo alterado à medida que as obras vão ampliando sua

linguagem, quer pela constituição de novos temas, quer pelo diálogo entre recursos verbais e imagéticos. Assim, os jogos de linguagem presentes nos textos dessa natureza tendem a favorecer leituras mais multimodais que ampliam as possibilidades de sentido e também estimulam as explorações linguísticas presentes na sonoridade das palavras, nas construções frasais, na elaboração de enredos e, especialmente, nos recursos metafóricos que abrem certas interpretações do mundo de uma forma mais autoral, instituindo subjetividades que vão exigir uma interação marcada não somente pela busca de informação, mas principalmente pela proposta estética de apresentar e interpretar o mundo de maneira peculiar. Isso não significa desconsiderar uma dimensão política e ideológica presente nas obras literárias, o que acrescenta uma capacidade inferencial do leitor de reinterpretar os mundos contruídos nesse discurso a partir de sentidos múltiplos e, em alguns casos, conflitantes. Por essa razão, uma das funções do processo de escolarização é a ampliação de repertórios que referenciem diferentes culturas e que estimulem a construção de variados pontos de vista sobre o mundo.

Há, portanto, vários espaços para diálogos entre narrativas orais e escritas, entre a recitação e a leitura silenciosa, entre a literatura canônica e a literatura de inovação, entre os livros impressos e os digitais. Enfim, esses diálogos podem e devem ocorrer em várias frentes se o efeito literário também estiver em foco no processo de produção de sentidos. No contexto escolar, o espaço do livro literário precisa estar assegurado como um direito de herança cultural a ser legado a nossos alunos, assim como a leitura literária precisa ser constituída como uma ação interpretativa a ser desenvolvida em prol de uma visão mais múltipla do mundo. Mesmo sabendo da fluidez dos sentidos a serem produzidos, a experiência da leitura literária deve estar presente no contexto escolar exatamente porque transborda o senso utilitarista e permite certos entendimentos sobre a complexidade da criação humana. O desejo é sempre que o leitor em formação se aproxime de um leitor em ação; eis o desafio da escola.

ISABEL CRISTINA FRADE E GILCINEI CARVALHO - professores da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisadores do Ceale e editores pedagógicos do *Letra A*

MARIA ZÉLIA VERSIANI MACHADO - Professora da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisadora do Ceale e editora convidada dessa edição

CEALE NA INTERNET

Além do Jornal *Letra A*, você também pode acompanhar o Ceale em nosso site e no Facebook. Em nossas páginas, você confere a divulgação e a cobertura de eventos, notícias sobre educação e entrevistas e reportagens especiais.

ACESSE:

SITE
www.ceale.fae.ufmg.br

FACEBOOK
www.facebook.com/cealeufmg

ENVIE SUAS CRÍTICAS E COMENTÁRIOS À EQUIPE DO *LETRA A*. ESCREVA PARA JORNALISMOCEALE@FAE.UFMG.BR OU LIGUE (31) 3409-5334.

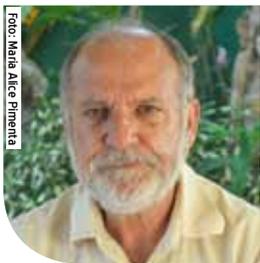
EXPEDIENTE

Reitor da UFMG: Jaime Arturo Ramírez | Vice-reitora da UFMG: Sandra Goulart Almeida | Pró-reitora de Extensão: Benigna Maria de Oliveira | Pró-reitora adjunta de Extensão: Cláudia Mayorga
Diretora da FaE: Juliane Corrêa | Vice-diretor da FaE: João Valdir Alves de Souza | Diretora do Ceale: Isabel Cristina Frade | Vice-diretora do Ceale: Maria Zélia Versiani Machado
Editores Pedagógicos: Gilcinei Carvalho, Isabel Cristina Frade | Editor de Jornalismo: Vicente Cardoso Júnior (18707/MG) | Projeto Gráfico: Marco Severo | Diagramação e ilustrações: Daniella Salles
Reportagem: Natália Vieira, Poliana Moreira, Vicente Cardoso Júnior | Colaboração: Aparecida Paiva, Graça Paulino, Maria Zélia Versiani Machado | Revisão: Lúcia Helena Junqueira

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais.
Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - CEP 31 270 901 Belo Horizonte - MG Telefones (31) 3409 6211/ 3409 5334
Fax: (31) 3409 5335 - www.ceale.fae.ufmg.br



Poesia se ensina?



SÉRGIO CAPPARELLI - Escritor quatro vezes vencedor do Prêmio Jabuti, editor da revista eletrônica de poesia infantil Tigre Albrino - tigrealbrino.com.br

Ensinar poesia comporta muitos sentidos. Uma mãe que lê um poema para o filho pequeno ensina poesia? O aluno que lê um poema em voz alta na escola ou em casa aprende poesia?

Ensinar poesia significava, até poucos anos atrás, recitação obrigatória de poemas na escola. Agora, não mais. Aos poucos o verbo "ensinar" foi enriquecido. Passou a significar, de um lado, ler poesia e, do outro, escrever poesia.

Para abarcar os extremos, os professores deram muitos passos.

O primeiro foi desfazer o estereótipo de que poesia são "sonhos belos expressos através de rimas".

O segundo passo foi contextualizar a poesia, que é linguagem antes de tudo, no interior da linguagem literária.

O terceiro, desenvolver atividades de leitura de poesia, abolindo a declamação obrigatória.

O quarto, criar atividades para que os alunos aprendam a ouvir poesia.

O quinto, escrever poesia.

Os quatro primeiros passos se revestem de uma discussão às vezes profunda, às vezes amena, dos componentes do poema, como versos, estrofes, figuras, ritmo, imagens, sonoridade, movimento etc.

Na história recente do Brasil, mais e mais escolas e professores interessaram-se pela poesia, que em muitos casos passou a integrar o currículo escolar. As editoras e as livrarias voltaram-se então para o tema, mas com outros objetivos, integrando-se ao circuito do ensino de poesia através da oferta de livros. Até governantes demonstraram interesse, criando programas especiais para levar poesia e livros às escolas.

E o quinto passo, o de ensinar a escrever poesia? Parece que ensinar poesia e ensinar a escrever poesia são frutos de uma bifurcação do tema. Parece também que mais na frente os dois caminhos divergentes podem convergir de novo, misturando-se. Mas fica a sensação de que é muito difícil (até mesmo impossível) ensinar alguém a escrever uma poesia, por se tratar de algo pessoal e íntimo. Quando muito, alguém pode orientar um estudante no seu trabalho de criação, senão o verbo "ensinar" sofre um curto-circuito.



MARIA DA GLÓRIA BORDINI - professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora convidada do Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição

Poesia se ensina, mas depende do que T. S. Eliot chamava de talento individual. No plano do Ensino Fundamental e Médio, bem como no Ensino Superior, em nível de graduação, em geral não se ensina a escrever poesia. Quando acontece, o que pode ser ensinado é a gramática da poesia, ou seja, as regras historicamente instituídas que levam os leitores a identificar um texto como sendo um poema. Isso implica noções de métrica, estrofação, rima, imagens, formas e estilos poéticos. Esses elementos podem ser ensinados em qualquer nível, mas não garantem que o resultado seja poético. Para que a poesia se instale no texto, não há fórmulas nem receitas. Ela requer domínio das palavras e dos sentidos que adquirem na vizinhança com outras palavras; sentimento do ritmo que impulsiona os versos ou a frase poética; ouvido agudo para as sonoridades; imaginação poderosa que desvende algo apenas adivinhado ou sonhado. Por isso, poetas que alcançam efeitos poéticos são raros, ultrapassam o seu tempo e muito trabalham a linguagem. E também por isso Drummond afirmava que "Lutar com palavras é a luta mais vã. / Entanto lutamos mal rompe a manhã".

Ensinar a ler poesia já é outra coisa. Essa habilidade pode ser desenvolvida desde a infância e desdobrar-se pelos anos escolares, até depois da universidade. É evidente que em cada estágio o ensino da leitura do poema se torna mais complexo. De início, a questão é aprimorar o ouvido para as sonoridades e suas repetições, o que a criança consegue ao ouvir poemas desde pequena. Num segundo momento, cabe marcar ritmos e perceber seus retornos, constituindo os versos. Perceber as pausas e a função dos silêncios já exige um pouco mais de maturidade, assim como as imagens. No Ensino Médio, noções de versificação podem ser incluídas, mas a leitura de grandes poetas é que constrói o gosto pelo poético. No Ensino Superior, aprofundar teórica e historicamente as leituras dos alunos é essencial para formar professores de literatura capazes de ler poesia em sala de aula.

Vê-se que, se a poesia não pousa em qualquer texto, pode-se aprender a observar seus voos. O indispensável, tanto para produtores quanto para consumidores, é muita leitura de poesia, nacional e internacional. Para os poetas, a fim de que encontrem a sua clave pessoal. Para os leitores, para que consigam diferenciar os "talentos individuais".

DICIONÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO

Adaptação literária

Provavelmente, o primeiro contato que você teve com as histórias do Pinóquio e da Alice no País das Maravilhas foi através de adaptações dessas obras, ora em edições impressas resumidas, ora em versões para cinema, TV etc. E este fato é lembrado para demonstrar como nossa vida é atravessada por adaptações de toda ordem.

Mas o que se entende por "adaptação literária"? De maneira geral, pode-se nomear com esta expressão a transposição e/ou recriação de obras literárias tanto para a mesma mídia – livros impressos –, quanto para o cinema, para os desenhos animados, para o teatro, para as histórias em quadrinhos, para séries de TV etc. A questão da adaptação literária ganha especial relevância no universo

escolar onde circulam crianças e adolescentes. E isso porque é comum que busquemos apresentar obras reconhecidas e canônicas a nossos alunos, leitores ainda em formação, através de edições em que eles tomem um primeiro contato com as narrativas e personagens centrais dessas obras.

Os estudiosos de literatura reconhecem o valor das adaptações para a formação de jovens leitores, com a expectativa de que elas os levem, mais tarde, à leitura das obras originais. Por outro lado, as adaptações têm um histórico de desconfiança em relação a sua qualidade textual. Efetivamente, algumas delas atendem apenas a interesses mercantis e consistem em reduções excessivamente simplificadas (e/ou modificadas) das

narrativas originais. O pesquisador Pedro Cerrillo, em estudo sobre adaptações de *O Patinho Feio*, de Andersen, comenta uma edição da obra em que a transformação do patinho em cisne se dá pela ação de uma fada com sua varinha de condão, num exemplo extremado de má adaptação. Nesse sentido, é crucial o papel da professora e do professor ao escolherem as edições adaptadas que disponibilizarão ou indicarão a seus alunos crianças e adolescentes, que devem ser aquelas com um projeto editorial de qualidade, paratextos adequados e, sobretudo, um cuidado para que os sentidos abertos e metafóricos das obras originais não sejam transformados em mensagens pedagógicas explícitas.



ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA - Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)



Sala de salada
Se é sala
Não é salada

Parede parede!
Cercando tudo
Que vê pela frente!

Natal brilhoso
Meu melhor presente
Uma estrela cadente

Os três haicais foram produzidos por alunos do 3º ano do E. Fundamental de uma escola da rede municipal de Curitiba (PR), após lerem vários haicais, muitos deles espalhados em cartazes pela sala, de Paulo Leminsky, Millôr Fernandes e outros escritores. Textos coletados pela pesquisadora Maria Luciana Scucato Benato (UFPR).

poema da pedra

Pedra que vale ouro
Pedras brilhantes
Um tesouro
Roxas, muitas cores
Várias pedras como flores.
Nas montanhas, na ilha, na água aparente
No parque, na praia, no rio, na roça, no mar
Pedras para escalar
Na loja do Osmar
Na loja do Mineirinho
Caminhos de pedra
Pedras no caminho

"De vez em quando Deus me tira a poesia. / Olho pedra, vejo pedra mesmo." Os versos de Adélia Prado inspiraram estudantes do 4º ano do E. Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte (MG) a fazerem uma coleção de pedras, que posteriormente inspirou a escrita coletiva do poema acima, em oficina ministrada pela professora Adriane Oliveira e Silva durante sua pesquisa de mestrado pela UFMG.

O tucano e a girafa

Numa maravilhosa tarde de feriado, o tucano lixava o seu grande bico e a girafa bisbilhoteira criticou:

- Quem ousa jogar pozinho em mim?
- Eu, o mais lindo da mata, o tucanista da Arábia.
- Por isso eu sou a mais alta dos animais, então me respeite!
- A floresta é de todos!

Moral: todos temos os mesmos direitos.

Boa brincadeira

Da sacola colorida
Saiu um Lençol mágico.
Muitas mãos de crianças
Balançavam, até as nuvens

O pano que transforma tudo em magia
Aventura debaixo do pano
Crianças correndo daqui para lá... de lá para cá.
Sandálias tiradas dos pés
Flutuavam pelo ar, pelo sol, pelas ondas do lençol.

Os olhos brilhavam
Alegria animada
Com lençol, brincadeira e poesia
Numa tarde ensolarada.

Ao propor a realização de brincadeiras com um lençol, a professora Adriane Oliveira e Silva estimulou a reflexão de que a poesia é uma forma de brincar com as palavras. Após várias atividades com o lençol, os participantes da oficina, estudantes do 4º ano do E. Fundamental, escreveram coletivamente o poema 'Boa brincadeira'.

O zangão e o dinossauro

No verão, numa mata ameaçada, o zangão e o dinossauro estavam reunidos para decidir o que iriam fazer com alguns homens que queriam derrubar algumas árvores. Então o zangão falou:

- Vamos picar todos os humanos e eles vão sair correndo.
- Calma! – disse o dinossauro – não é assim que vamos resolver o problema, acho melhor conversarmos calmamente.
- Eu preferia picar, mas vamos fazer o que você disse.

Moral da história: é com calma que se resolvem os problemas.

Fábulas produzidas por estudantes do 3º ano do E. Fundamental de uma escola da rede municipal de Curitiba (PR). Cada estudante escolheu a imagem de dois animais para serem os personagens. Antes da escrita, a professora da turma solicitou um roteiro com personagens, tempo, local e conflito que constituiriam a fábula. Textos coletados pela pesquisadora Maria Luciana Scucato Benato (UFPR).



Formando alunos-autores

Projetos de escrita literária favorecem a intimidade com o gênero a ser trabalhado, estimulam a reescrita e promovem a circulação das produções dentro e fora da escola

POR VICENTE CARDOSO JÚNIOR

Todos no recreio, somente uma criança na sala. Passos no corredor a fazem sentir medo de ser descoberta ali. Só queria pensar mais um pouquinho... Já em casa, se fecha no quarto para retomar a missão. Na manhã seguinte, olheiras incomuns para a idade: varou a noite acertando alguns detalhes. Após a entrega do trabalho, uma semana de ansiedade, até que finalmente reencontra sua obra! Um reencontro pouco empolgante: umas poucas rasuras vermelhas acompanham a mensagem lacônica: "Que medo! Ótima história de suspense! Parabéns!".

O mais temível fim para essa história é ela se juntar a provas e inúmeros outros textos escolares em alguma gaveta. Para a professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR) Elisa Dalla-Bona, o pouco tempo dedicado à reescrita e uma baixa circulação dos textos são fatos comuns nas atividades escolares que propõem a criação literária pelos estudantes. "O que é a literariedade, a busca por burilar essa arquitetura do texto literário, fica para dia nenhum", alerta. Ter a oportunidade de ir e voltar na própria escrita, assim como saber que seu texto deverá ser lido por muitas outras pessoas, faz parte da formação de um aluno-autor, principalmente quando se pensa em textos de natureza literária.

Conhecimento sensível

"A escola tem uma função de mostrar para as crianças que o texto literário sensibiliza", afirma a professora Adriane Oliveira e Silva, ao comentar as oficinas de poesia que desenvolveu em sua pesquisa de mestrado, com crianças de 9 e 10 anos, estudantes do 4º ano da Escola Municipal Senador Levindo Coelho, em Belo Horizonte (MG). Como instrumento para essa sensibilização, a professora criou o "Caderno de poesia": cada criança ganhou um, para nele copiar poemas de que tivesse gostado, para desenhar ali suas interpretações do que leu, para levar para casa e ler com os pais... Além disso, escrever seus próprios textos poéticos era uma parte do processo. "O importante não é o final. Se o professor pensa só no produto final, talvez não desenvolva bem o processo, aí o final vai ser muito ruim", afirma Adriane, que, com algum tempo de oficinas, passou a ouvir das crianças interjeições do tipo: "Nóóó, que poético, professora!"

Adriane Oliveira também destaca que é importante uma espécie de mergulho no gênero literário em que a escrita irá se desenvolver. Em projetos que acompanhou, que resultaram na produção de livros de crônicas, ela conta como essa apresentação do gênero ocorreu de maneira integrada e prazerosa. "Primeiro, eles leram 40, 50 crônicas. O debate em torno do que caracteriza uma crônica estava ali num movimento muito gostoso: ler individualmente, ler em dupla, ler para uma turma mais nova; a família se propôs a escrever crônica..." Assim, foi possível criar um ambiente que Adriane chama de conhecimento sensível, para que a criança se interessasse pela proposta. E somente depois da criação desse interesse, lançou-se o convite: "Então, que tal a gente escrever um livro de crônicas? O que vocês acham disso?"

Mãos à obra

Voltamos, então, ao impasse que abre esse texto: como o professor poderia orientar a criança na escrita de sua história, indo além das correções de ortografia e gramática? Elisa Dalla-Bona indica algumas estratégias, sendo a primeira a orientação para o planejamento do texto, por meio de um esqueleto de ideias. Após a entrega da primeira versão, é o momento da reescrita. Ou melhor, de várias reescritas. "Às vezes os alunos entregam tudo 'de cara' no texto, mas depois começam a tirar, porque percebem que o leitor será capaz de fazer inferências." Também é fundamental expor o texto a uma comunidade de leitores para testar se os efeitos de sentido pretendidos foram alcançados. "Quando o aluno-autor lê para um determinado público e percebe que, no momento que ele queria fazer rir, não consegue provocar aquele efeito, os colegas podem dar sugestões e ele tem a oportunidade de reescrever."

Por fim, hora de encontrar um destino melhor do que a gaveta para as produções das crianças. No ano passado, a professora Edilene Araújo valeu-se da escrita de um livro para finalizar um projeto realizado com uma turma de 3º ano da Escola Municipal Terezinha Cosenza, em Rio Acima (MG). Edilene guiou a escrita coletiva por meio de perguntas, ligando o processo que eles queriam relatar aos elementos constituintes de uma narrativa, como tempo, espaço e narrador: "Quando essa história que nós queremos guardar começou?"; "E onde começou?"; "Quem vai ser essa pessoa que vai contar a história?" Trata-se da história de Felipe, um colega de turma fictício, que no livro vive a mesma experiência da turma no projeto, que envolvia educação ambiental. Ao final da narrativa, já adulto, o personagem leva o filho para conhecer as árvores que plantou quando criança. O texto foi escrito coletivamente e cada página foi ilustrada por uma dupla. Segundo Edilene, os estudantes amadureceram bastante na organização espacial de sua escrita, principalmente porque sabiam que aquele texto teria vários outros leitores, na escola e em suas casas.

História da literatura infantil no Brasil

Uma trajetória de mais de um século, que vai das traduções e adaptações estrangeiras a obras brasileiras internacionalmente reconhecidas

POR NATÁLIA VIEIRA



Charles Perrault



Hans Christian Andersen



Irmãos Grimm



Olavo Bilac



Monteiro Lobato



Cecília Meireles



O ano de 1894, quando foi realizada a primeira eleição presidencial direta no Brasil, pode também ser lembrado como o marco inicial da produção brasileira de livros para crianças. Naquele ano, Figueiredo Pimentel lança, pela Livraria Quaresma, os *Contos da Carochinha*, obra que divulga histórias de Charles Perrault, irmãos Grimm e Hans C. Andersen. A publicação de Pimentel é considerada por muitos o primeiro projeto voltado para o segmento desenvolvido no país com uma prática editorial moderna. Segundo Regina Zilberman, professora de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), trata-se de uma obra dirigida para o público infantil que traz a novidade de não ser necessariamente vinculada ao contexto escolar.

Em toda reconstituição de uma história, no entanto, o início pode ser outro. É o que pondera Marisa Lajolo, professora das universidades Mackenzie e Unicamp. Segundo ela, é sabido que, um pouco antes da publicação dos *Contos da Carochinha*, o educador Carlos Jansen se dedicou a traduzir e adaptar clássicos europeus para o público brasileiro. Na virada do século, a produção no Brasil continuou sendo, em sua maioria, de traduções e adaptações, mas já havia uma preocupação em promover uma literatura voltada para questões nacionais e com finalidade educativa. Um dos grandes difusores dessa tendência foi Olavo Bilac, que, entre as obras voltadas para crianças, publicou *Poesias Infantis*, em 1904.

"Essa literatura era eminentemente didática, e veiculava, na verdade, o sentimento que a sociedade e a família tinham em relação à função da literatura infantil", aponta a professora de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) Alice Áurea Martha Penteado. A literatura infantil começa a ser produzida na Europa no século 17, período em que a classe burguesa ascendia, e em muito serviu, explica Alice Áurea, "como veículo para as ideias burguesas e para o ensino das crianças" — algo que, séculos depois, também ocorreu no Brasil.

Lobato, mas não só ele

Em 1921, Monteiro Lobato publica *Narizinho Arrebitado* e distribui exemplares da obra para escolas públicas do estado de São Paulo. O escritor dedicou especial atenção ao segmento infantil, atuando tanto na escrita de histórias como na fundação de editoras. Sua importância para a literatura infantil é evidente: "até hoje, nós temos os seguidores de Lobato, que são aqueles que entenderam, como Lobato entendeu, que a literatura para crianças não deve ser educativa, moralizadora, mas uma produção para o encantamento", afirma Alice Áurea.

Mas, se na década de 1920 Lobato se destaca, nos anos 1930 surgem novos autores, como Viriato Correia, Cecília Meireles e tantos outros que escreveram poemas e histórias infantis, dando início a uma fase fértil de produção genuinamente brasileira. A literatura infantil brasileira dessa época tinha "uma preocupação de valorizar o folclore nacional, a cultura brasileira, e está muito próxima dos ideais do modernismo", afirma a professora Regina Zilberman.

Do rural para o urbano

Nos anos 1940 e 1950, o novo desafio era manter uma continuidade na produção de livros e construir um público cativo. As editoras e os escritores estavam se profissionalizando, e a produção se tornou mais intensa. Para ampliar essa produção, as editoras optaram pela solução considerada mais prática, voltando a investir em traduções e adaptações. O Brasil estava deixando de ser um país rural, porém havia os defensores da agricultura como sustentadora da economia do país, e isso se refletiu nas muitas histórias infantis ambientadas em sítios e fazendas e, especialmente, sobre o café.

Com a decadência dessa política econômica, foi inevitável que a temática centrada no rural deixasse de ser explorada e, a partir da década de 60, as histórias ganham as cidades.

Segundo Zilberman, a literatura infantil assume nessa época uma temática urbana e passa a valorizar elementos políticos, dando destaque à sua condição emancipadora. Escritores renomados como Mário Quintana, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector se interessam por escrever para o público infantil, e, na década seguinte, despontam outros grandes nomes, como Ziraldo, Ana Maria Machado e Ruth Rocha.

De 1980 para cá

Fazendo um balanço dos últimos trinta anos, Marisa Lajolo destaca "a presença de temática e linguagem bastante articuladas com a contemporaneidade e um espetacular desenvolvimento da dimensão visual dos livros." Quanto a isso, a professora ainda ressalta: "Não por acaso, o Brasil por três vezes recebeu o maior prêmio internacional para o gênero: Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado e Roger Melo foram contemplados com o prêmio Hans Christian Andersen. Não é pouco!".

Sobre o momento atual, Regina Zilberman afirma: "a literatura infantil tem resolvido bem, até melhor que outras formas de linguagem verbal, a relação com os novos suportes. De um lado, ela pode circular em associação com outras mídias de comunicação de massa, como o cinema e o game, e de outra parte, ela se ajusta com muita facilidade à produção digital, melhor do que qualquer outro gênero literário." Por tudo isso, Zilberman acredita que o segmento avança em "uma nova fronteira muito importante e promissora".

SAIBA MAIS

Confira, no Portal do Ceale, as entrevistas que Alice Áurea Martha Penteado, Marisa Lajolo e Regina Zilberman concederam para essa reportagem: www.ceale.fae.ufmg.br/historia-da-literatura-infantil-entrevistas

Sócrates, o cão e o gato

Acompanhando dois momentos de leitura compartilhada: um com crianças pequenas e outro com professores universitários

POR NATÁLIA VIEIRA

Nove da manhã, no horário combinado, as crianças chegam. Esperando por elas está um moço com seu violão, que as convida a se sentarem nos *puffs* dispostos especialmente para recebê-las. São 19 crianças de 3 anos de idade da Creche São Geraldo, já prontas para ouvir o que aquele adulto tem a dizer. Trata-se do bibliotecário Diego Dávila, que dá início a mais uma *Hora do Conto e da Leitura* na Biblioteca Regional do bairro Renascença, em Belo Horizonte (MG). Diego faz questão de conhecer um pouco mais os convidados, perguntando o nome de cada um. Uns respondem, empolgados; a maioria se recusa.

Se ali algumas crianças não revelam seus nomes, em outra roda de leitura os participantes são apresentados por nome, sobrenome e instituição: os professores João Ceccantini (Unesp), Valéria Ferreira (UFVJM) e Raquel Guimarães (PUC Minas) são os leitores convidados para participar dos *Diálogos Socráticos*, simulação da conhecida técnica de discussão, que fez parte do *XI Jogo do Livro e I Seminário Latino-americano: Mediações de leitura literária*. Quem media a discussão é o pesquisador do Ceale Rildo Cosson, que começa a atividade lendo em voz alta o trecho inicial do conto escolhido para a atividade: *Se nada mais der certo leia Clarice*, do escritor angolano José Eduardo Agualusa. De acordo com a técnica do seminário socrático, os leitores já devem chegar para a atividade tendo lido o texto indicado. Rildo começa a leitura com um tom assertivo e termina em um tom sereno, estabelecendo o clima para a continuidade da atividade.

Diego também se preocupa com o clima que irá construir para mediar a leitura com as crianças. Elas chegam agitadas e, para concentrá-las, o mediador dá, então, sentido à presença do violão, cantando a música *Como é verde na floresta*. De melodia alegre e envolvente, não demora muito para a canção conquistar os pequenos. Diego canta de forma descontraída, como a letra pede, a exemplo da estrofe: "quem será esse? Todo peludo, é tão guloso! Esse é o urso". Sem que ele peça, as crianças começam a bater palmas e, empolgadas, tentam cantar junto. A música acaba e é perceptível uma maior atenção destinada a Diego. O mediador ainda investe em uma

atividade corporal, embalada por uma calma melodia.

Nos *Diálogos Socráticos*, estabelecido o início da atividade, o mediador faz a pergunta de abertura, como é proposto pela técnica, que dará partida para a discussão dos leitores sobre o conto. Rildo pontua que, em uma aplicação do seminário socrático em sala de aula, essa pergunta é preparada pelo professor a partir de questões que os alunos devem ter elaborado e registrado em um *diário de leitura*. Então, em um tom convidativo, Rildo lança a questão: "caros, o que é sonhar um peixe, *de acordo com o nosso texto*". O significado de "sonhar um peixe", metáfora usada pelo autor, conduz assim a discussão entre os três leitores. O mediador respeita e abre espaço para a opinião de cada um, não interferindo no raciocínio deles.

Com as crianças já relaxadas e ambientadas, Diego está prestes a começar a leitura do livro *O cão e o gato*, escrito por Antônio Torrado e ilustrado por André Lêtria. Antes, explica para elas que irá mostrar ilustração por ilustração após a leitura de cada página, para que elas observem calmamente os detalhes. Muito novas ainda, as crianças se atêm a aspectos inusitados, como o caso do menino que pergunta a Diego: "que mão é essa?!", ao ver uma das ilustrações. Também são sensíveis às mudanças de entonação do mediador que, ao explorar a sonoridade da palavra 'esquisito', provoca reação no grupo: uma criança repete a palavra com a mesma ênfase, parecendo se deliciar com aquela forma de pronunciar, levando outras a fazerem o mesmo.

Mais preocupados com os significados das palavras, os adultos da discussão socrática divergem, no andamento da atividade, sobre se o conto de Agualusa é ou não militante. Atento à progressão do diálogo, Rildo faz questionamentos pontuais, como "vamos esclarecer, a ironia está onde?" – se referindo ao contraponto levantado por Ceccantini de que, se o texto é militante, também é auto-irônico. As perguntas têm como objetivo estimular a continuidade da reflexão pelos leitores.

Entre as crianças, após acabar a leitura de *O cão e o gato*, Diego termina a atividade de mediação com o livro *O que é, o que é*, do autor e ilustrador Guido van Genechten.



"O que é, o que é que tem um nariz tão comprido quanto uma cobra?": lê a primeira charada e começa a lentamente puxar a página para revelar a resposta, dando tempo para as crianças arriscarem. Quando descobrem, elas vão ao delírio, repetindo "Elefante! Elefante!", ao associarem o desenho do animal à resposta. Antes de voltarem à creche, são convidadas pelo mediador a folhearem os livros e os gibis dispostos em caixas e numa prateleira da biblioteca.

Rildo finaliza a mediação com o terceiro momento proposto pela técnica, lançando a pergunta de encerramento. "Quando é que, se nada mais der certo, a gente vai ter que ler Clarice Lispector?" Uma pergunta que provoca o incerto e que, por isso, estimula os três leitores da mesa a darem interessantes respostas. "Mesmo tudo dando certo, leia várias Clarices, todas as Clarices", brinca Ceccantini. "Ler Clarice não é uma solução, é o encontro com o problema e com a realidade, um encontro com a escrita que é morte", reflete Raquel. "Quando a gente sente falta de sentido, de certeza, de segurança, ou seja, para nós modernos, acho que é sempre hora de ler", acredita Valéria.

SAIBA MAIS

Assista ao vídeo completo dos *Diálogos Socráticos*, durante o *XI Jogo do Livro e I Seminário Latino-americano*: www.ceale.fae.ufmg.br/dialogos-socraticos-video

Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações (MEC, 2015). Para saber mais sobre mediação de leitura na Educação Infantil. O e-book está disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br/literatura-na-educacao-infantil-acervos-espacos-e-mediacoes

Quando o leitor encontra a literatura

Cada história ouvida desde criança, cada livro lido em casa ou na escola, das narrativas cotidianas às atividades mediadas pelo professor: toda leitura literária pode levar a novas experiências e conhecimentos no processo contínuo de formação do leitor

POR POLIANA MOREIRA

No meio de uma tarde, uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental tem sua hora de "tempo livre". Cada aluno pode escolher com o que brincar e como aproveitar aquele momento, enquanto a professora observa. Em um canto da sala, Samuel e Luiz brincam, até que se desentendem e acabam brigando. Samuel se levanta bravo e, com a cara emburrada, se isola em outro canto. Camila, que assistiu a tudo enquanto brincava de maquiagem, deixa sua atividade e cruza a sala para pegar algo. A garota vai até onde está Samuel com um livro nas mãos – trata-se do título *A Raiva*, que dias antes outra colega havia doado para a turma. Camila oferece o livro para Samuel e diz: "Olha, eu acho que esse livro vai ser bom para você". Samuel se senta para ler, enquanto Camila retoma a brincadeira com as amigas. Após algum tempo, o garoto se levanta, guarda o livro e também volta a brincar. Ao fim da aula, a professora chama Samuel para saber o que havia acontecido. Ele conta sobre a briga e que ficou muito bravo com Luiz, mas que depois leu um livro que achou muito legal.

A cena descrita acima foi observada por Gabriela Rodella, professora da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), enquanto acompanhava uma turma de alfabetização na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP). Gabriela destaca a importância de eventos como esse e o significado por trás do ato da garota de dar um livro para seu colega, como forma de apoio após a briga. "O livro já faz parte da vivência deles: ela tinha lido e gostado. Depois, o garoto recebe essa ajuda e lê o livro, e acha aquilo legítimo, já que o livro realmente o ajuda a superar a raiva que está sentindo", comenta Gabriela. Um momento tão corriqueiro pode ser uma das melhores formas de ilustrar os frutos da experiência literária e da formação de leitores, que já começa desde cedo. "É uma experiência que vai além da leitura literária; está ali inserida na vida deles como leitores, como colegas. Acho que a gente tem que conseguir trazer isso até o Ensino Médio e ir transformando as práticas de ensino de literatura a longo prazo", propõe Gabriela.

Pensar a formação literária e os conhecimentos que constituem o campo da literatura, por meio de experiências significativas, é a proposta dessa reportagem do *Letra A*. "Quando você tem conhecimento, a experiência acontece de maneira diferente; o conhecimento permite ver coisas que você não veria se você não o tivesse", afirma Rildo Cosson, doutor em Educação e em Letras e pesquisador do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (Gpell), vinculado ao Ceale. Para ele, é na escola que se solidifica o trabalho para a construção conjunta entre esses dois elementos. "O que a escola tem que fazer é unir as duas coisas, porque, muitas vezes, ela está tão preocupada em passar o conhecimento, que esquece que ele tem que estar a serviço dessa experiência", adverte Rildo Cosson.

O leitor vive histórias...

"O interesse por narrativas é inerente ao ser humano", destaca Rildo. As crianças precisam de histórias para ter modelos no processo de construção da sua identidade e muitas delas acontecem em situações simples de sua vivência. Isso desde os momentos mais banais, como explica Rildo. "Pense, por exemplo, em uma mãe que explica ao filho: 'se você colocar o dedinho na tomada, vai tomar um choque', e faz o som de choque, põe a mão lá e faz uma cara feia..." Segundo Rildo, nesse exemplo, mesmo que o filho não entenda completamente as palavras, ele é capaz de compreender a situação. "É assim que a literatura fornece modelos, para todos nós, desde crianças", completa Rildo.

Essas narrativas, que começam de forma tão simples, estão presentes na literatura e exercem grande importância no processo de socialização. "A importância da literatura e da experiência literária para a criança é enorme, até maior do que para o adulto, porque ela está conhecendo o mundo. Então, quanto mais abirmos esse leque, quanto mais aspectos do mundo ela conhecer, melhor ela vai poder se locomover, agir, atuar", afirma Graça Paulino, também pesquisadora do Gpell/Ceale. E é no encontro com o texto que essa experiência se constrói. "Acho importante destacar que não basta o texto ser literário. A leitura tem que ser literária. Não é ler para um outro objetivo que nada tenha a ver com arte, com a experiência artística. É ler primeiro para esse movimento estético", ressaltava Graça Paulino.

Pelo acúmulo de experiências literárias diversas, com significados diversos, vai se formando um leitor experiente, conforme explica o professor e pesquisador da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) João Luís Ceccantini. "Tanto se é experiente em literatura por se ter produzido um número considerável de obras, de textos, num único ou em diversos gêneros, quanto se é experiente por se ter lido um número significativo de obras, por se possuir um repertório de leituras bastante vasto de textos dos mais variados gêneros, épocas, culturas, 'escolas', estilos, etc."



Ilustração: freepik.com

...e aprende com histórias...

A partir da bagagem adquirida por meio de suas experiências literárias, o leitor acaba criando um repertório que reflete na construção de conhecimentos próprios do campo. Graça Paulino cita vários aspectos dos saberes que a literatura envolve, desde o conhecimento das linguagens – uma vez que "a língua é ao mesmo tempo instrumento e objeto" – até o questionamento de uma visão pronta do mundo. "O conhecimento literário leva em conta a transformação constante, leva em conta a história e as diferenças, leva em conta as diversidades e as singularidades", completa Graça.

A aquisição de conhecimentos literários é o que permite que a leitura e a experiência literária alcancem outros níveis. "Quando a gente é o leitor crítico, a gente pensa no que aquela história está querendo narrar, em como ela é construída, nos artifícios ali propostos, e no que podemos pensar a partir disso para a vida", reflete Gabriela. E, à medida que constrói um repertório literário variado, o leitor vai se tornando capaz de fazer comparações entre obras e pensar sobre novas leituras a partir de outras narrativas com que já teve contato. "Na escola, é importante trazer o conhecimento e a experiência que os leitores já têm de literatura para dentro da sala de aula. Legitimar essa experiência e esse conhecimento, e favorecer o acesso a uma outra experiência", reflete Gabriela.

...começa ouvindo e vendo histórias...

Na Educação Infantil, os primeiros contatos das crianças com os livros ocorrem antes mesmo de elas saberem ler. "Quando a criança entra na escola, nos primeiros anos, ela vai ter um acesso mais sistematizado, com a professora realizando, por exemplo, a hora do conto. Então vai ter acesso ao impresso e, mesmo que ela não conheça as palavras, vai movendo as páginas. É muito interessante você ver essa leitura, isso é um exercício ótimo", afirma Rildo Cosson. Mesmo não sendo capaz de decodificar a escrita nessa fase, a criança já começa a se portar como leitora. "Ela faz isso porque vê alguém fazendo, então ela simula a leitura e vai contando uma história. Essa é uma oferta literária e uma forma de acessar o literário", completa. Com os estímulos recebidos por meio de jogos, brincadeiras e, principalmente, com as histórias que ouvem no dia a dia, a criança começa a se formar como leitora. "Ela ouve o adulto contando sobre algo que aconteceu na família, sobre o seu próprio nascimento, e isso faz com que incorpore elementos da narrativa, elementos da ficção, da poesia, o que facilita posteriormente aquele contato com os textos formais", destaca Rildo.

Até mesmo atividades que proponham a análise do texto literário já são possíveis entre as crianças não alfabetizadas. A professora do Centro Pedagógico da UFMG Maria Elisa Grossi afirma que, já na Educação Infantil, esse exercício de reflexão pode ser feito por meio de perguntas e comentários.

"O professor pode levantar questões sobre características da fábula, por exemplo, falando sobre os personagens que são animais, que geralmente falam, pensam e têm uma vida como se fossem seres humanos", sugere a professora. Esse trabalho de apropriação das características do gênero e da estrutura da narrativa é um processo de construção que gera frutos a longo prazo. "Se isso for feito desde a Educação Infantil, as crianças já vão compreender como são estruturadas as diferentes narrativas", ressalta Maria Elisa.

Todas as mediações realizadas desde cedo contribuem para a construção de um repertório próprio desse leitor em formação. Maria Elisa conta que, quando as crianças vão à biblioteca, procuram por histórias que o professor contou ou por outras do mesmo autor. "Aquilo fica como uma referência e alguns alunos vão até se apropriando dos autores e dos estilos. Os leitores vão se constituindo e vão selecionando também os textos de que gostam", afirma.

...e então passa a ler histórias...

No decorrer da alfabetização, ajudar o aluno a encontrar estratégias para compreender o texto é um papel essencial do professor, afirma Mirian Chaves Carneiro, formadora de professores no Ceale. "A primeira coisa é ensinar a ler com autonomia e que, nesse processo, ele vai ler uma vez, duas, três vezes... Na primeira vez, vai conhecer o texto; na segunda, ele pode até parar em palavras que não conhece, ir ao dicionário ou perguntar para o professor", sugere. Miriam ainda propõe que o professor comece essa experiência coletivamente. "Uma primeira leitura do professor – pode ser do livro todo ou apenas de seu início – é um caminho muito bom". Ela ainda ressalta que é importante que o professor tenha uma boa fluência de leitura; do contrário, o processo pode ser comprometido.

À medida que o leitor conquista maior autonomia, torna-se capaz de exercitar outras competências de leitura. "A inferência, para quem está começando a trajetória como leitor, é uma habilidade mais difícil. À proporção que os alunos leem mais, vão desenvolvendo a capacidade de levantar hipóteses sobre o texto e de confirmá-las ou não", afirma Maria Elisa Grossi. A pausa protocolada é um exercício muito utilizado para exercitar essa habilidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O professor lê uma parte da história e faz pausas breves para perguntar aos alunos o que eles acham que vai acontecer. Em seguida, continua a história e a turma verifica quais hipóteses seguiram o mesmo caminho do autor. Em turmas onde as crianças já dominam a escrita, esse trabalho pode ir além. "O professor pode dar uma crônica inacabada e cada aluno vai criar um final. Vão ser vários finais diferentes e depois pode ser feito um mural na escola para divulgar", sugere a professora.

»»» Respeito às preferências e à autonomia

Conhecer as experiências literárias prévias do estudante é fundamental para proporcionar novas vivências. O doutor em Educação pela UFMG Roberto Cezar de Souza sugere que, na primeira aula, o professor espalhe vários livros em uma mesa e peça que seus alunos escolham algum. Depois, é hora de conversar o que os levou àquelas escolhas. "Quando o aluno começa a falar sobre seus critérios de escolha, o professor já consegue perceber um pouco do que ele é e como está se formando como leitor naquele momento", sugere. Essa conversa pode resultar em uma rica troca de experiências sobre o que já leram e do que gostaram nessas leituras. Roberto também indica que, pelo mesmo caminho, é possível refletir coletivamente sobre os textos que a escola propõe que os alunos leiam e os textos que eles já leem ou gostariam de ler. "Às vezes eles querem ler *Crepúsculo*, e o professor não quer levar a saga para a escola. Mas qual o problema de levar *Crepúsculo* e discutir, inclusive, as consideradas deficiências literárias que pode haver nesse ou em qualquer outro livro? E, assim, eles vão discutir valores literários e validar as opiniões dos alunos", incentiva Roberto.

Além da sala de aula, outro espaço rico para a formação literária é, sem dúvida, o das bibliotecas.

Silvana Ribeiro Gili, que atua na Biblioteca Comunitária Barca dos Livros, em Florianópolis (SC), conta como o ambiente é preparado para receber os leitores. Em visitas de turmas escolares, são criadas oportunidades de exploração do espaço no primeiro momento, para que os alunos possam interagir com o acervo. Ali, as crianças têm acesso irrestrito aos livros. "A gente tenta mostrar que eles têm total autonomia nessa experiência de leitura", comenta Silvana. Após a ambientação, chega o momento de convidar as crianças para abrir os livros. Mediadores ficam espalhados pelo espaço da biblioteca para incentivar a leitura ou até mesmo realizá-la para as crianças. "Algumas vezes, a gente começa a ler um livro para uma criança e ela mergulha na história, fica fascinada. E aí, outros vão chegando e se inserindo em uma leitura compartilhada", conta Silvana. Para finalizar a visita, uma narração de história é realizada, de maneira simples, explica Silvana, para mostrar ao professor que é possível fazer o mesmo em suas aulas. "Não é nada muito elaborado ou trabalhoso, mas sempre pautado na crença de que vamos dar para esse leitor a oportunidade de se encontrar com o livro", ressalta Silvana.

»»» O que esse livro tem?

O encontro entre um leitor e um livro abre infinitas possibilidades de sentido. O que imaginar quando esse encontro envolve dezenas de leitores em uma sala de aula? Para que o professor possa aproveitar ao máximo a leitura de um livro pela turma, é fundamental estar familiarizado com a obra. "É importante pegar aquela história, levar para casa, ler e fazer um trabalho de percepção: quais as potencialidades daquele texto? O que aquele texto fala para ele? E, depois disso, o professor vai pensar em como preparar a aula", sugere a professora Maria Elisa Grossi. Além da leitura literária, pesquisas e leituras complementares também podem ajudar na hora de mobilizar os conhecimentos e as habilidades de leitura dos estudantes. "O professor pode pesquisar sobre o autor, quando foi escrito aquele livro, qual a edição... Até mesmo porque, quando o trabalho é feito com os alunos, muita coisa nova pode acontecer, já que cada leitor traz suas experiências. Se o professor estiver preparado, vai aproveitar muito mais esses ganchos", diz Maria Elisa.

A diversidade de situações que podem surgir do encontro dos alunos com a obra pode variar de leituras pessoais a

questões objetivas que o professor nem esperava. "Muitas vezes o professor acha que alguns elementos são óbvios para o aluno – e às vezes não são. Por exemplo, ele pergunta: 'Qual é o título do livro?', o aluno está com o livro na mão, sabe ler, mas não sabe o que é um título", relata Roberto Cezar, que já vivenciou situação semelhante como professor de Educação de Jovens e Adultos.

A formadora Mirian Chaves Carneiro observa que o momento de exploração do livro também permite que o professor faça sua apreciação subjetiva da obra, compartilhando impressões e emoções despertadas pela leitura. Nesse sentido, Mirian se lembra até hoje das práticas de uma professora que teve no antigo Ginásio "atualmente, os anos finais do Ensino Fundamental". "Ela dava as impressões dela sobre o autor, sobre o texto, mostrava partes que considerava muito literárias. Eu lembro de lermos *O Quinze*, de Raquel de Queiroz, e ela falando: 'fechem os olhos para poder perceber a tristeza do Nordeste', e lia partes do texto para a gente. O que ela fazia? Ela nos instigava a imaginar."

...até chegar a longas e complexas histórias...

Com a consolidação da alfabetização, a leitura de poemas, crônicas e contos breves se intensifica na rotina escolar. Mesmo reconhecendo sua importância, João Luís Ceccantini chama a atenção para o perigo de se limitar o trabalho a esses textos – que são aqueles, brinca o pesquisador, "que o livro didático adora, porque cabem em duas páginas". Transitar entre esse grupo de textos e outros mais extensos, como novelas ou romances, na adolescência e na juventude, é essencial para desenvolver a formação literária. "No romance, quando você está no meio do livro, tem em mente tudo o que foi visto atrás, o que aconteceu em um capítulo, estabelece relações, hierarquiza valores dentro da obra", aponta Ceccantini. Partindo desses livros, a escola deve ser o espaço de simulação da circulação social da literatura, criando situações e ambientes para socialização dessa leitura. "O próprio leitor é protagonista dessa circulação: ele vai compartilhar a leitura com seus pares, ora fazendo uma resenha, ora dando um depoimento. É possível criar uma série de atividades para ele contar sobre o livro que leu e por que gostou ou não", ressalta Ceccantini, que destaca a necessidade de maior trabalho prático com a leitura, que, por ter resultados menos tangíveis em comparação à produção de textos, acaba sendo negligenciada.

Durante um trabalho com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, que estava lendo *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago, Gabriela Rodella pôde observar os impactos da experiência literária na construção de conhecimentos literários. Os alunos relataram dificuldades com o texto, entre outras razões, pela ausência de capítulos e a pontuação incomum. Mesmo achando a obra complexa, eles gostaram da leitura. "Muitos disseram: 'esse livro é diferente dos outros que eu já li'". Uma aluna falou: "Ele tem alguma coisa por trás, está querendo dizer alguma coisa para a gente por meio da história que está contando". Uma outra leitora afirmou: "ele está usando metáforas e o importante é você saber o que está por trás e não o que está ali na letra do texto". Após observar o debate, a pesquisadora avaliou positivamente seus resultados: "Comentários desse tipo são fruto de uma experiência literária mediada pela escola, pelo professor", comenta Gabriela. A leitura em grupo, especialmente quando realizada em sala de aula, tem ainda a vantagem de proporcionar a formação de comunidades de leitores. "Os alunos passam a conversar entre si sobre os livros e sobre literatura. Construir uma interpretação em sala de aula, a partir de uma leitura feita em sala de aula, é uma experiência muito potente", destaca a pesquisadora.

...até onde vai essa história?

Por envolver competências e conhecimentos que se complexificam, é importante pensar a formação progressiva do leitor de literatura. "Eu sempre definiria um currículo na área da leitura mais em termos de metodologia, de princípios teóricos, de competências que o estudante deve adquirir", propõe João Luís Ceccantini, opondo-se ao modelo de ensino de literatura do Ensino Médio segmentado por estilos ou períodos da produção literária. Ele ainda ressalta a necessidade de se atentar para a heterogenidade da turma durante a formação. "Você tem alunos lendo de maneiras muito diferentes: alguns

têm fluência de leitura e conseguem ler os chamados livros de capítulos; outros mal conseguem ler aqueles com uma imagem e uma frase embaixo. A sala de aula é muito diversificada", alerta Ceccantini. Por isso, ele propõe que o currículo de ensino de literatura seja organizado a partir da sensibilização para o universo literário e de competências básicas até chegar às mais sofisticadas, que formam um leitor crítico. "E quem seria esse leitor crítico? É aquele capaz de circular entre os vários gêneros, de se assumir como sujeito, de explorar o texto literário segundo as mais diferentes perspectivas. As competências desse leitor

crítico não encontram limites", define Ceccantini.

Seguramente, a formação literária é contínua. Por isso, afirma Rildo Cosson, é importante que a escola tenha um trabalho de leitura também para adultos. "A formação do leitor literário tem começo, mas não tem fim: nós estamos sempre em um processo de letramento, sempre nos construindo como leitores. A cada novo livro que eu leio, transformo tudo aquilo que já li anteriormente", destaca Rildo. "Talvez o primeiro passo para ensinar literatura seja o professor se perguntar: eu sou um leitor de literatura?"

O que é literatura?

Pedimos aos entrevistados para definirem 'literatura' em uma ou duas frases. Confira as respostas:

"Literatura é uma possibilidade muito particular de, pela linguagem, descobrir e conhecer o outro - e a si mesmo."
João Luís Ceccantini

"A literatura é um lugar ilimitado."
Rildo Cosson

"Literatura é aquele mundo escrito ou ilustrado que me faz entrar em um mundo que eu ainda não tinha vivido. É um novo conhecer. Um mundo que se descortina principalmente para a fantasia da gente."
Mirian Chaves Carneiro

"Vou usar Antonio Candido: 'A literatura é o sonho acordado da civilização'.
Gabriela Rodella

"Pode colocar assim: Graça Paulino se recusou a responder essa pergunta porque a literatura tem a ver com a experiência artística entre o leitor e o texto."
Graça Paulino

"É criação, linguagem criativa, pela arte. Uma linguagem artística."
Roberto César de Sousa

"Literatura é arte, emoção; é compartilhar um texto com o outro."
Maria Elisa Grossi

"A literatura é um modo de me entender pessoa no mundo, um jeito de dar conta da vida."
Silvana Ribeiro Gili



Ilustração: freepik.com



A criança, o adulto e a literatura infantil

"It's phenomenal to think that..." Peter Hunt se empolga quando afirma que contar histórias é a atividade primordial do ser humano. Minutos depois, é enfático ao criticar a prática de algumas editoras inglesas – "that's a horrible thing..." – que publicam uma lista de perguntas na parte de trás de livros. Ao conceder essa entrevista ao *Letra A*, o professor emérito da Universidade de Cardiff, no Reino Unido, manteve o tom bem-humorado, com um toque dramatizado, que conquistou a simpatia do público na abertura do *XI Jogo do Livro e I Seminário Latino-Americano: Mediações de leitura literária* e nas outras duas palestras que ele realizou na UFMG em novembro de 2015.

Ao falar de escolhas de livros para crianças, Hunt recorre às noções de autoconfiança e respeito. É a partir delas que seria possível relativizar a avaliação de um livro infantil: o que a visão da maioria diz ser ruim sempre pode ser bom *para* algo. Por exemplo, os contos de fada 'cor-de-rosa': esses livros voltados para garotas, muito populares na Inglaterra e também muito criticados, são, segundo Hunt, "ótimos para mostrar à sociedade como a mulher é vista atualmente" e ensinam sobre "a estrutura padrão de contos populares". A dimensão cultural da literatura e a importância de se trabalhar ficção nas escolas também são temas abordados na entrevista. Entre uma resposta e outra, Hunt convoca até um famoso conterrâneo da ficção, o agente James Bond, para explicar como funciona a ideia de "leitor implícito".

POR VICENTE CARDOSO JÚNIOR¹

Em suas palestras, você falou sobre dar poder às crianças - e é fácil entender isso em relação a elas escolherem os livros que querem ler ou comprar. Mas quanto poder as crianças deveriam ou poderiam ter quando falamos da produção do livro literário?

No momento, acredito que o sistema está configurado para excluir as crianças. Mas as crianças têm influência sobre professores, pais e editores e, assim, qualquer editora de bons livros infantis fará contato ou terá na sua equipe professores, pais e profissionais da educação em geral. Editoras sempre recorrerão a esses grupos para saber o que eles acham que é uma boa ideia ser publicado. Esse grupo vai se basear nas crianças e, assim, se um grupo de crianças gostar de um livro em especial, isso será passado ao professor, que recomendará aos bibliotecários, que, em seguida, entrarão em contato com as editoras, e por aí vai. Há também casos em que editoras não acreditaram que certos livros se tornariam famosos entre as crianças, apesar do que os pais pudessem dizer. *Harry Potter* é um exemplo disso: foi impresso em pequena quantidade e se tornou famoso pelo "boca a boca". Os editores receberam informação de livrarias sobre como ele estava sendo procurado – porque era

exatamente isso o que as crianças estavam fazendo. Mas eu não penso que isso funcionaria dessa forma direta. Na maneira como o sistema está configurado, a ideia de reunir, em uma mesa no escritório da editora, duas crianças e dois adultos não funciona muito bem.

"Se perguntarmos às crianças do que elas gostam, elas se baseiam naquilo que já conhecem. Logo, elas dirão: 'queremos mais fantasia, do tipo daquelas que nós gostamos', certo?"

Qual seria então o poder possível, ou esperado, concedido às crianças nesse contexto?

Por exemplo, existem dois ou três prêmios de livros infantis na Inglaterra que são concedidos por votos de crianças. O problema, é claro, é que depende de quais livros as crianças já leram. Mas é bem possível que um livro que as editoras não acham que pode ser um grande sucesso seja votado pelas crianças e, então, o resultado é que o livro se tornará mais conhecido. Mas as crianças só têm a oportunidade de gostar do que é oferecido a elas. Assim, se perguntarmos do que elas gostam, elas se baseiam naquilo que já conhecem. Logo, elas dirão: "queremos mais fantasia, do tipo daquelas que nós gostamos", certo? Em vez de dizer: "Eu quero algo totalmente diferente". Eu acho que é o adulto quem deve inovar e, em seguida, possibilitar o acesso às crianças.

¹ A entrevista também contou com a participação das professoras da FaE/UFMG Cristina Gouvêa e Vanessa Neves e da estudante de Pedagogia Tacyane Guimarães. Transcrição do inglês por Natália Vieira e tradução de Katherine Oliva.



Foto: Mirela Persichini / Acervo Gpell

De que maneira filmes e outros produtos culturais influenciam as crianças em suas escolhas literárias?

É muito interessante quando olhamos para propagandas, filmes ou livros e o efeito que têm sobre as crianças. A maioria das pesquisas mostra que as crianças vão negar: "eu não sou influenciado por isso", mas provavelmente são sim. Se você perguntar a outro grupo, como garotas adolescentes, sobre a influência de *Jogos Vorazes* e *Crepúsculo*, elas dirão: "nós sabemos a diferença entre fantasia e vida real". Esses romances de mocinha e mocinho são extremamente populares e conhecidos. Em uma pesquisa conduzida por um colega sobre esse tema, houve entrevistas a muitas pessoas, e a reação sempre era: "sim, nós sabemos que aquilo não é real e que príncipe nenhum resgata a princesa, sabemos que nada é perfeito na vida real" e por aí vai, "o que não significa que não nos divertimos ao ler isso". É fato para todos nós: lemos fantasia mesmo sabendo que não é real. A questão é a seguinte: crianças sabem a diferença entre fantasia e vida real, subconscientemente estão se alimentando disso.

É realmente um jogo. Com qualquer livro, você tem que pensar: "eu vou ser o leitor implícito, e, em seguida, ser o que ele quer que eu seja, e esquecer que James Bond seria morto quatorze vezes em um filme". Esqueça isso!

Como pais, professores e outras pessoas podem relativizar seus critérios de avaliação sobre o que julgam ser um bom livro para crianças?

Isso é o mais difícil, justamente porque parece fácil. Mas tudo depende da autoconfiança que o pai ou o professor tem para poder dizer: "eu não vou concordar com a visão da maioria". É possível demonstrar que [a qualidade de] clássicos e outros bons livros não se baseia em nenhuma evidência concreta, é puramente cultural. Lembro-me do momento em que descobri isso, quando eu tinha mais ou menos uns 30 anos de idade. Estava nos Estados Unidos e li um livro chamado *The Theory of Literary Criticism: A Logical Analysis* [A Teoria da Crítica Literária: Uma análise lógica], de John M. Ellis, e tudo o que ele disse, em centenas de páginas, foi: "não dá para dizer que um livro é bom só pelo texto; o texto não contém o que faz dele realmente bom". E, claro, eu pensei: "O quê? Como assim?". Bem, você mesmo pode fazer o teste, é uma boa experiência: você pode pegar uma parte de qualquer livro, pedir a alguém que leia e perguntar: "isso é bom ou não?", sem levar o contexto em conta. Fiz isso voluntariamente, extraí dois trechos de livros infantis realmente inferiores e dois de livros infantis clássicos. As pessoas não conseguiram notar diferença, não sabiam qual deveria ser o "bom". Você não pode trapacear, mas precisa se certificar de que a parte do livro inferior que você escolheu foi bem trabalhada. É um teste interessante, se você disser às pessoas: "olha, podemos demonstrar que isso é um mito". E se há algo sobre mitos com que todos concordamos é que eles são culturalmente estruturados. No entanto, você está lidando com crianças, não tem que fazer esse tipo de teste com elas. Então, respondendo à pergunta de modo mais direto: as pessoas devem ter mais autoconfiança, acreditar no que pensam, e decidir quando é importante ensinar sobre um conjunto de valores, sobre os contextos de produção das obras e sobre como isso afeta a quem as lê.

Você mencionou uma grande linha de produção de livros na Inglaterra organizada por gêneros: contos de fada 'cor-de-rosa' para garotas; histórias de sangue, bravura e heróis para garotos. Quais são as qualidades desses livros?

Isso é muito interessante, porque as pessoas dizem que devemos preservar o clássico conto de fadas e o conto popular, como eram contados nos séculos 18 e 19, e que não se pode mudar esses gêneros. E o que os livros atuais estão fazendo é atualizar os contos antigos para alguma forma híbrida. Então, minha resposta é: "Por que não?" Os contos

populares sempre recontam algo, são todos uma forma de releitura. Assim, os novos são apenas outra releitura, o que não significa que sejam piores ou melhores, e são ótimos livros para mostrar à sociedade, por exemplo, como a mulher é vista atualmente. Se você está perguntando se isso é bom ou não para as crianças, eu não sei dizer. Pode ser bom para um grupo de meninas e, se essas meninas compraram esses livros e estão gostando de ler, por que se preocupar? Talvez não seja de nosso agrado que as meninas estejam sendo educadas com essa visão, mas temos que equilibrar essa crítica com o fato de que elas estão aprendendo sobre a estrutura padrão de contos populares. Se perguntarmos a essas garotas: "por que você tem pôneis cor-de-rosa no seu quarto?", elas não responderão: "bem, tenho um de verdade lá fora", o que mostra que elas sabem a diferença e, assim, acho que esses livros são bons para uma necessidade atual e nada disso é desrespeitoso, tenho certeza.

"Os contos populares sempre recontam algo, são todos uma forma de releitura. Assim, os novos contos são apenas outra releitura, o que não significa que sejam piores ou melhores."

Nos programas nacionais de distribuição de livros, como os que temos aqui no Brasil, há critérios de escolha que, muitas vezes, são contrários à seleção de publicações como esses novos contos populares. O que você pensa a respeito disso?

Acho que estamos conversando sobre dois sistemas diferentes: em um momento estamos selecionando livros para o sistema escolar, então precisamos usar nossos critérios para isso. Já, por outro lado, se esse conto de fadas vendeu milhões, isso não é problema nosso. Estamos cuidando de um certo tipo de livro. Minha ideia fundamental, depois de muitos anos lutando nesse campo, é dizer que precisamos de ter uma atitude de respeito e, ao olharmos para livros, devemos nos perguntar: "O que gostamos neles? E que relação existe entre o que gostamos e o que as crianças podem gostar?" Por exemplo, se compararmos a complexidade da narração de um romance contemporâneo com outro escrito há

"Ao olharmos para livros, devemos nos perguntar: 'O que gostamos neles? E que relação existe entre o que gostamos e o que as crianças podem gostar?'"



Foto: Mirela Persichini / Acervo Gpell

cinquenta anos atrás, é possível notar a diferença da prosa. O que você quase certamente vai notar é que a prosa moderna é menos complexa em termos linguísticos. Por outro lado, pode ser mais rica na referência a outros elementos culturais.

De um modo geral, [essa seleção] é uma tarefa muito difícil, e você tem que estar ciente da relação entre as suas respostas e as possíveis respostas das crianças. Não é uma questão de certo ou errado; é apenas diferente. Quando os meus escritores favoritos de 1900 estavam "pintando" uma cena, eles poderiam gastar meia página ou uma página inteira. Era normal, pois não havia outra maneira de descrever uma cena. Hoje as crianças vivem em um mundo visual e audiovisual, em que imagens estão presentes em toda parte. É muito diferente do que era antigamente. Hoje, o autor que decidir descrever uma cena em meia página estará encrencado. É aí que creio haver uma distância entre a criança e o adulto, e fazemos o melhor que podemos para tentar diminuí-la.

Na Inglaterra, como a literatura é incorporada ao conteúdo escolar e o que é considerado importante ao se ensinar literatura para crianças e adolescentes?

Acho que quase todos os professores têm uma ideia de que deve ser possível expor a criança ao mundo se ela for alfabetizada de uma maneira que leia ficção e outros livros. Isso se baseia na ideia de que livros de ficção são muito importantes na comunicação entre as pessoas. Psicólogos cognitivos descobriram recentemente que o cérebro humano tem na ficção sua melhor forma de funcionamento. Em um ótimo livro, *The Storytelling Animal* [O Animal Contador de Histórias], lançado no ano passado, Jonathan Gottschall aponta que os psicólogos descobriram que o ser humano gasta 70% de sua vida – talvez seja até mais – contando histórias para os outros e para si mesmo. Então, de todo o tempo em que você esteve aqui, quanto tempo você acha que realmente esteve aqui? Por quanto tempo você tem contado histórias sobre o que aconteceu, ou sobre o que irá acontecer, ou o que pode vir a acontecer? Aí, você vai para a cama e nos sonhos conta histórias a si mesmo durante toda a noite. É fantástico pensar que contar histórias é o que mais fazemos em nossas vidas! Sendo assim, fazer o uso de ficção na escola e fazer com que crianças se relacionem com ficção é algo excelente e esperado. Negar a elas a oportunidade de entenderem a forma como as coisas acontecem não é nada bom.

Em termos práticos, na Inglaterra, como em qualquer outro lugar, tudo depende do dinheiro disponível. Nós temos um governo de direita que, nos últimos dez a quinze anos, tentou padronizar o sistema escolar e ditar o que as crianças deveriam aprender: "esse é o currículo nacional e você tem que estudar isso". No sistema público, eles colocam ficção em uma caixinha, já que precisam ter espaço para História, Geografia, Matemática e Inglês e... "Ah, sim, e tem aquela coisa de ficção". E assim coisas como música são deixadas de lado. É triste... Na Inglaterra, infelizmente, narrativa e histórias podem ser consideradas algo para se ensinar da mesma forma que Matemática.

“Quando os meus escritores favoritos de 1900 estavam ‘pintando’ uma cena, eles poderiam gastar meia página ou uma página inteira. Hoje, o autor que decidir descrever uma cena em meia página estará encrencado.”

“Fazer o uso de ficção na escola e fazer com que crianças se relacionem com ficção é algo excelente e esperado. Negar a elas a oportunidade de entenderem a forma como as coisas acontecem não é nada bom.”

“Nossa forma de ligar uma ação à outra para entender o mundo fica mais sofisticada à medida que ficamos mais velhos; já as crianças vêm o mundo de forma simples, linear”.

E eventualmente alguns autores e educadores até dizem que é bom que a criança leia certo livro, porque ele ensina ‘isso e aquilo’...

Aí é utilizar ficção como um texto funcional. Até hoje, na Inglaterra, existem várias edições que trazem na sua parte de trás uma lista de perguntas, o que é abominável.

Nos anos 1980 e 1990, as melhores escolas tinham ficção como parte de seu projeto. Livros estavam à disposição e as crianças podiam ler tudo o que quisessem. Se quisessem, por exemplo, ler um romance, os adultos podiam ler para elas. Não haveria questões de prova após a leitura, mas perguntas como: "e o que vai acontecer depois?", o que é muito mais envolvente. E, assim, as crianças aprendiam nossos modelos de contar histórias, que são algo muito presente em nossas vidas, como os psicólogos mesmo dizem.

Então, em vez de fazer [da ficção] algo sagrado, ela deve ser algo integrativo, o que demanda mais tempo, mais dinheiro e um pouco do que seria dedicado a outras atividades.

Também é importante estimular as crianças a produzirem textos literários?

Bem, de acordo com pesquisas e resultados que já vi, é uma boa ideia, pois as crianças estão fazendo duas coisas ao mesmo tempo: aprendendo como a sociedade normalmente estrutura histórias e também estão se relacionando com suas próprias histórias. É engraçado que, se você pedir a uma criança para escrever uma narrativa, muitas vezes vai aparecer um monte de conjunções: "aconteceu isso, e aí... e aí... e aí... e aí...". Isso é uma história básica, sem nenhuma causalidade, apenas "isso aconteceu, e aí aquilo aconteceu...".

Na Inglaterra, os escritores de romances do século 18 escreviam longos fluxos de acontecimentos. Isso muda no século 19, quando a causalidade torna-se primordial. Assim, se alguém diz que "o rei morreu e em seguida a rainha morreu", temos uma história; se alguém diz que "o rei morreu e em seguida a rainha morreu de tristeza", temos um enredo. Há uma conexão motivacional, o que significa que um enredo complexo funciona de modo reflexivo, sempre volta a si. Acontece isso com os romances mais sofisticados, mas não é assim que começamos a contar histórias, porque elas vêm de nós mesmos, é uma sequência, tudo se relaciona a nós mesmos, como "eu andava na estrada e vi aquilo e em seguida aquilo, e depois aquilo outro... Então, quando me afastei um pouco, caminhei pela estrada e aquela coisa estava atrás de mim". Nossa forma de ligar uma ação à outra para entender o mundo fica mais sofisticada à medida que ficamos mais velhos; já as crianças veem o mundo de forma simples, linear: "Isso acontece e depois isso acontece..." Enquanto o adulto sofisticado que aqui imaginamos estaria analisando essas coisas. "Por que isso acontece? Quais as implicações disso?"

A vantagem de as crianças criarem textos é que elas brincam com as palavras. Elas estão experimentando, fazendo à maneira delas, e se você disser: "isso é ótimo", então elas podem dizer: "quem sabe eu não faço os verbos e os substantivos concordarem?" Portanto, lembre-se de que há duas coisas acontecendo: uma é brincar com palavras e a outra é aprender o sistema com o qual lidamos.

O primeiro livro

Por Graça Paulino

Hoje me parece bem complicado aprender a ler. Multiplicaram-se os métodos, as escolas particulares disputam qual consegue alfabetizar mais cedo seus alunos, há muitas imagens e tecnologias sofisticadas que deveriam ajudar. Mas nunca vi tantas crianças com preguiça de ir à aula, e, quando vão, ficam brincando ou brigando, sem prestar atenção ao que a professora tenta ensinar. O que está escrito deixou de ser um objeto atraente, algo a decifrar com prazer. Deve ter sido sempre assim: aprender a ler é importantíssimo para uns e um sofrimento para outros.

Não foi sofrimento para o escritor José Paulo Paes. Ele via o avô lendo no jornal o que para ele eram marcas sem sentido. Quis também dar sentido àquelas pequenas formas pretas, que tanto interessavam ao velho. Passou a ficar mais tempo perto dele, enquanto na escola a professora lentamente o introduzia nesse mundo da escrita. Um belo dia, conseguiu ler as letras maiores, tentou as menores e entendeu tudo: o Natal se aproximava e presentes eram comprados. Passou os olhos pelas outras notícias, viu que o jornal interessava ao avô porque trazia informações que ele não tinha.

Ficou tão feliz que comentou com um colega o que acontecera: "agora sei ler!" Mas o outro, que ainda não penetrara nesse labirinto, ficou com inveja e disse que, se fosse inglês, ele não saberia. Entre o desânimo e a felicidade, José Paulo escolheu a segunda e logo se pôs a estudar a escrita de outras línguas. Tornou-se um leitor poliglota, um poeta, um tradutor dos bons.

Eu também passei por uma experiência que me levou a progredir na leitura. Estudava no Grupo Escolar Padre Eustáquio e a professora era brava. Prestava muita atenção em tudo que ela falava e mostrava sobre a vida de Lili, uma menina bem arrumada, que, assim como eu, tinha um cachorrinho. Estava sempre sorrindo para nós, e a professora ia lendo cada linha do cartaz. Mudávamos as sílabas de lugar para formar outras palavras. Eu gostava muito desse jogo. Um dia percebi que, enquanto a professora lia, eu lia com ela. Quando se calou eu continuei olhando para o cartaz e sabia o que estava ali escrito.

Já começava a achar a história da Lili muito bobinha, mas, graças a Deus, chegou o fim do ano. A professora apareceu com um tanto de livrinhos e foi dando de presente um para cada aluno. Eram histórias diferentes. Meu livro se chamava *Os Dois Corcundinhas* e tinha uma dedicatória: "Para Maria das Graças, parabéns por ter aprendido a ler. Com carinho, D. Julieta."

O livrinho não era fácil, pois vinha de Portugal e tinha palavras que eu não conhecia. Mas a história me encantou, senti-me muito importante, e, dali para frente, quando perguntavam o que eu queria ganhar, respondia: "um livro". Minha mãe me levava ao sebo de Seu Amadeu para escolher um livro, todo ano, no Natal. Ele ajudava a escolher livros ótimos. Outros me davam brinquedos e roupas. Hoje, quem ainda está vivo me pede desculpas, por não ter dado valor a livros. Depois, descobri que o colégio novo, o Municipal, tinha uma boa biblioteca. E alguns meninos vizinhos também. Mas nunca me esquecerei daquele meu primeiro livro, que ganhei de presente da professora. Abriu as portas de um outro mundo para mim, o mundo mágico da leitura literária.

Não me tornei poeta, não aprendi direito línguas estrangeiras, como José Paulo Paes. Mas se uma criança distraída de hoje aprendesse a ler e ganhasse um bom livro – só seu, só seu – talvez buscasse outros, mais outros, mais outros, e poderia ser feliz na literatura, como sou. Estou indo à literatura em inglês, agora, aos 67 anos. A tempo.



Viva, Ligia, seu tempo é sempre!

POR APARECIDA PAIVA

Oh! Bendito o que semeia
Livros... livros à mão cheia...
E manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma
É germe – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar!
(Castro Alves)

Cidíssima ("superlativa criatura") foi o apelido que ela me deu. Minha "Musa-mestra", eu devolvi com afeto, ganhando de presente sua risada inesquecível. E foi assim, fortalecidas pelo afeto que brotou de genuína amizade, que desenvolvemos nossa parceria durante anos, em defesa da literatura infantojuvenil; sua "causa", ela dizia, sua "casa", acrescentou Graça Ramos¹.

Superlativa criatura foste tu, Ligia Cademartori, gaúcha de Santana do Livramento, uma das maiores autoridades em literatura infantojuvenil do país, ao lado de Regina Zilberman e Marisa Lajolo. Juntas, a partir dos anos 80, definiram muitos dos rumos teóricos que sustentam a literatura infantojuvenil brasileira, dando-lhe alicerce para que se tornasse potente e importante. As três estudiosas permanecem referências atualizadas; são as teóricas brasileiras mais citadas nas pesquisas desenvolvidas na área.

Professora-doutora em Teoria Literária, autora de inúmeros estudos e livros sobre o tema, atuou como docente na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e na Universidade de Brasília (UnB), onde se aposentou. Antes, porém, de integrar os quadros da UnB, foi para

Brasília, em 1984, trabalhar no Ministério da Educação para enfrentar um grande desafio: ser uma das responsáveis pela implantação e coordenação do Programa Nacional Salas de Leitura, que pode ser considerado o embrião do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em vigor até os dias atuais. Nesse último Programa, integrou a equipe de coordenação, em algumas de suas edições, com rigor e leveza, até se afastar para dedicar-se à tradução.

Nos últimos anos, paralelamente aos ensaios que publicava, dedicou-se à tradução e à adaptação de clássicos para a editora FTD. Entre eles, *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, *Dom Quixote*, de Cervantes e *Jardim de versos*, de Robert Louis Stevenson, sobre o qual, segundo Graça Ramos, "passou meses buscando a melhor melodia para cada um dos versos em trabalho de ourivesaria rítmica". O esmero com que cuidava das traduções levou-a a ingressar na Lista de Honra do International Board on Books for Young People, sediado na Suíça, pela tradução de Charles Dickens e Wilkie Collins (1991).

Em 2009, Ligia publicou, pela Editora Autêntica, na série "Conversas com o professor", minha obra preferida, *O professor e a literatura – para pequenos, médios e grandes*. O livro ganhou o prêmio Cecília Meireles da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, de melhor livro teórico em 2010. Nessa obra, densa em conhecimentos teóricos, ela se aproxima do leitor, sem arrogância, oferecendo-lhe, em "despretensiosa" conversa, reflexões sobre os elementos da literatura infantil clássica e contemporânea, discutindo questões importantes para a formação de novos leitores.

Cenas da literatura infantil, sua vivência de leitora, são colocadas generosamente a serviço de outros professores, estratégia didática só alcançada por educadores natos.

Em bancas de mestrado e doutorado, onde tive o privilégio de estar com ela, impressionava-me o rigor, o respeito pelo texto do outro, a forma elegante de levantar questões relevantes, instigando a todos. Nas últimas palestras que proferiu (e não foram poucas), em diferentes pontos do país, foi defensora ferrenha do PNBE. A militância pela causa da literatura infantojuvenil, pela sua democratização, em especial, pelo seu acesso aos alunos das escolas públicas, permaneceu inabalável.

Superlativa e surpreendente criatura, abriu sua intimidade como o laço de um presente e fez sua estreia na poesia, com *O tempo é sempre*, pela editora 7 letras, do Rio de Janeiro, em 2015, ano em que nos deixou. Mas eu a sinto aqui, comigo, enquanto escrevo esse texto; ouço sua risada gostosa, seu deboche contra a arrogância acadêmica. Nosso último encontro num fim de tarde em que relaxávamos depois de mais um trabalho concluído; um fim de tarde, o sol refletido na Lagoa da Pampulha; um pedido inesperado: "Tire umas fotos, Cidíssima, é preciso capturar esse instante: estou me sentindo linda!" E abriu para mim um daqueles seus singulares sorrisos, as bochechas rosadas, pelo pudor do pedido feito.

Vida vivida intensamente, legado que o tempo não apagará. Memória que se agarra na poesia, última piscadela para dobrar o tempo, último deboche, carregado de ironia para desarmar a circunspeção.



Foto: Aparecida Paiva

VIDA SECA

Ah, pare com tantos ais,
que a vida não é mais que isso.
Tem o duro, o bruto, o presto,
brilho, riso é só resto.
Não busque o que não se acha.
Não lamente. Já, já passa.
E uma outra agonia se acha.
Não entre na dor tão fundo,
nem queira tanto do mundo.
Veja a cadela Baleia
e a lição que ela nos dá.
Foi somente ao morrer que,
feliz, vislumbrou preás.

O tempo é sempre - Ligia Cademartori

¹ Graça Ramos, Réquiem Jornal O Globo, 4 de agosto de 2015 (as demais citações de Graça Ramos são do mesmo texto).