UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARIGÉSICA ANDRADE MOURA

A LITERATURA INFANTOJUVENIL NA PRÁTICA DE LICENCIADOS EM LETRAS VERNÁCULAS DA UNEB: ENTRE FIOS, TRAMAS E TECITURAS

Feira de Santana – BA
2016

ARIGÉSICA ANDRADE MOURA

A LITERATURA INFANTOJUVENIL NA PRÁTICA DE LICENCIADOS EM LETRAS VERNÁCULAS: ENTRE FIOS, TRAMAS E TECITURAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Helena da Rocha Besnosik

Feira de Santana – BA
2016

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Moura, Arigésica Andrade

M884l A literatura infantojuvenil na prática de licenciados em Letras Vernáculas da UNEB: entre fios, tramas e tecituras / Arigésica Andrade Moura. – Feira de Santana, 2016.

150 f.: il

Orientadora: Prof. Dr.ª Maria Helena da Rocha Besnosik.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Literatura infantojuvenil. 2. Literatura infantojuvenil – Licenciados em Letras Vernáculas. 3. Universidade do Estado da Bahia. I. Besnosik, Maria Helena da Rocha, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 869.0 (081)-93

ARIGÉSICA ANDRADE MOURA

A LITERATURA INFANTOJUVENIL NA PRÁTICA DE LICENCIADOS EM LETRAS VERNÁCULAS DA UNEB: ENTRE FIOS, TRAMAS E TECITURAS

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas da Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

_____

Prof.ª Dr.ª Maria Helena da Rocha Besnosik
Doutora pela Universidade de São Paulo – USP
Universidade Estadual de Feira de Santana

_____

Prof.ª Dr.ª. Mírian Sumica Carneiro Reis
Doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

_____

Prof.ª Dr.ª Ph.D. Marinalva Lopes Ribeiro
Université de Sherbrooke – USherbrooke
Universidade Estadual de Feira de Santana

Feira de Santana, 12 de setembro de 2016

Resultado: _____

Aos tecelões que entrelaçaram o fio encantatório da literatura à trama da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me concedeu o fio da vida.

Aos meus pais, Maria da Conceição Andrade Mota e Ariosvaldo Alves de Moura, porque teceram a pessoa que sou hoje.

Às minhas irmãs, Emanoela e Maria Laura, lãs de ouro que se entrelaçaram a minha existência.

Aos meus avós, Valdomira e Manoel, hábeis artesãos, alinhavaram minha história com o fio encantatório da literatura infantojuvenil.

Aos meus professores, linhas preciosas que entremearam meu caminho.

A minha orientadora, Malena, tecelã caprichosa que me ensinou a bordar ciência com poesia, ampliando assim meus horizontes.

Às professoras, Marinalva, Léa e Mírian. Suas palavras lançaram luz sobre os caminhos de minha pesquisa.

À Luciene, rouxinol encantado. Realizar o Tirocínio em Literatura Infantojuvenil com você me permitiu aprender novos motivos para meu bordado.

Aos sujeitos da pesquisa, fios valiosos que me auxiliaram a tecer esse bordado. Suas narrativas o constituem, suas histórias tornam esse tapete-bordado primoroso. Minha gratidão eterna.

Aos amigos queridos da UNEB de Euclides da Cunha (Campus XXII), de modo particular, professora Jusciana, professor Nelson, Keliston, Guy, Leandro, Nataliane pela atenção, disponibilidade, por todo apoio dispensado. Artesãos que concederam material para meu bordado.

Ao coordenador do PARFOR, Gutemberg Oldack, Ailton e Ulisses, secretários, aos 29 alunos de Pedagogia, aos professores, de modo particular, Nacelice, Gilsimar, Daniela, Adiel, Tatiana e Kelly. Artesãos que me inspiraram, incentivaram e apoiaram. Meu gesto de gratidão.

Aos colegas de trabalho, pela compreensão, generosidade e estímulo.

Às amigas bordadeiras, Erbene, Telma, Maura, Adriana. Na trama da existência, Deus entrelaçou nossas vidas. Obrigada pelo apoio, pelo ombro amigo, pelo coração aberto, pela mão estendida.

A todos que embora não citados aqui, contribuíram para a construção desse bordado. Meu humilde gesto de gratidão.

Uttu – A deusa da magia e do destino

“Com agulhas de prata
De brilho tão fino
Bordai as sedas do vosso destino.”
(Cecília Meireles).

RESUMO

Esta dissertação está inserida na linha de pesquisa 2 – Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Seu propósito foi compreender as implicações do componente curricular "O estético e o lúdico na Literatura infantojuvenil" na prática do licenciado em Letras Vernáculas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Partindo desses pressupostos, essa pesquisa teve como lócus a Universidade do Estado da Bahia, campus XXII, situado na cidade de Euclides da Cunha. Seus sujeitos foram seis professores das séries finais do ensino fundamental da rede pública, egressos do referido campus. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde optei pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados e me inspirei na História de Vida. Dessa forma, pude mapear conflitos, valores, contradições, os modos como cada entrevistado percebe e significa sua realidade. Foi possível, ainda, investigar as relações, as representações, as interpretações, o que os sujeitos pensam acerca da literatura infantojuvenil em sua formação, enquanto licenciados em Letras. Para tanto, a pesquisa teve como aporte teórico autores como Arroyo (2011), Coelho (2000), Eco (1994), Faria (2010), Mortatti (2001; 2014), Cerqueira (2007), Lajolo (1983; 1996; 1998; 2007; 2015), Meireles (1984), Nóvoa (2003), Pimenta e Lima (2004), Zilberman (1987; 2003; 2005; 2014), Rangel (2009), Todorov (2009) entre outros. A inserção da Literatura infantojuvenil como disciplina em cursos que visam à formação de professores é uma questão que vem sendo timidamente discutida no meio acadêmico. Apesar de oscilar nos currículos de diversas instituições de ensino superior, esse gênero marca forte presença na sala de aula. À medida que se relega a um segundo plano esse conhecimento teórico-literário na formação do licenciado, constrói-se uma lacuna em sua formação, pois, em sua atuação enquanto docente, a literatura (infantil e juvenil) estará presente em seu dia-a-dia. A análise de dados mostrou que apenas a inserção da disciplina não se constitui como uma solução para a formação de leitores. Ao contrário, a questão de tal formação está mais associada às vivências do professor com a leitura literária do que apenas com o estudo da literatura infantojuvenil durante a licenciatura. Eis o ponto-chave desvelado: a história de leitura do licenciado. O professor, para ser mediador de leitura, necessita ser e se perceber enquanto leitor literário.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil. Formação do leitor. Formação do professor. Práticas de leitura.

ABSTRACT

This dissertation in inserted in the line of research 2 – Cultures, Formation and Pedagogical Practices – of the postgraduate program in Education at the State University of Feira de Santana (UEFS). It aimed to understand the implications of the discipline "Aesthetics and Ludicity in Children´s Literature" on the pedagogical practices of teachers graduated in Portuguese language and literature at the State University of Bahia. Based on this assumption, the locus of this research was the State University of Bahia (UNEB), campus XXII, located in the town of Euclides da Cunha. The research subjects were six teachers graduated from UNEB, who work with students in the initial years in a public middle school. It is a qualitative research study, in which I opted for a semi-structured interview as an instrument for data collection, and I was inspired by life stories. In doing so, I could map conflicts, values, contradictions, and the way that each interviewee sees and signifies his or her reality. It was also possible to investigate the relations, the representations, the interpretations, and what these subjects graduated in Portuguese language and literature think of Children´s Literature in their formation. For this purpose, the research used as a theoretical basis authors such as Arroyo (2011), Coelho (2000), Eco (1994), Faria (2010), Mortatti (2001; 2014), Cerqueira (2007), Lajolo (1983; 1996; 1998; 2007; 2015), Meireles (1984), Nóvoa (2003), Pimenta e Lima (2004), Zilberman (1987; 2003; 2005; 2014), Rangel (2009), Todorov (2009) among others. The insertion of Children´s Literature as a discipline in teaching courses is an issue that has been timidly discussed in the academic environment. Despite oscillating in the curricula of several higher education institutions, this genre marks strong presence in classrooms. As this theoretical and literary knowledge is given a secondary role in the formation of teachers holding a teaching degree in language and literature, a gap is created in their formation, given that Children´s Literature will be present in their everyday teaching activities. The data analysis showed that only the insertion of the discipline is not the solution to the formation of readers. On the contrary, this formation issue is more closely associated with the teacher´s experience with literary reading than with the study of Children´s Literature during the graduation course in teaching. And here is the key point. In order for teachers to be mediators in reading activities, they need to see themselves as literary readers.

Keywords: Children´s literature. Formation of readers. Formation of teachers. Reading practices.

LISTA DE SIGLAS

UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
CEAQ	Centro Educacional e Assistencial Quijinguense
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
DCHT	Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
CONSU	Conselho Universitário
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
MEC	Ministério da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – OS PRIMEIROS FIOS 13

ENTRE FIOS E TRAMAS: O INÍCIO DO BORDADO 19

NOVOS FIOS: TECENDO INTERAÇÕES COM OUTRAS PESQUISAS 23

A TECITURA DO BORDADO 25

1 **O TECER DA PESQUISA** 27

1.1 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: PUXANDO UM FIO 28

1.2 OS CAMINHOS DA PESQUISA 30

1.3 O LÓCUS DA PESQUISA 33

1.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA: DESFIANDO HISTÓRIAS 34

1.4.1 Lúcia e o feitiço do passarinho encantado 36

1.4.2 Ana: mulher-travessia, menina-poesia 38

1.4.3 Lívia: a artesã de encantamentos 41

1.4.4 Luís: menino avesso, professor poeta 43

1.4.5 Mariana, pequena navegante dos mares literários 45

1.4.6 As aventuras de Raul na arte da gastronomia literária 47

2 NAS TRAMAS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL: ENTRE HISTÓRIAS, NARRATIVAS E TEORIAS 49

2.1 RETRATO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NO OCIDENTE: COMO OS FIOS COMEÇARAM A SER TECIDOS 51

2.1.1 Um perfil da Literatura Infantojuvenil Brasileira: o desenrolar dos fios 54

2.2 TRANÇANDO HISTÓRIAS DE LEITURA 59

2.2.1 Os Primeiros Fios: como se deu o Encontro com a Arte Literária 59

2.2.2 A casa de tear: experiências dos sujeitos com a literatura na escola 66

2.2.3 Dois fios da meada: o gosto infantil e o tempo 73

2.2.4 Novos matizes: fiando leituras 76

3 ENTRELAÇANDO OS FIOS 81

3.1 NO TEAR DAS LETRAS: PRÁTICAS DE LEITURA TECIDAS NA LICENCIATURA 84

3.2 O ESTÉTICO E O LÚDICO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: DESENROLANDO O FIO DA MEADA 92

3.3 ALINHAVANDO OS FIOS: AS IMPLICAÇÕES DE "O ESTÉTICO E O LÚDICO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL" NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS LICENCIADOS EM LETRAS VERNÁCULAS 102

CONSIDERAÇÕES FINAIS - ARREMATANDO OS NÓS 112

REFERÊNCIAS 117

APÊNDICES 126

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 127

APÊNDICE B: TERMO DE AUTORIZAÇÃO 129

APÊNDICE C: ROTEIRO DA ENTREVISTA 131

ANEXOS 134

ANEXO A: EMENTA DA DISCIPLINA “O ESTÉTICO E O LÚDICO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL” 135

ANEXO B: EMENTA DA DISCIPLINA NO CURRÍCULO ADAPTADO 136

ANEXO C: PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA “O ESTÉTICO E O LÚDICO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL” (TURMA 2004.1) 137

ANEXO D: PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA “O ESTÉTICO E O LÚDICO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL” (TURMA 2015.1) 142

INTRODUÇÃO

OS PRIMEIROS FIOS

Bordado – Irmãs Dumont

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar. (Clarice Lispector)

A vida é um novelo e rememorá-la é um exercício de desenrolar e perceber os vários fios que vão tecendo essa existência. Recordar é fundamental para o exercício de autoconhecimento, para afirmação de nossa própria identidade. É no ato de rememorar que compreendemos melhor a vida, as escolhas que fizemos, pois mergulhamos em nossa subjetividade, singularidade e passamos a relacioná-la a nossa formação enquanto sujeitos. Mas, quando o ato de recordar extrapola o campo das ideias e concretiza-se na produção escrita, temos então o reflexo de um mergulho interior e retrospectivo de nossa própria história de vida.

Assim é minha dissertação, expressão de minhas tecituras construídas desde minha infância até o momento presente ou como nos diz poeticamente Clarice Lispector, *"meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar"* (LISPECTOR, 1999, p. 25).

Meu enleio com o fio encantatório da Literatura infantojuvenil se confunde com minhas primeiras experiências de vida na pequena cidade do interior da Bahia, Quijingue, situada a 333 quilômetros da Capital. Perpassa o sítio de meus avós, as brincadeiras infantis, os mimos recebidos naquele lugar bucólico. Como não lembrar de meu avô chegando de um dia de trabalho, sentando num banquinho no alpendre daquela casinha tão simples e me chamando para me contar uma de suas histórias?

Semelhante aos griots, contava trovas, parlendas, cantigas, charadas, histórias de tempos antigos, de lugares permeados pelo maravilhoso, com personagens astutos, sagazes, com seres fantásticos, às vezes assustadores, mas que sempre me deixavam com desejo de mais uma história. Não havia uma fantasia, fantoches, apenas sua simplicidade, sentado num banco, numa rede e eu, com minha irmã, sentada no chão, mas mergulhada naquele universo maravilhoso, onde todos eram amigos. A amiga onça, o amigo macaco, o amigo Cancão...nesse universo, todos eram próximos a mim. A qualquer momento poderia ver um

deles por ali e quem sabe convidar para uma brincadeira. Afinal, meu avô era íntimo desses seres, então eu também era.

Em casa, não era diferente. A literatura infantojuvenil alinhavava minha relação com o mundo, costurava minha relação com minha mãe. Lembro-me, enternecida, de quando ainda pequena, sentada sobre a cama, observava com olhar atento e curioso minha mãe lendo/contando para mim histórias de um tempo distante, indeterminado, de um lugar encantado, longínquo, onde bichos falavam, habitado por príncipes, princesas, bruxas terríveis e fadas, um mundo que desvendava ao passar o dedo indicador sobre as linhas escritas daquele objeto, para mim, mágico, o livro. Queria eu também descortinar aqueles mistérios, como minha mãe; desejava, assim como ela, desvendar aquele mundo da palavra escrita.

Quando se tratava de brincar, havia um destino certo: a casa de minhas primas. Lá também o fio encantatório da Literatura infantojuvenil ia tecendo sua trama em minha vida. A avó de minhas primas, saudosa Dona Arminda, nos contava as histórias dos "amigos de meu avô". Assim cresci me sentindo parte desse outro lugar, sendo entrelaçada por tantos outros fios, cada um com uma história...são tantas as histórias...

Penso que daí nasceu meu interesse pelas Letras, meu amor pela Literatura. Dessa forma, a escolha da Literatura infantojuvenil como meu objeto de pesquisa é justificada por sua presença constante desde a infância, na cidade de Quijingue, até minha trajetória acadêmico-profissional.

Nesse enleio com meu objeto de pesquisa sou também artesã. Em meio a linhas, cores, fios, tramas, nós e alinhavos fui tecendo este tapete bordado. Semelhante *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, passei dias e noites a jogar a lançadeira de um lado para o outro, batendo os pentes do tear para frente e para trás e, envolvida neste processo de labor contínuo, fui tecendo este trabalho.

Na infância, considerava-me uma leitora assídua, apesar da dificuldade de acesso aos livros. A dificuldade consistia na ausência de biblioteca na escola onde estudava, mas também na aquisição de livros. Comprar era algo difícil, tanto pelo preço, quanto pela questão de acesso aos locais onde vendiam. Quando se tratava de adquirir livros, as pessoas compravam com vendedores de porta em porta que chegavam a suas casas ofertando almanaques, coleções de enciclopédias, de clássicos literários ou encomendavam ao padre da cidade, que também era professor e diretor do Centro Educacional e Assistencial Quijinguense (CEAQ) e sempre viajava para a capital. Porém, eu, pequena tecelã, no meu tear imaginário, por diversas

vezes criei e recriei universos inteiros a partir da leitura de um livro, da escuta de uma história.

Desse período, lembro que adorava gibis. Quando sabia que minha mãe ou meu pai iam à cidade vizinha, fazia uma enorme lista de quais gostaria que trouxessem e ao chegarem com apenas um dos vinte solicitados, passava dias lendo e relendo, em momentos de puro deleite.

Da época, recordo-me de uma biblioteca improvisada na escola. Consistia numa cristaleira com alguns livros que os alunos poderiam levar para casa e devolver depois. Lembro-me da emoção ao escolher o primeiro livro, *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles. O encantamento pela escrita da autora marcou minha infância de tal modo que a considerava uma referência de leitura, de vida.

Havia também no Órgão Municipal de Educação (hoje, Secretaria Municipal de Educação) um pequeno acervo com livros infantis. Como minha mãe trabalhava nesse local, levava alguns livros para eu ler, outras vezes, eu ia ao local escolher algum.

Posteriormente, fui transferida para o Centro Educacional e Assistencial Quijinguense (CEAQ). Nesta Instituição existia uma pequena biblioteca, entretanto, não havia a possibilidade de empréstimo, o que desmotivou minhas visitas ao local. Passei a ler os poucos livros que meus pais possuíam em casa (Contos dos irmãos Grimm, *As viagens de Gulliver*, *As viagens de Marco Polo*, entre outros).

No Ensino Médio, encontrei no pequeno acervo de meus pais quatro clássicos da literatura brasileira que até então desconhecia: *Iracema* e *Ubirajara* de José de Alencar e duas obras da fase romântica de Machado de Assis, *Iaiá Garcia* e *Helena*. Escolhi *Iracema*, mas não me identifiquei com a escrita do autor e após alguns capítulos, abandonei a leitura para iniciar *Ubirajara*. Com esta obra sucedeu o mesmo.

Entretanto, vivenciei um momento de encontro ao folhear *Iaiá Garcia*. O deslumbramento pela escrita, pelo modo de narrar, pela história de vida de Machado de Assis, dentre outros aspectos, tornaram também este autor uma referência importante em minha história de leitura. Assim, nesses espaços, é que eu, pequena tecelã, fui me fazendo leitora. Com o fio encantatório da Literatura e com tantas outras linhas, minhas mãos bordavam o tapete da vida.

Em 2004, ingressei na Universidade do Estado da Bahia, campus XXII, na cidade de Euclides da Cunha. Durante o curso, minha afinidade com a Literatura e suas teorias foi

crescente. Entretanto, a disciplina “O estético e o lúdico na Literatura infantojuvenil”, cursada no terceiro semestre da graduação teve significado ímpar em minha formação. Recordo-me com clareza das aulas, das atividades desenvolvidas, dos autores estudados.

Penso que a atuação da professora Sandra Gomes foi salutar, porque através dessas aulas pude desenvolver o olhar para aspectos da obra destinada à criança e ao jovem, até então não pensados por mim. O mercado editorial, a questão da ilustração, a descoberta do leitor implícito, da recepção do texto, da voz encenada do narrador e dos modos de contar histórias, são alguns pontos. As análises de contos, de obras destinadas ao público infanto-juvenil também tiveram pertinência nesse período de formação. Uma das atividades da disciplina era que, em grupo, fossem escolhidas obras para apresentação de seminário e, posteriormente, produção de um artigo. Sugeri a minha equipe a escolha de *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll.

A partir daí, por conta própria, li diversas traduções e adaptações da história, realizando comparações e socializando com meus colegas, tanto que ainda hoje encontro colegas que associam meu nome ao livro. Do envolvimento com este trabalho e com este componente curricular, resultou o interesse por autores que discutissem a respeito dessa área. Posteriormente, com as leituras amadurecidas, originou-se o Trabalho de Conclusão do Curso versando sobre *Alice no país das maravilhas*.

Poderia dizer, então, que a partir desta disciplina, deste livro, teve início minha caminhada acadêmica de leituras sobre a literatura infantojuvenil. Também nesse período me vi pequena tecelã. Novos fios, texturas e cores foram apresentados a mim a cada dia e com mãos habilidosas fui jogando a lançadeira, agregando cores, fios na construção desse meu tapete.

Após concluir a graduação, comecei a trabalhar no Colégio Estadual Deputado Luís Eduardo Magalhães (Quijingue-BA), lecionando as disciplinas Língua Portuguesa e Leitura e Produção de Texto. Em meio a encantos e desencantos, defrontei-me com a resistência dos discentes em relação à leitura. Em suas falas, ora a leitura aparecia como algo inacessível, difícil, fatigante, ora como uma avaliação proposta por um professor.

A partir daí, escolhi as lãs mais bonitas e coloridas, tomei o fio encantatório da literatura e de posse de meu tear, fui tecendo dia após dia um novo bordado na história de leitura daqueles estudantes. Com base no arcabouço teórico-metodológico adquirido no

período da graduação, bem como, em meu apreço pela Literatura, iniciei um trabalho cujo objetivo era proporcionar momentos de fruição com a leitura literária.

Então nasceu a proposta de construção de um diário de leitura. Os alunos e eu escolhíamos um livro que gostaríamos de ler e, posteriormente, socializávamos nossas leituras. Em outros momentos, selecionava um mesmo livro para toda a turma realizar a leitura e depois socializar, discutir a respeito da obra lida.

Apesar dos percalços no caminho, como a não adesão ao projeto empreendido, por parte de alguns discentes, a dificuldade de acesso às obras literárias, entre outros, a experiência obteve resultados positivos, como o encantamento e a interação dos alunos com obras como *O Guarani*, de José de Alencar, *As aventuras de Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe, entre outras.

Em 2012, fui aprovada no concurso público para professor da Prefeitura Municipal de Quijingue e comecei a lecionar Língua Portuguesa e Redação para turmas do 7º ao 9º ano da Escola Municipal do Povoado Lagoa do Junco. Também aí encontrei forte resistência dos estudantes no referente à leitura. Propus a construção de diários de leitura. A princípio, poucos alunos aderiram à ideia. Com o passar do tempo, mais estudantes foram se envolvendo. Liam, indicavam, conversavam sobre os livros na sala de aula e nos intervalos. O fio encantado da Literatura perpassava e entrelaçava aquelas vidas pelos dedos, mãos desta pequena tecelã.

Neste mesmo ano passei a trabalhar como professora articuladora de uma turma de Pedagogia da UNEB, do programa PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). Inquietada com a forte recusa dos adolescentes das séries finais do Ensino Fundamental, em relação à leitura, busquei tecer diálogos com coordenadores, docentes da escola onde atuava e, ao mesmo tempo, conversava com professores-alunos do PARFOR.

Percebi paulatinamente a ausência que havia na formação inicial do professor quanto ao trabalho com a Literatura Infantil. Isso porque esses estudantes do PARFOR, assim como outros licenciados em Pedagogia, em Letras ou que estavam cursando essas licenciaturas, apresentavam em suas falas a falta de embasamento teórico para desenvolver um trabalho pedagógico com maior respaldo.

Tal lacuna na formação de professores despertou minha atenção a partir do momento em que, tendo contato com graduados ou graduandos dessas áreas, notei seu pouco conhecimento acerca desse ramo da literatura.

No decorrer de minha vida profissional, as leituras acerca de textos que discutissem Literatura Infantil foram constantes. Nestas leituras, percebia que os autores defendiam este gênero em seus escritos e apontavam uma questão recorrente: a resistência em inserir tal Literatura nos currículos dos cursos de Letras. Faria (2006, p.7) confirma:

> Assim, raramente encontramos, nos currículos de Letras, uma disciplina voltada à literatura para crianças e jovens, já que esta acaba não sendo considerada Literatura, assim, com "L" maiúsculo. Hoje, felizmente, por outro lado, há uma luta constante de professores para introduzir o assunto nos currículos de formação dos futuros educadores. Eventualmente, tal matéria figura nos cursos de Pedagogia, onde não existem disciplinas especificamente literárias para lidar com textos de literatura infantil.

A partir daí, observei a pertinência de se realizar uma pesquisa nesse âmbito, que buscasse compreender as implicações da disciplina "O estético e o lúdico na literatura infantojuvenil" na prática do licenciado em Letras, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Dessa forma, a construção desse objeto de pesquisa tem vínculo com minha história de vida. É perpassado por leituras, discussões iniciadas no período da graduação em Letras Vernáculas, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e amadurecidas no decorrer de minha vida acadêmico-profissional, durante as aulas do Mestrado em Educação, mais especificamente, da disciplina Formação do Leitor, História da Leitura e Letramento, ministrada pela professora Maria Helena da Rocha Besnosik – Malena, bem como as aulas de Metodologia da Pesquisa em Educação, ministradas pela professora Marinalva Lopes Ribeiro, as quais foram fundamentais para melhor delineamento de meu objeto de pesquisa. Assim, sentada ao tear, de posse de lãs, fios e cores diversas, jogo a lançadeira de um lado para o outro e os pentes vão batendo para frente e para trás e nesse trabalho contínuo teci este tapete bordado que ora apresento.

ENTRE FIOS E TRAMAS: O INÍCIO DO BORDADO

O desejo por estudar e investigar a Literatura infantojuvenil trouxe-me ao Mestrado em Educação. Assim, inserida na linha de pesquisa 2 – Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), esta pesquisa teve como propósito compreender as implicações do

componente curricular “O estético e o lúdico na Literatura infantojuvenil” na prática do licenciado em Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A inserção da Literatura infantojuvenil como componente curricular em cursos que visam à formação de professores é uma questão que vem sendo timidamente discutida no meio acadêmico. Comumente relacionada à área de Letras, o debate acerca da inclusão ou não em tal curso fica atrelado a outro debate sobre o gênero ser ou não ser Literatura, denotando assim um discurso preconceituoso. Faria (2006, p.7) afirma:

> Os próprios cursos de Letras demonstram um injustificado preconceito em relação à pesquisa sobre literatura infantil e juvenil. Em muitos casos, o próprio aspecto literário dos textos para crianças é negado sob o argumento falacioso de que literatura “não tem adjetivo”.

Na Bahia, por exemplo, de acordo com levantamento realizado, das Universidades Estaduais, apenas a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) mantém em sua grade curricular tal disciplina como componente obrigatório. Nas demais instituições aparece como optativa.

Ora, este ramo da Literatura, embora oscile enquanto disciplina, está continuamente nas salas de aula. As discussões em torno da leitura, da formação do leitor são constantes, bem como as exigências em relação ao professor enquanto formador de leitores. No entanto, a Licenciatura tem deixado uma lacuna na formação inicial do docente ao não incluir a Literatura infantojuvenil e as discussões relacionadas a ela no currículo.

Em vista disso, a princípio, pensei em investigar a Licenciatura em Pedagogia, porque esta tem como um de seus objetivos formar docentes para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A Literatura infantojuvenil é o gênero literário que mais frequenta essas etapas da educação. Por tal motivo entendi que seria pertinente um estudo voltado para as implicações do estudo da literatura infantojuvenil na prática de professores formados em Pedagogia.

No entanto, o fato de ter realizado minha graduação em Letras Vernáculas na Universidade do Estado da Bahia, campus XXII, situado na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, e de trabalhar com uma turma do Programa PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), vinculada a esse Departamento, fizeram com que optasse

por investigar o referido curso, tanto por conhecer, ter proximidade com vários egressos do curso, quanto pela facilidade de acesso aos documentos.

Em se tratando do curso de Letras, suponho que a ausência de embasamento teórico-metodológico no que se refere à Literatura infantojuvenil pode se refletir na prática pedagógica dos formandos/egressos. Inclusive, esta é uma das angústias que permeia estudantes prestes a concluir o curso de Letras de instituições como a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Embora sejam estudadas as teorias literárias, a história da literatura e diversos autores brasileiros sejam citados, a literatura infantil e seus respectivos autores geralmente não aparecem no hall das discussões.

Numa aula em que se discutia a importância de Monteiro Lobato para a Literatura, da disciplina optativa Literatura Infantil na UEFS, uma graduanda do curso de Letras relatou que era espantoso o que ouvia, porque durante todo seu Curso, não viu nada a respeito de Literatura infantil e tampouco imaginava esse valor do referido autor para a Literatura brasileira.

Quando foi estudado, Lobato foi apresentado como um escritor pré-modernista, mas não houve um enfoque sobre seu papel na construção do que hoje se entende como Literatura infantojuvenil. Relatos como esse, denotam justamente, a falta de informação não apenas sobre o referido autor, mas também, sobre uma gama de conhecimentos da área da Literatura infantojuvenil.

Estas questões despertaram meu interesse por investigar a Literatura infantojuvenil no currículo do curso de Letras Vernáculas, ensejando que esta pesquisa possa suscitar reflexões acerca da importância da inserção do ensino do referido gênero neste curso.

Partindo do pressuposto de que o graduado em Letras precisa estar preparado para o exercício de sua profissão, e que, como professor, uma de suas funções será contribuir na formação de leitores, entendo o curso de Letras como um espaço para a formação inicial do professor, onde o graduando ampliará seu conhecimento acerca do fenômeno educativo de maneira crítica.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras (2001), ao falarem do perfil dos formandos, definem como objetivo do curso formar profissionais competentes, com visão crítica. Estudantes que devem ter domínio da língua, sua estrutura e manifestações culturais. Mas, será que o curso de Letras lhes oferece conhecimento literário, teórico e metodológico

no que se refere à Literatura infantojuvenil? Este Curso consegue articular teoria e prática? Como o curso de Letras Vernáculas tem preparado esses professores formadores de leitores?

É importante pontuar que não compreendo apenas a inserção da disciplina como uma solução para a formação de leitores. Ao contrário, penso que a questão de tal formação esteja mais associada às vivências do professor com a leitura literária do que apenas com o estudo da Literatura infantojuvenil durante a Licenciatura.

À medida que se relega a um segundo plano esse conhecimento teórico-literário na formação do licenciado, constrói-se uma lacuna em sua formação, pois, na atuação enquanto docente, a Literatura infantil e juvenil estará presente em seu dia-a-dia. Faria (2010, p. 13) afirma:

> É necessário, pois, que o mediador de leitura – o professor, o animador – conheça razoavelmente bem tais instâncias do discurso literário [como os personagens, o narrador, o espaço-tempo, o gênero e a relação que estes elementos estabelecem entre si no desenrolar da narrativa]. Assim ele pode perceber as sutilezas e as muitas maneiras de ler um livro, atendendo sempre às expectativas e competências dos pequenos leitores. Com isso, sem dúvida, tornará a atividade de leitura em sala de aula muito mais rica e prazerosa.

Em vista disso, é preciso considerar ainda se o processo formativo favoreceu um encontro com o texto literário, pois o professor para ser mediador de leitura necessita ser e se perceber enquanto leitor literário. É importante que tenha ou desenvolva uma vivência nesse sentido.

No entanto, é possível, inclusive, que no decorrer de sua vida não tenha tido a oportunidade de ter um encontro com esse tipo de texto. Por isso, voltando o olhar para o curso de Letras, entendo que seria salutar que a graduação oportunizasse não somente o encontro com o texto, mas também com o conhecimento teórico. Afinal, caberá a ele, o docente, indicar e selecionar. Para tanto, é fundamental conhecer. O reconhecimento da importância da Literatura infantil e juvenil na formação do licenciado em Letras pode contribuir ainda para outro olhar sobre a própria compreensão de leitor e de práticas de leitura.

NOVOS FIOS: TECENDO INTERAÇÕES COM OUTRAS PESQUISAS

Para o desenvolvimento desta pesquisa realizei levantamento e análise de artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado que discutissem acerca de meu objeto de estudo. No banco de dados da CAPES, com o descritor literatura infantil e formação do professor, foram encontrados 124 textos. Desses, apenas a tese de Oliveira (2014) está diretamente relacionada à pesquisa em questão. Já no banco de dados da SciElo, com o descritor literatura infantil e formação do professor e com os filtros educação, pesquisa educacional e linguística, foram encontrados 25 textos, sendo que apenas dois apresentam maior relação com o objeto de estudo desse trabalho, um artigo de Mortatti (2014) e uma dissertação de Castilhos (2013).

A pesquisa de Oliveira (2014) tem relevância para a discussão aqui proposta, porque enfoca o ensino da Literatura infantojuvenil. Seu objetivo é compreender a história do ensino da Literatura Infantil e sua relação com a formação de professores primários de São Paulo, entre os anos de 1947 a 2003. A pesquisa valeu-se da abordagem histórica, tendo como base as pesquisas documental e bibliográfica.

O estudo de Mortatti (2014) discute a importância da relação entre literatura, educação e ensino no século XXI e suas implicações para a formação de professores. Realiza breve síntese da história do ensino da literatura no País, levanta a discussão sobre o que o professor precisa aprender e saber para ensinar literatura, para promover o letramento literário. Além disso, aponta o problema da Literatura infantojuvenil não constar como disciplina obrigatória nos currículos de Pedagogia. Quando há, aparece como optativa ou de forma secundária – inserida em outros componentes curriculares.

Seguindo a mesma linha de Oliveira, encontra-se a pesquisa de Castilhos (2013). Com base nos estudos historiográficos, a autora analisa como a Literatura Infantil se constitui na formação de professores nas Escolas Normais e como se manifestou como disciplina nos cursos de Pedagogia. Ambos os autores apontam a escassez de pesquisas nesse âmbito, bem como trazem em suas pesquisas o estudo voltado ao Estado de São Paulo.

A pesquisa de Cerqueira (2007) também aborda alguns pontos importantes para o estudo que pretendo realizar, porém não consta nos bancos de dados supracitados. Seu estudo se dá com um grupo de professoras egressas de um Curso de Pedagogia de Formação em Serviço, da cidade de Feira de Santana. O objetivo do trabalho é compreender como os modos

de ler e interagir dessas professoras orientam e/ou influenciam a sua prática mediadora com a Literatura infantil. Este Curso de Pedagogia constitui-se numa modalidade de ensino que se dá em parceria entre as Universidades e as Secretarias Estaduais e/ou Municipais e nesse caso, foi ofertado pela Universidade Estadual de Feira de Santana, mas fora de sua sede. Teve como público alvo professores que atuam na educação básica, que não possuíam nível superior. Sua pesquisa teve caráter qualitativo e utilizou-se de método autobiográfico para discutir a prática de leitura e a formação de professores.

Ao problematizar as práticas de leitura no curso de Pedagogia, a formação do leitor, o currículo que não abarca conhecimentos literários e a necessidade do professor em formação ter acesso a esses conhecimentos, o estudo de Cerqueira (2007) me permite pensar/repensar minha pesquisa, meus sujeitos e suas vivências leitoras. Isto porque a UNEB oferta em sua matriz curricular de Letras, além de componentes curriculares que tratam de conhecimentos literários (teoria e crítica), uma disciplina específica sobre a Literatura infantojuvenil. Será que isto traz reflexos positivos na prática em sala de aula de egressos do Curso de Letras? Quais são as práticas de leitura vivenciadas nesse curso? Há uma articulação equilibrada entre leituras literárias e de fundamentação teórica? Estas foram algumas das questões que a pesquisa de Cerqueira (2007) despertou em mim.

A tese de Araújo (2015) também tece discussão salutar acerca da Literatura Infantil e do Currículo, mas sem vínculo com os referidos bancos de dados. O estudo apresenta-se salutar para essa pesquisa, porque se aproxima de algumas discussões aqui pretendidas. Araújo (2015) traça uma reflexão sobre a política curricular que regulamenta alguns cursos de Pedagogia do Estado da Paraíba, no que se refere à inserção ou não em seu projeto curricular da disciplina Literatura infantojuvenil.

Seu objetivo é refletir sobre como se organizam e são significados os currículos nos cursos de Pedagogia de três universidades do Estado da Paraíba, com o intuito de perceber como se desenvolvem os estudos sobre Literatura infantojuvenil nesses cursos. Para tanto, procurou entender quais critérios eram considerados ao se construir a Proposta Pedagógica dos referidos cursos, quais conhecimentos eram destacados nesse currículos, assim como conhecer a relação entre coordenadores, professores e estudantes de Pedagogia com a disciplina Literatura infantojuvenil.

Para realização dessa pesquisa, Araújo (2015) utilizou, além de análise documental, entrevistas, buscando perceber a relação que os sujeitos da pesquisa estabelecem com a

disciplina e a importância dada ao seu estudo em sua trajetória. Partindo destes pressupostos, notei o quanto era/é oportuno debater a esse respeito, inclusive pelo fato de haver poucos trabalhos que discutem este tema. Oliveira (2011, p. 53) destaca:

> Ainda em relação à produção sobre literatura infantil, apesar de Mortatti (2000) apontar a importância da institucionalização da literatura infantil como matéria/disciplina dos cursos normais e, mais recentemente, dos cursos de licenciatura em letras e pedagogia, inexistem pesquisas acadêmico-científicas que abordem o ensino da literatura infantil nesses cursos (...).

Compreendo, assim, a pertinência de se realizar tal pesquisa no que se refere ao ensino da Literatura infantil enquanto disciplina no curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia, tendo em vista a lacuna que há sobre estudos que discutem esse assunto, especialmente neste Estado. Frente a essa realidade, esta pesquisa propõe como questão norteadora: Quais as implicações da disciplina "O estético e o lúdico na literatura infantojuvenil" na prática do licenciado em Letras Vernáculas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)?

Com base no que foi exposto, acredito que esta pesquisa possui relevância epistemológica, social e pessoal. Epistemológica, pois entendo que este trabalho pode ampliar o conhecimento teórico sobre o assunto, considerando que há poucas pesquisas que se dedicaram/dedicam a esse tema. Social, porque pode suscitar debates e reflexões acerca da importância do ensino de Literatura infantojuvenil nos cursos de Letras Vernáculas, do lugar desse gênero (enquanto componente curricular) no currículo deste Curso. E pessoal, porque amplia e aprofunda meus conhecimentos tanto no que se refere às teorias literárias que estudam o referido gênero, quanto à questão da institucionalização da Literatura infantojuvenil nos cursos de formação para professores, concedendo, assim, maior embasamento teórico em minha prática profissional.

A TECITURA DO BORDADO

Para melhor compreensão sobre a organização deste trabalho é válido trazer um esboço de sua estrutura. Além da Introdução e das Considerações Finais, três capítulos constituirão esta pesquisa.

O **Capítulo 1 – O tecer da pesquisa**, discorre sobre a metodologia, os métodos e técnicas utilizados, bem como, sobre o lócus e os sujeitos desta pesquisa.

O **Capítulo 2** – **Nas tramas da literatura infantojuvenil**: entre histórias, narrativas e teorias, estabelece um perfil da história do gênero, buscando articular a análise dos dados da pesquisa com o debate de teóricos desta área, como por exemplo Arroyo (2011), Eco (1994), Zilberman (1987; 2003; 2005; 2014), Lajolo (1983; 1996; 1998; 2007; 2015) e Todorov (2009). A análise também é entrelaçada com discussões trazidas por pesquisadores como Cerqueira (2007), Araújo (2015), Castilhos (2013) entre outros.

O **Capítulo** 3 – **Entrelaçando os fios**, discute a importância que é conferida ao estudo da Literatura Infantil, através da disciplina *O estético e o lúdico na Literatura Infantojuvenil*, no curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia e as possíveis implicações dessa formação na prática dos licenciados do referido curso, através da análise de dados das entrevistas realizadas.

Nas **Considerações Finais** – **Arrematando os nós,** teço uma síntese do que foi discutido no decorrer do trabalho, construindo algumas reflexões acerca do que foi pesquisado.

CAPÍTULO 1

O TECER DA PESQUISA: ENTRE LINHAS E CORES

Bordado – Irmãs Dumont

1.1 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: PUXANDO UM FIO

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã desde uma teia tênue,
se vá tecendo entre todos os galos.
(João Cabral de Melo Neto)

Assim como um galo sozinho não tece uma manhã, esta pesquisa para ser tecida precisou de vários fios. Conhecimento científico, método, objetividade, subjetividades, foi um entrelaçamento de histórias de vida, de saberes, realizado paulatinamente por mim, pequena artesã. No enleio desses fios, fui percebendo a especificidade da pesquisa em educação e a particularidade de seus métodos.

O conhecimento é uma especificidade humana. Diferente das demais espécies, para se humanizar, o sujeito precisa aprender com seus semelhantes atitudes, experiências, conhecimentos. Assim, estabelece com o mundo uma relação dotada de significado e sentido. Sua capacidade de simbolizar, classificar, projetar, criar hipóteses, interpretar, possibilitou o desenvolvimento da ciência (GIL, 2008).

A ciência, atividade característica do ser humano, visa à construção sistemática do conhecimento. Para tanto, vale-se de métodos seguros, rigorosos, que assegurem a validade desse saber. No século XIX, com o método científico já reconhecido, a ciência recebeu grande valorização. Acreditava-se que, por meio do pensamento racional, científico, com a utilização adequada de métodos e procedimentos, poderia se explicar não somente a natureza, mas também a sociedade. Tal perspectiva, que já era aplicada às ciências naturais e exatas, com o surgimento do positivismo, passou a servir de baluarte para as ciências sociais. O positivismo tinha como propósito estudar os fenômenos sociais de maneira objetiva, através de

rigorosidade metódica, de métodos e conceitos inspirados nas ciências naturais, (BOAVENTURA, 2002, 2003).

Essa perspectiva teórico-epistemológica chamada de Paradigma Positivista ou Paradigma Dominante foi preponderante por muito tempo nas pesquisas científicas (BOAVENTURA, 2002; 2003). Conhecer implicava em dividir, classificar, quantificar. Entretanto, uma outra abordagem passou a defender um viés epistemológico próprio para as ciências sociais, viés este pautado na complexidade e singularidade do ser humano.

Esta segunda abordagem prenunciou a crise do paradigma dominante, assim como anunciou o surgimento do paradigma emergente (BOAVENTURA, 2002). Este se constitui de quatro teses:

A primeira diz respeito à desconstrução do discurso que enaltece a dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais. A segunda se refere à desconstrução do conhecimento disciplinar e parcelizado que conduz a uma perspectiva reducionista e arbitrária. Já a terceira tese, esclarece que a trajetória pessoal, profissional do pesquisador, bem como seus valores e crenças são também formas de saber, logo, a ciência tem caráter autobiográfico e autorreferencial. E a quarta e última revela que o objetivo do conhecimento científico é tornar-se um novo senso comum, porque assim poderá transformar-se em autoconhecimento e sabedoria de vida (BOAVENTURA, 2002).

Ora, para pensar a pesquisa em Educação é necessário compreender sua especificidade e, para tanto, é fundamental ter como base o paradigma emergente, onde o conhecimento é oriundo da contextualização, é relacional e supera as dicotomias sujeito vs. objeto, subjetividade vs. objetividade, ciência vs. senso comum, como explicado acima. Boaventura (2002, p. 70-1) complementa:

> Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade, a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.

A educação é uma atividade complexa que se constrói dialeticamente num processo sócio-histórico, portanto, pensar a pesquisa nesta área é ter em mente seu caráter dialógico, subjetivo. A educação possui uma especificidade própria, como nos explica Ghedin e Franco (2008), e por isso todo pesquisador que visa desenvolver um estudo sobre o fenômeno

educativo necessita ressignificar o olhar, se inserir numa perspectiva pós-moderna que considera a realidade como algo complexo e multiforme.

Nessa perspectiva, fui impulsionada a desvendar os caminhos que precisaria percorrer na construção desse tapete-dissertação.

1.2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

> *– Pode me dizer, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?*
> *– Isso depende do lugar para onde você deseja ir – responde o Gato. (Lewis Carroll)*

Ao escolher os primeiros fios que teceriam esta pesquisa, questionei inúmeras vezes qual seria o percurso a seguir, assim como a personagem Alice, da obra *Alice no país das maravilhas*. Pensei ser pertinente considerar a resposta do Gato Cheshire. Afinal, o caminho escolhido, o método científico, depende do lugar para onde pretendia ir, do objeto de pesquisa, do problema proposto.

Dessa forma, compreendo o método científico como um percurso que tem por intuito alcançar um determinado objetivo e, para isso, faz uso de procedimentos específicos. Há uma diversidade de métodos, por isso sua escolha tem íntima relação com o objeto da pesquisa, com o problema a ser investigado. Nesse caso, escolhi o método qualitativo, porque segundo Minayo (2006, p. 57), "é o que se aplica ao estudo das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam."

Ao refletir acerca do método, necessitava de um instrumento flexível, que oportunizasse uma interação formal e informal, ao mesmo tempo. Havia o intuito de tecer diálogos que abarcassem os objetivos da pesquisa, mas que houvesse uma liberdade maior nas narrativas dos sujeitos, por isso optei pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Dessa forma, tive a possibilidade de mapear conflitos, valores, contradições, os modos como cada entrevistado percebe e significa sua realidade. Foi possível, ainda, investigar as relações, as representações, as interpretações, o que os sujeitos pensam acerca da literatura infantojuvenil em sua formação, enquanto licenciados em Letras.

Para Haguette (1984, p.86), a entrevista pode ser definida como "um processo de interação social entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado". Ao percorrer os caminhos da pesquisa, pude compreender que tal interação solicita consciência da subjetividade que permeia todo o processo, tanto dos sujeitos, quanto minha, enquanto pesquisadora.

Com efeito, as palavras de Romanelli (1998) são pertinentes quando explica que a subjetividade constitui o percurso investigativo, por isso não pode ser evitada, excluída do processo. Ao contrário, deve ser explicitada, admitida, devidamente administrada pelos recursos teórico-metodológicos do pesquisador. Em vista disso, optei por fazer uso da primeira pessoa do singular na construção desse tapete-dissertação, utilizar uma linguagem enviesada pelo poético, por metáforas. A fim também de atentar à subjetividade dos entrevistados, fugi dos padrões da descrição científica, busquei desfiar suas histórias de vida nesse bordado.

No percurso metodológico me inspirei também na História de Vida, como um modo de evidenciar os sujeitos da pesquisa, valorizando suas singularidades. No exercício de falar de si, de suas variadas experiências de formação, desde a infância até o presente, o indivíduo, ator social, pode ressignificar o olhar sobre suas vivências. A narrativa de si expõe ao pesquisador o caráter processual da formação, a articulação entre espaços e tempos, marcados pela subjetividade do narrador. Torna possível ainda, a reflexão do pesquisador acerca da relação deste sujeito com os saberes que tecem sua vida. Josso (2004, p. 39) acrescenta:

> A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação.

Ao escolher os fios que tecerão sua narrativa, o sujeito imprime sua identidade, seus valores, sua apropriação do real. Com isso, pode-se ter acesso à cultura, ao meio social no qual está inserido. Por outro lado, solicita do pesquisador uma escuta participante e comprometida.

Subjetividade e objetividade, realidade e representações do real, significados e sentidos atribuídos aos fatos são aspectos inerentes ao método qualitativo. No entanto, o mesmo método preza pela objetivação, porque evita equívocos como o discurso da

neutralidade científica, a presença de juízos de valor, confusão entre fato e versão do fato (MINAYO, 2006).

Diante disso, definido o instrumento de coleta de dados, busquei sujeitos que poderiam se dispor a contribuir com minha pesquisa. A partir daí, entrei em contato com uma quantidade significativa de egressos do curso de Letras Vernáculas da UNEB. No entanto, alguns não se enquadravam no perfil desejado – professores de Língua Portuguesa e/ou Redação, das séries finais do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino. Outros se mostraram desconfiados, receosos em conceder uma entrevista, mesmo sendo esclarecidos dos objetivos da pesquisa e de todo o procedimento que seria adotado, como em relação à preservação de suas identidades. Houve aqueles que se mostraram disponíveis num primeiro momento, mas que depois se esquivaram do compromisso assumido.

Entre tantos percalços, consegui afinal seis personagens para compor esse tapete bordado: Lúcia, Ana, Mariana, Luís, Lívia e Raul. Com o intuito de preservar a identidade dos entrevistados, optei por relacionar cada nome à vivência leitora dos sujeitos.

Dos personagens que compõem este bordado, alguns se mostraram tranquilos e seguros durante a realização da entrevista. Outros, um tanto nervosos e tão desejosos em contribuir com minha pesquisa que a todo instante questionavam “será que vai prestar? Estou dizendo alguma coisa que vai servir pra você?”. Esses encerravam o encontro com um pedido de desculpas, por imaginarem que não teriam atingido o objetivo pretendido. Todos se colocaram à disposição para possíveis reencontros e foram acessíveis cada vez que precisei entrar em contato para esclarecer alguma informação. Mal sabiam que com este gesto estavam a me presentear com preciosas linhas, cores e motivos para a tecitura de meu tapete. Como miçangas que compõem um colar, como lãs que se enleiam e formam um bordado, cada um, com sua narrativa, passou a constituir esse trabalho.

Após as entrevistas, foram realizadas transcrições, análise e discussão dos dados obtidos, entrelaçando com as perspectivas teóricas estudadas. No processo de análise qualitativa, tomei como base a palavra, meio de expressão do sujeito. Elenquei categorias temáticas a fim de sistematizar e explicitar o conteúdo das falas.

É importante pontuar que os nomes dos professores citados pelos entrevistados, foram omitidos na transcrição e análise dos dados a fim de preservar suas identidades. As professoras da disciplina “O estético e o lúdico na literatura infantojuvenil” aparecem no texto como A (professora de Ana, Mariana e Luís) e B (docente de Lívia, Lúcia e Raul).

Durante todo o processo, busquei empreender uma leitura do real, assegurando certa objetividade, considerando as especificidades da pesquisa qualitativa, como, por exemplo, a subjetividade dos envolvidos, entrevistados e pesquisadora.

1.3 O LÓCUS DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como lócus a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mais especificamente o Departamento de Ciências Humanas e suas Tecnologias (DCHT), campus XXII, localizado na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, situada há 334 quilômetros da capital, Salvador.

A criação e autorização de funcionamento deste Campus ocorreu por meio da Resolução nº 219/2003, de 08 de Abril de 2003. Seu funcionamento teve início logo em seguida, no período de 2003.1, com o curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura. O principal objetivo do curso era suprir a falta de profissionais licenciados nesta área na Cidade e municípios circunvizinhos (UNEB, 2009).

O curso de Licenciatura em Letras Vernáculas passou ao longo dos anos de criação da Universidade, por reformulações curriculares. O currículo ofertado aos ingressantes no ano de 2003 passou por algumas alterações devido ao redimensionamento dos cursos que visavam à formação de professores. Em consequência das exigências do MEC, houve uma reformulação do currículo que passou a ter 3.280 horas distribuídas ao longo de 08 semestres letivos, medida aprovada pelo CONSU através da Resolução nº 271/2004. As turmas de 2004, 2005 e 2006 foram atendidas por este currículo. Posteriormente, ocorreram novas adequações, em atendimento às determinações do CONSEPE, através da Resolução nº 928/2008, as quais foram aplicadas a partir do semestre 2007.1 (UNEB, 2009).

Além disso, é válido atentar à presença da Literatura infantojuvenil como componente curricular obrigatório da Universidade do Estado da Bahia. Mesmo o currículo antigo possuía tal disciplina, depois com a reformulação, houve uma alteração na nomenclatura, na ementa e na carga horária. A princípio chamava-se “Literatura infantojuvenil” (Tema Especial I), com carga horária de 75 horas. Depois da reformulação denominou-se “O estético e o lúdico na literatura infantojuvenil”, com carga horária de 60 horas.

Assim, a escolha deste lócus justifica-se primeiramente porque minha formação inicial se deu neste campus. Fiz parte da segunda turma do Departamento. Em vista disso, possuo um vínculo afetivo com este local. Além disso, foi significativa para construção de meu objeto de pesquisa a relação profissional, interpessoal construída através do trabalho com uma turma de Pedagogia do PARFOR, vinculada ao Departamento. É importante pontuar inclusive a relevância de discussões tecidas constantemente com graduados, graduandos do Curso de Letras e com os professores-alunos do PARFOR deste Departamento na elaboração desse trabalho.

Dessa forma, poderia dizer que meu olhar sobre este lócus é o de alguém que reflete sobre suas contribuições na sociedade ao longo desses anos, tendo como foco específico, as implicações da disciplina "O estético e o lúdico na literatura infantojuvenil" na formação do licenciado em Letras.

1.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA: DESFIANDO HISTÓRIAS

Esta pesquisa contou com a colaboração de seis professores egressos do curso de Letras Vernáculas, do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da UNEB, Campus XXII, da cidade de Euclides de Cunha, Bahia. Quatro atuam na rede municipal de ensino de Qujingue-BA. Um trabalha em uma escola municipal de Tucano e outro em uma escola municipal de Euclides da Cunha. Como forma de preservar suas identidades, os nomes aqui apresentados serão fictícios, bem como os nomes das instituições de ensino onde atuam.

Lúcia, 42 anos, fez parte da primeira turma do Campus XXII. Há vinte e cinco anos atua na educação básica. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia, possui Especialização em Língua, Linguística e Literatura. Reside e trabalha em Euclides da Cunha-BA, sua cidade natal. Durante doze anos lecionou para turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, em uma escola particular. Há treze anos leciona a disciplina Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental de uma escola do município. Esta escola é de grande porte, funciona nos três turnos. Possui treze salas de aula, com boa iluminação, pouco arejadas, cinco banheiros para os alunos, sendo que um é adaptado para pessoas com deficiência. A Instituição conta ainda com salas de vídeo, informática, para professores, biblioteca constituída por considerável acervo de livros e pátio coberto, onde os estudantes interagem.

Ana, 35 anos, Mariana, 31, e Luís, 34, integraram a segunda turma da UNEB e atuam na mesma Instituição de ensino – uma escola municipal de Quijingue-BA. Ana, especialista em Gestão Educacional, atua há dez anos como professora do Ensino Fundamental II nesta mesma Instituição. Hoje, leciona no 6º e 7º anos a disciplina Língua Portuguesa e Técnica de Leitura, com carga horária de 20 horas semanais.

Mariana possui Especialização em Produção Textual, Gramática e Literatura. Assim como Ana, exerce a profissão há dez anos. No momento ensina as turmas de 6º, 7º e 8º anos, com carga horária de 20 horas semanais.

Luís está concluindo sua segunda graduação, Licenciatura em Educação Física pela mesma instituição de ensino superior, UNEB. Atua há cerca de quinze anos no magistério. No momento leciona disciplinas relacionadas às suas áreas de formação, sendo que Língua Portuguesa é trabalhada nas turmas de 8º e 9º anos.

Segundo descreveram, a escola onde atuam é de médio porte, com aproximadamente 520 alunos. Possui salas amplas, arejadas, banheiros para alunos e para professores, sala de informática, secretaria, cantina, uma biblioteca pequena, que até o momento encontra-se fechada por falta de um funcionário responsável pelo local. Não possui pátio, mas um espaço com areia, onde são realizados jogos e brincadeiras. Há uma quadra poliesportiva, porém não se encontra ao lado da escola, porque não havia área suficiente para construí-la. Logo quando foi inaugurada, a escola possuía um auditório, que foi transformado em sala de aula.

Lívia, 36 anos, foi aluna da terceira turma da UNEB. É professora de Língua Portuguesa de turmas de 7º, 8º e 9º ano de uma escola municipal de Qujingue-BA e atualmente cursa uma Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica.

A instituição escolar em que trabalha é de médio porte e possui aproximadamente 700 alunos. Embora tenha boa quantidade de salas, segundo a entrevistada, esses ambientes nem sempre contribuem para o bom desempenho das atividades, visto que as salas são escuras, pouco ventiladas e estreitas. Há cinco banheiros, sendo que um é dos funcionários. Salas para coordenação, direção, despensa, cantina, sala de vídeo e biblioteca, a qual atende também estudantes de outras escolas do Município. Os alunos utilizam o local mais para realização de consulta a materiais de pesquisa, do que necessariamente para selecionarem livros literários para fazerem o empréstimo e lerem em casa. Há catorze anos atua na educação, sendo onze anos nessa mesma Instituição.

Por fim, Raul, 30 anos, fez parte da quarta turma do referido Campus. É graduado em Administração, pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), em Filosofia pela Faculdade de Ciências da Bahia (FACIBA) e em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Além disso, possui três Especializações. Uma em Gestão Pública, pela Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF), em Estudos Linguísticos e Literários, pela Faculdade Batista Brasileira (FBB) e em Estudos Literários, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). No momento, cursa uma Especialização em Filosofia, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Há cinco anos atua no magistério, mas há menos de um ano trabalha 20 horas com a Educação Básica. Ministra aulas de Língua Portuguesa em turmas de 8º e 9º anos numa escola com cerca de 272 alunos do Ensino Fundamental II, situada no interior da cidade de Tucano-BA, numa localidade chamada Mandacaru. Além disso, leciona também no Instituto Federal da Bahia, polo de Euclides da Cunha.

Poderia prosseguir desfiando objetivamente o currículo de cada um desses sujeitos, mas assim como a vida não cabe num currículo, a objetividade da linguagem não expressa a poesia do encontro. Por isso, concluo inspirada nessa poesia. Tomo linhas e cores e teço as histórias desses personagens que entremeiam esse tapete-dissertação.

1.3.1 Lúcia e o feitiço do passarinho encantado

A literatura infantojuvenil é uma porta, é o início de tudo, da construção do saber. (Lúcia)

Numa manhã abraçada pelo sol fui ao encontro de Lúcia, jovem professora do sertão de Euclides da Cunha-BA.

Enquanto observava seu olhar cristalino a rememorar sua vida, Lúcia, calma e timidamente, desabrochou o verbo como flor. Por vezes me senti jardineira, ao lançar gotas de questionamentos, revolver o solo fértil das memórias, num trabalho cuidadoso de escuta atenta e de respeito ao tempo do outro.

O faz de conta, esse passarinho encantado, a enfeitiçou com seu canto, logo em seus primeiros anos de vida, como revela ao descortinar sua infância: “Amava brincar de boneca!

Formava uma casa no chão, de tijolos, de pedrinhas e dizia que aqui era o quarto, aqui é a sala, aqui é o banheiro. [...] A gente também brincava muito de professora. [...] Então a gente sempre tinha contato e criava aqueles alunos imaginários [...]".

Assim, a leitura surgiu e permaneceu em sua vida de maneira lúdica e espontânea. Desde a infância, nas brincadeiras de chicotinho queimado, macaco, casinha, professora; nas histórias de vida que seus pais, avós, tios contavam; nos textos dos livros didáticos de sua mãe, professora; nos gibis da Turma da Mônica, do Pato Donald; perpassando a adolescência, nas histórias de amor dos romances Sabrina e Júlia; e chegando a idade adulta, na efusão de sabores literários, como *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, *O caçador de pipas*, de Khaled Hosseini, *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, *A cabana*, de William P. Young, e os diversos livros de Nicholas Sparks, autor que muito aprecia.

Quanto à escola, Lúcia vestia-se de perfeccionismo e dedicação aos estudos: "Sempre procurei ser estudiosa, sempre fui considerada uma das melhores da sala, porque eu me dedicava bastante ao estudo, diz em tom de satisfação".

Certa vez, numa atividade de leitura, a professora tomou a caneta em suas mãos e escreveu uma observação em um texto que a pequenina não havia lido bem:

> Eu me lembro até hoje. Ela com suas unhas pintadas, que era moda na época, pintava de preto e enchia de bolinhas coloridas, aí colocou num texto que eu não consegui ler: "a mesma". [...] A mesma significava que eu não tinha lido bem e que eu tinha que reler pra ler melhor.

Marcas de um ensino que não prezava pelo voo de seus passarinhos, porque não focava o estímulo à leitura por fruição, tampouco a percepção da multiplicidade de sentidos do texto. Era importante ler com fluência, dominar a gramática. A solicitação ou recomendação de livros foi pouca, porque se recorda apenas de uma obra de Lúcia Machado de Almeida, *O caso da borboleta Atíria*, solicitada pela professora, na 7ª série.

No Ensino Médio fez o Magistério. Despiu-se do medo, da timidez e, ainda estudante, alçou seus primeiros voos na profissão. No último ano começou a trabalhar como professora substituta numa escola particular. O trabalho contribuiu para o desenvolvimento de um olhar diferenciado acerca do ato de ler. Percebeu que era importante estimular a leitura no aluno, aprimorá-la para que também fosse capaz de realizar a leitura implícita do texto: "Eu já tentava passar desde então aos meus alunos que a leitura não pode ser só explícita, aquela que

os nossos olhos conseguem ver, mas a gente ir além do que tá lá, fazer comparações com nossa vida do cotidiano, o que está acontecendo ao nosso redor".

Durante os anos de trabalho, seu coração ansiava por novos horizontes. Então, prestou vestibular em algumas instituições de ensino superior, em Salvador, não obtendo aprovação. Aproximadamente quatorze anos depois, foi instalada a Universidade do Estado da Bahia em Euclides da Cunha. Nesse momento, viu a oportunidade de realizar seu sonho: fazer uma licenciatura numa instituição de renome. Sua alma lançou uma prece aos céus: "Deus, eu tentei tanto e você preparou isso pra mim e eu quero passar", conta com olhos úmidos e arrepios de emoção. E lhe foi concedido, conforme sua fé e seu esforço. Lúcia fez parte da primeira turma do campus XXII.

O encantamento pelo curso de Letras foi constante, mas relata também a dificuldade de adaptação que sentiu no início, devido à quantidade de leituras, a linguagem dos textos e as atividades solicitadas (seminário, mesa redonda). Apesar disso, explica que a licenciatura a ajudou a gostar mais da Língua Portuguesa, a ter um olhar mais cuidadoso sobre o texto. Hoje, Lúcia ensina seus passarinhos a alçarem voos por outros universos, porque como diz, "cada vez que você lê, você entra por mundos diferentes."

1.3.2 Ana: mulher-travessia, menina-poesia

> *É a literatura que possibilita ao ser humano conhecer e navegar por um mundo de imaginação, criação, onde o jovem tem a possibilidade de conhecer o desconhecido, de criar, de reinventar situações, de viajar. (Ana)*

Encontrei Ana em sua casa, numa noite fresca de verão. Reencontro de amigas dos tempos de faculdade. Companheiras de tantas viagens. Mostrou-me sua casa. Preparou café para o esposo. Desfiamos conversas de comadres que há muito não se viam. Ali, no aconchego de seu lar, Ana desenrolou o novelo de sua vida em curtas palavras, em entrecortados silêncios. Seu olhar falava, o riso frouxo também. No correr de nosso diálogo, foi se desvelando uma mulher grávida de força inspiradora. Ana, mulher-travessia, menina-

poesia que fez da adversidade matéria-prima para o bordado de sua vida. Vida que ouso contar.

Numa terra distante, onde o tempo tem outro compasso, nasceu uma frágil flor, chamada Ana. Sua beleza singela desabrochava na aridez do sertão. Seu corpo franzino se fez relicário de assombrosa força. Desde cedo, a vida se revelou áspera. Mas, a menina-poesia, fez verso, do adverso. Com mãos de fada, banhou sua realidade com a areia do faz-de-conta e como mágica o capuco do milho virava boneca, o tijolo e tudo o mais que por ali estivesse transformava-se em brinquedo.

Os anos foram passando costurados pela simplicidade daquele lugar. Lá, a pequenina não ouviu mais velhos contarem histórias, não conheceu livros, nem escola havia. Mas uma tia possuía um poder dentre os demais daquele lugarejo: sabia ler. E no desfiar das leituras feitas, um desejo foi semeado em seu coração: descortinar aquele universo da palavra escrita.

Trinta e cinco anos depois, com olhar de encantamento sobre este passado rememorado, Ana desvela como tudo começou:

> Eu nasci no povoado do município de Tucano, conhecido como Casa Nova. Lá no povoado não havia escola. Foi esse um dos motivos pelo qual eu só comecei a estudar aos dez anos de idade. [...] Uma prima minha me convidou para morar na casa de uma tia, no município de Tucano e lá eu comecei a estudar já na alfabetização, com dez anos.
>
> Nesse tempo eu morava lá, visitava minha família, estudava e tive ali uma infância bacana. [...] Era uma infância meio que responsável, porque eu brincava, mas também eu ajudava a cuidar da casa, com toda essa responsabilidade.
>
> Veio a minha adolescência e não foi diferente. Também cuidava de uma prima minha, estudava à noite e só com um tempo depois é que eu passei a me tornar uma pessoa mais independente. Não só cuidando de minha prima.
>
> E assim, eu vinha estudando, minha mãe ficou lá no povoado. Eu tinha uma relação boa com ela, visitava meus irmãos... Eu tenho sete irmãos, comigo são oito filhos [...] e o fato de uma preparação desde a minha infância, contato com a leitura... porque eu passei a estudar com dez anos. Só estudar com dez anos é um tempo muito significativo.

Em Tucano-BA, aos dez anos, longe do seio familiar, com responsabilidades para além de sua idade, a vida tornou a se revelar adversa. Porém, Ana é habitada por uma força incomum, é atravessada por dois verbos-desejos que lhe tomam as entranhas: ler e estudar. Foram estes desejos que a impulsionaram a desbravar outros universos.

A menina que outrora espiava a escola pela janela dos sonhos e em viagens infindas fazia leituras em seu mundo maravilhoso, enfim foi alfabetizada:

> Ai, gente! Era bem interessante! Eu lembro que a minha professora de alfabetização era tida como professora exemplar e eu só tive um mês de aula com ela. Veio uma outra. Eu fiquei assim, até hoje eu lembro que eu fiquei assim... "eu tinha que ter sido alfabetizada por ela". [...] E aí veio uma substituta. Ela era muito tradicional. Ela, a anterior, tinha um jeito muito avançado para a época. E essa outra professora, eu recordo assim, do momento do quadro ela desenhava a leitura e depois pedia pra gente ir lá fazer igual. No início eu recordo bem do C. Ela fazia C em todo o quadro e depois a gente cobria só no comecinho, depois era a gente fazer até o final, sem cobrir, tentando fazer. Aí eu lembro desse momento. Dos colegas, só tinham três na sala da mesma idade que eu, o resto era tudo pequenininho. E aí eu fui aos poucos aprendendo.

Porém, o encontro significativo com o fio encantatório da literatura só aconteceu anos mais tarde, no Ensino Médio. Por meio de uma professora que ensinava seus alunos-passarinhos a alçarem voos pela arte literária. Aos poucos, Ana desenrolou o novelo da memória e os fios que tramam sua vida foram se revelando perante meus olhos:

> Quando eu iniciei o Ensino Médio aí que eu já fui tendo contato diferenciado, entendendo mais sobre literatura, entendendo mais até o porquê daqueles textos que eu conhecia, serem literários, que até então a gente vai ouvindo, vai ouvindo, mas não tem, digamos assim, eu acho que a professora [do Ensino Fundamental] não trouxe um pouco de fundamentação pra gente tentar entender também, que eu acho que é necessário. [...] E a professora [do Ensino Médio] ela estimulava demais a gente, demonstrava paixão por aquilo que ela fazia. É tanto que até hoje a gente sabe que ela é assim, o incentivo dela pras pessoas lerem, conhecerem o texto literário.

A frágil flor caiu nas tramas da literatura e a professora do Ensino Médio, aprendeu a alçar voos por territórios desconhecidos. Ana virou flor passarinho e seus voos passaram a ser constantes. *O ateneu*, *Memórias de um sargento de milícias*, *Dom Casmurro*, *O cortiço*...eram tantas travessias, tantas vidas a serem vividas que não cabiam numa só.

A vontade de seguir estudando a fez sonhar com o curso de Geografia. No entanto, a distância e as limitações financeiras tornaram-se empecilhos. Nesse mesmo tempo, surgiu o curso de Letras Vernáculas na UNEB, na cidade vizinha, Euclides da Cunha-BA. Foi lançado também edital do concurso público da cidade de Quijingue-BA. Sem pestanejar, Ana alçou voos rumo ao desconhecido.

Vieram as aprovações no vestibular, num concurso público para professora, as dificuldades de conciliar trabalho, estudo e moradia em cidades diferentes. A menina de corpo franzino logo se alimentou daquela assombrosa força que carregava em si e assim foi

superando uma a uma as agruras de sua travessia. Com satisfação reluzindo nos olhos narra esses momentos:

> No mesmo ano que eu fiz a UNEB, prestei o concurso para cá (Quijingue) e passei. Fui aprovada nos dois. Foi uma alegria dupla. Isso foi em 2003. A gente só começou a trabalhar em 2004. Nessa época eu já trabalhava com a disciplina, mas além de Língua Portuguesa, eu trabalhava com Educação Física, [...] inclusive depois eu dizia "ô meu Deus do céu, se eu não trabalhasse, eu aproveitaria tanto esse curso!" O fato de trabalhar também dificultava. Em que sentido? Devido ao tempo que você tinha que se dedicar mais aos estudos, o horário também [...].

No caminho, o envolvimento com as tramas da literatura foi se ampliando e hoje, professora, com as mesmas mãos de fada, lança a areia do faz de conta na vida de seus aprendizes, tecendo o fio encantado da literatura.

1.3.3 Lívia: a artesã de encantamentos

Aprendi com aquela que soube lapidar a pedra bruta e transformar em diamante. (Lívia)

Há dias em que o tempo está sólido. O corpo logo sente. A mente inspira tal solidez e o pensamento antes fluido, torna-se denso. Em dias como esse só uma ideia estapafúrdia ecoa em mim: ir embora para Pasárgada. Mas... – sempre existe um "mas" – era preciso adiar a viagem para cumprir um compromisso. Guardei o bilhete de passagem juntamente com a mala do cansaço e segui rumo à casa de Lívia.

Contornei minhas fragilidades, fazendo o exercício recomendado por Saramago (2005): "Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara." Vi, reparei Lívia. Sua história, seus percalços, suas vitórias. Os gestos, os sorrisos, o olhar. Sua narrativa era como água de rio. Serena, corria pelas pedras da timidez, deslizava pelos galhos da insegurança, seguia seu percurso rumo a minha escuta. Reparei. Momento de epifania na alma: este sujeito de pesquisa, naquele momento, tornava-se personagem de meu bordado.

Naquela manhã de abril, revisitando o baú de suas memórias, Lívia apresentou-me os fios que tecem a teia de sua vida:

> Eu venho de uma família com sete irmãos, morava na zona rural até os meus dez anos e foi uma infância tranquila. Brincava com a minha irmã – minha irmã mais velha – e era uma família amorosa, unida. [...] Eu ouvia do meu avô histórias que tinham Cancão de fogo... Essas histórias, painho contava, mas só oralmente, eu não via.

Desde cedo, a literatura alinhavou-se à sua história, costurou laços que nortearam sua relação com a leitura literária e se refletem, hoje, em sua prática pedagógica.

Os primeiros anos escolares foram difíceis. Numa sala multisseriada, a professora leiga priorizava os alunos das séries finais do Ensino Fundamental, por isso aos dez anos a pequena ainda não havia sido alfabetizada. Mudou-se para Tucano-BA, sua cidade natal, para morar com sua irmã mais velha. Lá, na 1ª primeira série, deparou-se com um infortúnio:

> [...] Fui começar do zero. Estudar a primeira série sem saber fazer a letra do A, sem nada, sem base nenhuma, no turno matutino. Só que eu fiquei, acho que umas duas semanas, [...] a professora viu que eu não acompanhava a turma. Então ela não teve a capacidade de diferenciar, dizer "[...] vou trazer atividades pra ajudar essa aluna". Não. O mais fácil pra ela foi transferir de turno, colocar pra tarde aqueles alunos que ela achava que eram mais fracos.

Porém, seu caminho foi perpassado por uma habilidosa artesã. Com suas mãos de fada e olhos de encantamento despiu a pedra bruta do diamante. Deu seu toque de magia ao levar a pequena Lívia e seus colegas ao universo fantástico dos contos clássicos, como revela em sua fala emocionada:

> Ela [a professora] era de Salvador, mas morava no Jorro, em Caldas do Jorro e veio, fez o 3º ano na mesma escola que eu estudava. Ela pegou a nossa turma, era muito carinhosa, tentava cativar pelo aprendizado, pelo que ela nos proporcionava como passeios, brindes, e ela trazia histórias infantis, nos contava e aí a gente ficava fascinada com essas histórias que eu não tinha ouvido antes.

Assim, dos gibis, dos textos nos livros didáticos, aos livros como *A moreninha*, de Joaquim Manoel de Macedo, *Mar Morto*, de Jorge Amado, *A mulher no espelho*, de Helena Parente Cunha, *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, o fio encantado da literatura foi se costurando na vida de Lívia.

No Ensino Médio, os laços com a arte literária se estreitaram, a vontade de ser professora fermentou e se concretizou na escolha do magistério e posteriormente do curso de Letras, como profissão: "Quando eu escolhi o curso de Letras eu já trabalhava na área, eu já era professora e eu já sabia que eu queria ser professora. Agora a área me puxou pra Língua Portuguesa porque desde o meu estudo eu gostava de Língua Portuguesa."

Hoje professora, Lívia escolhe os fios, toma a agulha em suas mãos e vai cosendo no dia-a-dia encantamentos pela arte literária. Através da literatura, esta professora sinaliza aos seus alunos que é possível descobrir um mundo novo, de magia, de encantos, de descobertas, basta que cada um se permita cativar.

1.3.4 Luís: menino avesso, professor poeta

A poesia me ajudava a gostar da leitura. (Luís)

Pontualmente, no dia e hora marcados, Luís foi ao meu encontro. De sua casa até a minha bastavam alguns curtos passos, o suficiente para atravessar a rua. Prazeres que o viver em uma cidade pequena permitem.

Em casa, desfiou sua vida, suas experiências ao desatar o verbo.

Filho caçula de uma família numerosa, Luís nasceu em São Paulo e morou lá até os quinze anos. Não foi um menino de travessuras, como relata:

> Minhas brincadeiras eram mais dentro de casa com meus irmãos. Então não tive assim uma infância na rua. Basicamente foi dentro de casa e depois de um tempo, começava, quando saía, sair com os irmãos. Minhas atividades todas sempre acompanhadas. Não tive a infância na rua, de pular muro, roubar goiaba, esse tipo de coisa.

Na escola, descobriu uma paixão: o esporte. Futebol, vôlei...os jogos o fascinavam. Então, uma professora mostrou-lhe um jogo diferente, com as palavras.

Numa atividade para fazer poesia, Luís descobriu-se poeta. De rima em rima, brincou com os versos, deu asas à imaginação. É que Luís era menino avesso. Nasceu com olhar oblíquo, por isso, nessa terra de cegos, o pequeno enxergava o que a maioria não via, o encantamento nas pequenas coisas. Por um lado, introvertido, estudioso, por outro, entrelaçado às vivências sociais. Segundo ele, um menino de imaginação fértil: “Eu era um menino muito imaginativo, como aquele desenho *O fantástico mundo de Bob*. Às vezes para e fica pensando numa coisa que não tá ali e parece que o mundo ao seu redor não existe.”

Seu fascínio por jogos linguísticos o ataram à poesia. Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira, Camões, Fernando Pessoa, Castro Alves. Degustava o texto poético feito sorvete derretendo na boca. A métrica, a rima, a sonoridade, as figuras de linguagem, as brincadeiras linguísticas, eram sabores a serem descobertos. Ali passava horas. Lia e relia. Desse jeito foi se formando seu gosto estético.

No Ensino Fundamental seu interesse pela leitura de textos poéticos se intensificou. De algum modo, sentia que a poesia o auxiliava em sua vida, na interação com as pessoas, no modo de entender o mundo. Assim, o apreço pela literatura perpassou sua vida estudantil. Havia uma comunhão entre o estímulo no espaço escolar e seu gosto peculiar pelo texto poético. Já os textos narrativos nem sempre despertaram seu apreço:

> [...] Eu nunca fui muito fã. Li algumas coisas do tipo de autores mais conhecidos, mas por obrigação, não que eu tivesse assim, interesse. José de Alencar, Machado de Assis, as obras que eu li deles, li muito por obrigação. [...] Minha relação com o texto literário, o texto em prosa, é uma relação um pouco árdua.

No entanto, quando uma narrativa o conquistava, era um sentimento avassalador: "[...] Por exemplo, na faculdade nós lemos *Ensaio sobre a cegueira*, eu gostei muito do livro. Era uma obrigação, eu tinha que ler, mas foi muito bom. Eu li o livro em dois dias (tom enfático). Ele tinha mais de duzentas páginas."

Aos dezesseis anos mudou-se para o interior da Bahia, Quijingue. Entre os cursos ofertados no Ensino Médio, optou pelo Magistério, por gostar da área, acreditar que possuía habilidade para a profissão e também pela facilidade de campo de trabalho.

Concluiu o Ensino Médio e começou a lecionar Língua Portuguesa, Inglês e Educação Física. Em 2004, seis anos depois, foi aprovado no concurso municipal e também no processo seletivo da UNEB para licenciatura em Letras Vernáculas. O apreço pela Língua Portuguesa e pela Literatura o fizeram permanecer no curso. Mas Luís também tinha outra paixão, o esporte. Ao término do curso, iniciou a Licenciatura em Educação Física pela mesma Instituição.

Atualmente, esse professor poeta alia seus saberes, proporcionando aos seus pequenos jogadores a vivência do lúdico.

1.3.5 Mariana, pequena navegante dos mares literários

Eu tento envolver para que percebam o quanto é prazerosa a leitura. (Mariana)

O despertador tocou cedo, mas perdi um bom tempo procurando a coragem que havia se escondido sob os lençóis. Quando me dei conta, o sol já havia descortinado o céu, os segundos deslizaram pelo relógio. Levantei apressada. Corri. Coração disparado. Um único pensamento latejante: "Meu Deus, segura o ônibus!". Tolice. Deus não tinha nada a ver com minha brincadeira pueril de enrolar o tempo. Cheguei no momento exato. Havia Deus segurado o ônibus? Entrei no veículo. Sentei. Respirei aliviada e escapuliu de meus lábios o agradecimento ao divino. Uma hora e meia de viagem. Uma hora e meia atada num diálogo imaginário entre Mariana e eu.

O meio da rua foi o ponto. Testemunha do abraço que cessa saudade, que reforça os laços. Seguimos para sua casa. Desfolhamos nossas vidas. Saboreamos as memórias, os anseios, os projetos, os medos, regados a um bom cafezinho, pãozinho fresco, torta salgada e queijo. O meu dia era dela. Sem pressa, sem atropelos, respeitando seu tempo, me fiz inteira calmaria, porto seguro, onde Mariana, pequena navegante, podia aportar seu barco. Deu-se assim o encontro em que desvelou sua vida:

> Em relação à infância, nasci aqui mesmo em Tucano, mas meus pais quando casaram residiam na zona rural. E aí, quando nasci, ainda morei lá, acho que até os quatro anos de idade.
> Meu pai e minha mãe são pra mim a base de tudo. Meu pai, apesar de ter pouco estudo, tanto ele quanto minha mãe só cursaram até a antiga terceira série do ensino fundamental. Percebo que até hoje eles têm um olhar além. Lembro que meu pai sempre dizia que quando tivesse um filho ou uma filha iria mudar pra cidade pra justamente dar oportunidade de estudo. E assim fez. Assim que nasci ele se encarregou de construir a casa aqui. [...] Minha mãe, apesar do pouco estudo, como falei, ela tinha uma preocupação muito grande com o aprendizado e aí ela comprava aquelas – acho que o nome é cartilha – aquelas cartilhas de antigamente e, quer dizer, eu fico surpresa porque ela conseguiu me alfabetizar.

Até os quatro anos, Mariana morou no Povoado Panzu, pertencente ao município de Tucano-BA. Posteriormente, a família mudou-se para a sede da cidade. Sua infância foi perpassada pelo jogo do imaginário, por brinquedos e brincadeiras, como esconde-esconde, pega-pega, passa o anel. O jogo do faz-de-conta também lhe atravessou o caminho,

inicialmente por meio de seu avô. De posse de algum almanaque inventava mil histórias de encantamento que fascinavam a pequena, transportando-a para lugares fantásticos.

Na escola, Mariana viveu outros momentos de encantamento pela arte literária. As rodas de conversa, o cantinho de leitura, atividades que feito mar, arrebentavam em ondas cristalinas de fruição. Nessa travessia literária, uma professora lhe marcou: "Eu comecei a gostar de Literatura a partir dela [a professora]. Naquela época usava muito o papel madeira. Ela trazia os sonetos e pedia pra que a gente lesse e dali já virava uma discussão, então era muito interessante. Essa professora marcou muito."

Ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ganhou de uma tia uma coleção de livros, *Os contos clássicos da Literatura Infantil*. A estética dos livros – capa dura e riqueza de ilustrações, entre outros adereços – a conquistou de imediato. Mariana foi definitivamente fisgada pela arte literária.

Os anos se passaram, mais obras entrecortaram seu caminho. A cada leitura, um deslumbramento. Mariana navegava no mar literário, que ora se fazia revolto, ora longa calmaria e a cada turbilhão de emoções, a garantia de uma vivência leitora marcada por instantes de puro deleite. Ao término do Ensino Médio, surgiu a dúvida sobre o que fazer, conforme relata:

> Me formei em 2001 e veio a dúvida: "E agora? Terminei os estudos. O que vou fazer?" Aí surgiu o concurso [de Quijingue]. Fiquei ainda um ano e pouco, trabalhei numa farmácia. Gostava, mas eu sentia que [...] fazia aquilo pra não ficar parada, pra não ficar em casa, mas eu sentia que não era aquilo, eu tinha que dar continuidade ao estudo. Fiz o concurso de Quijingue, fui aprovada, comecei a trabalhar na escola [...] que é a que estou até hoje, só que no mesmo ano eu prestei o vestibular na UNEB, também fui aprovada, aí eu percebi que as coisas estavam correndo ao meu favor.

O percurso foi árduo. Conciliar trabalho em Quijingue-BA, estudo em Euclides da Cunha-BA e morar em Tucano-BA exigiu coragem e dedicação. Inúmeras vezes precisou optar entre almoçar ou não para ir à faculdade. A incerteza da volta, a espera por um transporte no entroncamento de Quijingue-BA, todas as adversidades enfrentadas, esculpiram força em sua alma e lhe confirmaram a certeza do caminho escolhido.

Em 2008, Mariana licenciou-se em Letras Vernáculas e no ano seguinte fez uma especialização na mesma área. Marinheira vai tocando seu barco nos mares da literatura. Como seu avô fez outrora, lança as redes do imaginário, do faz de conta e assim conquista, a cada dia, tripulantes para sua embarcação.

1.3.6 As aventuras de Raul na arte da gastronomia literária

Somos o que fomos quando crianças. (Raul)

Lembranças são passarinhos. Voam, pairam, pousam em galhos. Às vezes é bom ficar esquecido da vida, só reparando seu voo. Outras vezes, é momento de maior deleite ouvir o bater de suas asas levantando voos que cruzarão o céu do tempo.

Assim foi o encontro com Raul, uma manhã de escuta, de olhar atento ao balé de suas lembranças-passarinho que saíam em revoada por sua casa:

> Minha infância ficou dividida entre Euclides da Cunha e São Paulo. As lembranças boas são basicamente de Euclides. Em São Paulo era uma vida dura. A gente morava na periferia, eu ficava triste por não ver meu pai durante o dia, só à noite. Ele trabalhava de frentista.
>
> O acesso à cultura era muito escasso. Por incrível que pareça, eu tinha um acesso maior aqui no interior. Aqui no interior eu tinha acesso a gibis. Minha irmã gostava mais da leitura, eu preferia mais um universo voltado para os super-heróis, assistia muita TV naquele período. Eu gostava muito da Marvel e da Comic Com que começou a fazer minha cabeça. Mas em São Paulo tem uma coisa boa: foi lá que conheci o universo da história de West, as histórias em quadrinhos que comecei ler em São Paulo.

Raul era um menino diferente. Em si, havia uma fome que não se aplacava. O tempo foi passando, mas seu apetite só aumentava. Desde o berço, seus pais deram-lhe música, seus avós ofertaram literatura e neste meio de saber-sabor cresceu.

Na escola, esse menino de paladar apurado conheceu um professor formado na arte da gastronomia literária. Este lhe mostrou alguns temperos, instigou-o a aventurar-se nessa cozinha. Encantado com a magia desse universo particular, teve sua fome reacendida e de suas peraltices artísticas resultaram vinte e oito peças teatrais.

O tempo passou, Raul cresceu, mas as traquinagens no mundo do saber-sabor continuaram.

Inscreveu-se no PROUNI (Programa Universidade para Todos), ganhou uma bolsa e, aproveitando a oportunidade, fez o curso de Administração, embora seu maior desejo fosse cursar Jornalismo. Quando estava concluindo a graduação, passou no processo seletivo da UNEB, por isso, logo em seguida, iniciou seus estudos, porque gostava de literatura e também

por acreditar que o curso tanto lhe traria um arcabouço teórico nesta área literária, quanto o auxiliaria na escrita textual, na organicidade e disciplina.

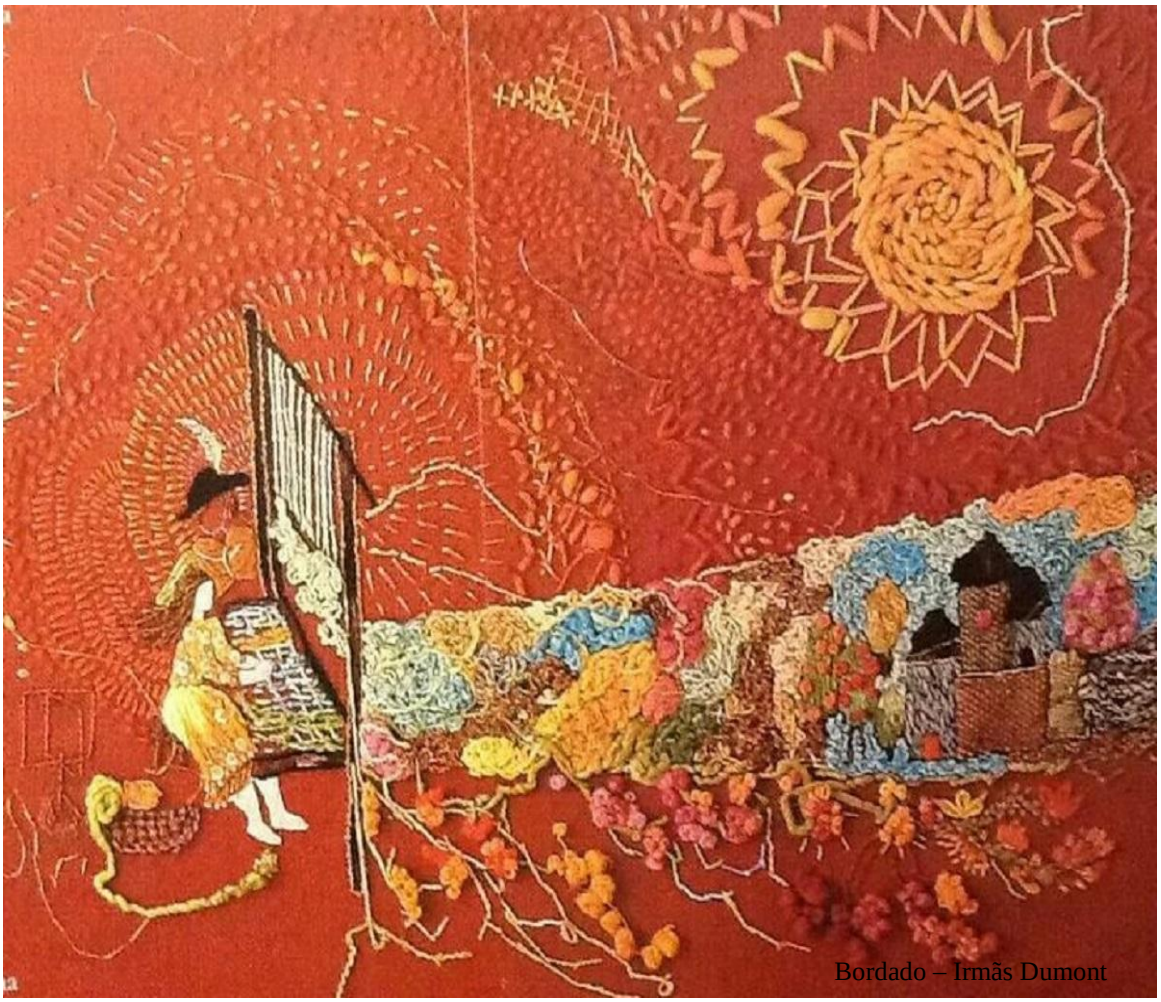
Hoje esse menino grande ministra aulas, embora não cogitasse tal possibilidade. Inspira-se nos cozinheiros que perpassaram seu caminho – pais, avós, amigos, professores.

Dessa forma, tempera com arte o dia-a-dia de seus aprendizes, polvilha encantamento pela literatura, desperta essa fome de saber-sabor que o impulsiona a desbravar novos territórios, porque segundo ele:

> o adulto é o menino grande. A gente se faz como homem enquanto criança e homem a gente vai simplesmente resgatar os princípios da nossa infância. [...] O universo infantil vai sobreviver durante toda a nossa vida inevitavelmente. Não temos como correr. Somos o que fomos quando crianças, não temos pra onde ir.

CAPÍTULO 2

NAS TRAMAS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL: ENTRE HISTÓRIAS, NARRATIVAS E TEORIAS



Bordado – Irmãs Dumont

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. (Guimarães Rosa)

Na tecitura desse tapete, chamado dissertação, selecionei fios de histórias a serem contadas. Dessa forma, costurei o fio da história da literatura infantojuvenil no Ocidente, com o fio que conta a trajetória desse gênero no Brasil, porque penso que para melhor compreender as discussões em torno de tal literatura hoje, preciso volver o olhar para o seu passado.

Mas contar é um exercício difícil, porque as lembranças, as narrativas, o discurso científico, constituem uma multiplicidade de vozes não necessariamente sequenciadas. Por isso busquei tecer como Guimarães Rosa sugere, contando como um álbum de retratos, cada fotografia com seu sentido completo. Em outras palavras, cada subcapítulo como um retrato, um motivo bordado que, alinhavado a outros, vai formando esse tapete. Talvez esse seja o jeito de escrever bordando.

Logo, tomei nas mãos e lancei ao tear fios vistosos entremeando com a lã da teoria. Com movimentos de zigue-zague, uni esses fios, que ora se aproximam, se assemelham, ora se distanciam, contrastam com as histórias de leitura dos personagens da pesquisa.

Nessa construção, me percebi também parte do bordado, ao me ver atravessada simultaneamente por esses fios, que mais próximos ou não, habitam em mim num processo astuto de fazer balancê, como diz poeticamente Rosa. E assim, sentada ao tear, joguei a lançadeira de um lado para o outro e no bater dos pentes fui tecendo o diálogo entre as histórias, a teoria e os sujeitos. Entrelaçando essas narrativas numa trama só, semelhante à moça tecelã que "acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos [...]" (COLASANTI, 2003, p. 1). Dessa forma, costurei histórias que pretendo contar.

"Era uma vez..."

2.1 RETRATO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL NO OCIDENTE: COMO OS FIOS COMEÇARAM A SER TECIDOS

Desde suas origens a Literatura infantojuvenil apresenta íntima relação com a pedagogia, por isso defini-la ainda é uma atividade complexa. A questão paradoxal, arte literária ou arte pedagógica, atravessa a história do gênero e penso que se estende para além disso. Na Antiguidade já existiam registros de discussões em torno da natureza da literatura, lúdica ou didática.

É recente a compreensão da Literatura infantojuvenil como arte que privilegia o lúdico, o estético, em detrimento do aspecto pedagógico. O livro infantil, por exemplo, surgiu no século XVII, entretanto, as narrativas populares, que constituem uma das fontes iniciais da Literatura infantojuvenil, existiam muito tempo antes, como atenta Arroyo (2011, p. 21): "Na base da literatura infantil estará sempre, soberana, a literatura oral que a antecede historicamente e a fundamenta tematicamente."

Há registros de histórias, fábulas na Antiguidade, como as de Esopo; contos que sinalizam para os povos do Oriente, como Calila e Dimna, Mil e Uma Noites. Ainda no século XVII, La Fontaine resgatou a tradição de Esopo e Fedro, enquanto Perrault, seu contemporâneo, foi de encontro ao preconceito da época em torno da criança e da cultura popular. Em 1697 publicou o livro *Contos de Fadas ou Histórias do Tempo Antigo: Contos da Mamãe Ganso* (1697), onde registrou e deu tratamento literário aos contos da tradição oral.

Esses trabalhos assinalam a gradativa mudança de percepção da infância e da literatura. Os escritos de Fénelon, *Tratado sobre a educação dos meninos*, também compõem este cenário. Numa época em que os livros acessíveis às crianças eram apenas aqueles que continham a vida dos santos ou de personagens bíblicos, Fénelon, responsável pela educação do Duque de Borgonha, oportunizou ao menino a leitura de histórias da mitologia e da tradição popular. Sua iniciativa expressou o intuito de educar divertindo, assim como assinalou uma concepção de leitura e de ensino, pautada no interesse da criança e na adequação entre leitor e texto.

Assim, no final do século XVII e durante o século XVIII foram produzidos os primeiros livros destinados ao público infantil. O contexto histórico é marcado pela ascensão da família burguesa, pela reorganização da escola e pelo novo valor concedido à infância. Antes desse período não se escrevia para as crianças porque a infância, enquanto conceito,

não existia. Os infantes trabalhavam e viviam junto com os adultos, participavam da vida social, política, cultural, sem qualquer tipo de separação do mundo adulto, como explica Charlot (2013, p. 172):

> Houve um tempo em que a criança compartilhava os trabalhos e as festas dos adultos, em que ela vivia a vida dos adultos, em que a idade não era critério escolar essencial, já que se encontravam em uma mesma classe crianças de oito anos e jovens de dezoito, em que o adolescente já era oficial do exército, e em que os colegiais geriam seus colégios e elegiam seu reitor.

No século XVIII se estabeleceu um novo modelo de família, centrado na ideia de um núcleo unicelular. No seio familiar a figura feminina adquiriu maior representatividade, houve um estímulo ao afeto entre seus membros. Essa instituição social passou a ser sinal de um lugar de refúgio e conforto, mas também de preservação e controle sobre o desenvolvimento da criança.

Com efeito, a emergência do conceito de infância oportunizou um movimento na sociedade em favor de sua preservação. Movimento que adquiriu características próprias nas diferentes camadas sociais. A criança passou a representar projeções do adulto, numa dualidade própria da natureza infantil. Por um lado, sua inocência, espontaneidade, fragilidade, inspiravam ternura e admiração. Por outro lado, sua condição de dependência realizava o desejo de superioridade do adulto (CHARLOT, 2013). Entretanto, é válido lembrar que esse novo papel social que o infante possui é de natureza simbólica. Não se trata de desenvolver uma atividade economicamente produtiva ou de importância política, mas apenas de assumir uma imagem de alvo da atenção e interesse dos adultos (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006).

Essas mudanças sociais repercutiram na vida escolar. Surgiram ideias pedagógicas centradas na criança e em seu desenvolvimento. A escola complementaria a educação exercida pela família e assim, o infante estaria sendo preparado, paulatinamente, para ser inserido na sociedade. Nesse momento surge espaço para uma produção cultural destinada a esse público emergente, crianças e jovens. Nasce, assim, uma literatura infantojuvenil de caráter meramente didático, eco de lugares-comuns estéticos e ideológicos. “Essa literatura não tinha um objetivo puramente estético, mas nela predominava o tom instrucional e pedagógico” (AMARILHA, 1997, p. 46). Por isso, os primeiros livros infantojuvenis foram escritos por professores e pedagogos.

Como se vê, a aproximação entre o gênero literário e a instituição escolar não foi casual. Os livros assumiam características didatizantes, moralizantes, transmitindo de modo eficaz a perspectiva do adulto, seus valores, ideologias. Por meio de elementos estruturais do próprio texto, a obra literária podia reproduzir o mundo adulto, através de um narrador que censurava a ação do personagem, pela manipulação da linguagem, da voz encenada da criança, buscando assim refletir com naturalidade o pensamento infantil.

Nesse sentido, tais obras eram mais eficientes que a família e a escola, porque alcançavam a subjetividade, a privacidade, o universo infantojuvenil, difundindo seus valores e, ao mesmo tempo, desenvolvendo um dos principais objetivos do ensino, o hábito da leitura.

A prática da leitura foi uma conquista da sociedade do século XVIII. Com o maior número de instituições de ensino e à emergência do jornal associada ao crescimento do mercado editorial, as mais diversas informações tornaram-se acessíveis às camadas sociais. Dessa forma, o ato de ler transformou-se em sinônimo de democratização do conhecimento. Atrelado ao hábito de ler estava a Literatura infantojuvenil que, para garantir a circulação de suas obras, propagava tal costume e acabava por funcionar como intermediária entre os infantes e a sociedade de consumo. A partir daí, o gênero adquiriu a condição de mercadoria, pois

> tem características peculiares à produção industrial, a começar pelo fato de que todo livro é, de certa maneira, o modelo em miniatura da produção em série. E configura-se desde sua denominação – trata-se de uma literatura *para* – como criação visando a um mercado específico, cujas características precisa respeitar e mesmo motivar, sob pena de congestionar suas possibilidades de circulação e consumo (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.18) (grifo das autoras).

Nesta medida, a escola habilitava as crianças para o consumo dos livros infantis, além de divulgar e estimular a leitura dessas obras, viabilizando a circulação destas, enquanto que a literatura adotava posturas nitidamente pedagógicas, se colocando como um elemento que complementava a educação, com intuito de validar sua utilidade, legitimar sua publicação e distribuição no mercado de livros infantis e juvenis, como atesta Magalhães (1987, p. 41):

> A literatura infantil como seleção, publicação e distribuição de textos destinados à criança teve seu início vinculado à pedagogia. O aspecto meramente lúdico de um texto não justificava a publicação, apenas o critério de utilidade educativa legitimava a difusão de histórias infantis. Esse didatismo prepondera maciçamente até o surgimento de obras como *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol, *A ilha do*

> *tesouro*, de Robert L. Stevenson e as histórias de Mark Twain: *As aventuras de Tom Sayer* e *As aventuras de Huckleberry Finn.* Com esses autores o moralismo conformativo perde terreno, embora não signifique a remoção do jugo pedagógico a que tem estado submetida a literatura infantil.

Nessa linha, surgiram obras que definiram e consolidaram o perfil da literatura infantojuvenil, assegurando sua posteridade e ao mesmo tempo, seguindo na contracorrente do critério que justificava sua publicação: o intuito educativo.

Devido a sua relação com a escola, por muito tempo, críticos literários desvalorizaram o gênero. Até que alguns autores buscaram um novo caminho no fazer literário destinado ao público infantil e juvenil. Por isso, o final do século XVIII e início do século XIX é o período que os estudiosos apontam como marco do que se entende como Literatura infantojuvenil hoje. Um gênero que assume um compromisso com o interesse de seu leitor, conduzindo-o à reflexão, ao conhecimento do mundo e de si mesmo. Supera, portanto, seu caráter pragmático ao traduzir simbolicamente a realidade da criança e incorporar esse universo afetivo e emocional na história, de modo a oportunizar o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo do leitor através do texto.

2.1.1 Um perfil da Literatura Infantojuvenil Brasileira: o desenrolar dos fios

Os fios iniciais dessa história se situam no século XIX. Esse período foi marcado por mudanças consideráveis no cenário econômico, social e político brasileiro. Porém, essas transformações atingiram também outro campo, o literário. “O século XIX foi, por excelência, o século de afirmação da literatura infantil” (ARROYO, 2011, p. 22).

A princípio, no Brasil, a Literatura infantojuvenil estava atrelada somente à literatura oral, que abarcava a confluência cultural de nossas matrizes históricas: a indígena, a europeia e a africana. Os textos para crianças, impressos, não poderiam ser caracterizados como literatura, pois visavam apenas instruir. Isso, inclusive, era uma característica da época. O caráter didático era o que justificava a publicação de textos infantis (MAGALHÃES, 1987).

Somente no final do século XIX surgiram os primeiros livros de Literatura infantojuvenil no país, mas ainda com circulação precária e irregular. Estes livros, em sua maioria, eram traduções de clássicos europeus ou compilações de textos do folclore nacional,

que não deixavam de refletir o ideal nacionalista romântico da época. Alberto Figueiredo Pimentel, Júlia Lopes de Almeida, Viriato Correia, Carl Jansen, Sílvio Romero, Câmara Cascudo são alguns nomes da época. Este caminho escolhido foi o mesmo utilizado pelos europeus e assim, sem fugir à regra, esses autores acabaram por iniciar a Literatura infantojuvenil brasileira. Zilberman (2014, p. 15-6) corrobora:

> O aparecimento dos primeiros livros para crianças incorpora-se a esse processo, porque atende as solicitações indiretamente formuladas pelo grupo social emergente. [...] O problema é que eles não tinham atrás de si uma tradição para dar continuidade, pois, no Brasil, ainda não se escreviam livros para crianças. O jeito então era apelar para uma das seguintes saídas: traduzir obras estrangeiras; adaptar para os pequenos leitores obras destinadas originalmente aos adultos; reciclar material escolar, já que os leitores que formavam o crescente público eram igualmente estudantes e habituavam-se a utilizar o livro didático; invocar a tradição popular confiando que as crianças gostariam de encontrar nos livros histórias parecidas àquelas que mães, amas de leite, escravas e ex-escravas contavam em voz alta, desde quando elas eram bem pequenas.

No período da Primeira República, a economia era basicamente agrícola, a industrialização e a urbanização eram incipientes, o índice de analfabetismo era alto. À educação estava atrelada a concepção de status social, por isso a classe burguesa que se formava passou a reivindicar escolas. Soma-se a este cenário o fim do trabalho escravo, a chegada de imigrantes ao país e as campanhas de alfabetização lideradas e incentivadas por educadores, intelectuais e políticos. Tais campanhas fortaleceram o livro infantil, bem como seu consumo.

Esta ação fazia parte do projeto de nacionalização defendido pelo governo. Em tal projeto, a escola desempenhou papel fundamental, visto que foi utilizada como grande disseminadora da cultura e da tradição brasileira. Assim, tiveram destaque o ufanismo, a mitificação dos heróis nacionais, a difusão dos hinos, a imposição do uso da língua, entre outros aspectos. Outro aliado da escola foram os livros didáticos e os livros infantis.

Em se tratando de obras direcionadas às crianças, que fossem utilizadas para o ensino, nesse período, destacaram-se as de Olavo Bilac. Alguns de seus poemas evocavam o nacionalismo, tão defendido na época, como pode se observar nesta estrofe do poema *A pátria*.

> Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!
> Criança! não verás nenhum país como este!
> Olha que céu! que mar! que rios! que floresta!
> A Natureza, aqui, perpetuamente em festa [...]

Sem sombra de dúvida, Bilac com seus poemas, Jansen com traduções de clássicos como *Dom Quixote de La Mancha* e Figueiredo Pimentel com compilações do folclore que geraram o livro *Contos da Carochinha*, foram os desbravadores da literatura infantojuvenil no país. (ZILBERMAN, 2014)

Dessa forma, a Literatura infantojuvenil brasileira foi se formando nas primeiras décadas do período republicano. Os movimentos em favor da modernização do país e o fortalecimento da escola enquanto instituição contribuíram para um caráter mais conservador das primeiras obras.

Entretanto, o marco da história do gênero no país inicia-se com Monteiro Lobato, porque sua obra, ao invés de validar o autoritarismo, o didatismo maciço que preponderava nas histórias infantis da época, acabou por romper com essa corrente, contribuindo para a formação de uma nova mentalidade em seus leitores. Lobato aproveitou a estética do período e renovou a linguagem, os cenários, os personagens, os temas e as ideias. Atualizou a linguagem ao trazer uma espontaneidade característica do estilo infantil. As falas coloquiais, as expressões populares, as onomatopeias destacam a expressividade do texto, como é possível observar no excerto abaixo, o pensamento de Lobato acerca da necessidade de renovação dos contos tradicionais:

> – Não sei, respondeu Dona Carochinha, mas tenho notado que muitos dos personagens das minhas histórias já andam aborrecidos de viverem toda a vida presos dentro delas. Querem novidades. Falam em correr mundo a fim de se meterem em novas aventuras. [...] Andam todos revoltados, dando-me um trabalhão para contê-los. Mas o pior é que ameaçam fugir, e o Pequeno Polegar já deu o exemplo. (LOBATO, 2004, p. 11)

Magalhães (1987) explica que o autor conseguiu ainda, conciliar ludicidade com perspectiva crítica. Isso porque levantava discussões sobre os problemas sociais, econômicos e políticos do Brasil, através dos diálogos entre os personagens. Entendo que dessa maneira, o leitor mirim passava a ter conhecimento de assuntos do "universo adulto" e era provocado a assumir uma postura crítica diante desses problemas. "As peculiaridades do conceito e da

criação de literatura infantil de Monteiro Lobato o particularizam tanto em relação ao que, até então, circulava como história destinada à criança, que permitem falar em uma nova estética da literatura infantil" (MAGALHÃES, 1987, p. 137). Em vista disso, Lobato rompeu com os moldes tradicionais, criando uma obra renovadora que se tornou referência para as gerações posteriores.

A princípio, a difusão maciça da obra *Narizinho Arrebitado* nas escolas se deu pela ação do governo, em meados de 1921. Isso porque no início, o gênero não possuía uma legitimação artística. O incentivo para escrever ao público infantojuvenil era mercadológico. As obras eram consumidas pelos estudantes, por isso precisavam ajustar-se aos conteúdos escolares, além de dispor de imaginação, espontaneidade e fantasia. Com efeito, isso favoreceu um maior controle do Estado sobre os livros que se produziam às crianças e jovens. Vale mencionar que na época, a expansão editorial permitiu a agilidade na produção e circulação de obras, consolidando assim a indústria de livros.

Em 1934, Getúlio Vargas assumiu a presidência do país e convidou para ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, que empreendeu algumas ações no tocante à literatura infantil. Por exemplo, em 1935, com o decreto nº 861/35, fundou a primeira biblioteca infantil no Brasil, que tinha como objetivo difundir a Literatura infantojuvenil. No ano seguinte criou a Comissão de Literatura Infantil encarregada, dentre outras coisas de:

a) Realizar o estudo da literatura infantil existente no Brasil e em língua portuguesa.
b) Indicar ao governo as providências a serem tomadas na promoção da boa literatura infantil.
c) Censurar e indicar as ações cabíveis para combater a literatura dita perniciosa, sem valor (COSTA, 2009).

Estas ações são compreensíveis quando se tem como respaldo o contexto histórico. O item **a**, por exemplo, justifica-se porque na época os livros de leitura utilizados nas escolas constituíam-se de cânones da literatura portuguesa e brasileira.

Após a primeira fase do Modernismo, esses livros passaram a apresentar maior quantidade de autores brasileiros. No entanto, os textos não se adequavam ao público leitor, as crianças. Por isso, acredito que esse estudo conferiu um novo olhar sobre a Literatura Infantojuvenil, possibilitando, posteriormente, que fosse considerado material adequado à docência nos anos iniciais da educação escolar.

As ações dos itens **b** e **c** se justificam porque no período havia uma gama de obras destinadas à infância com caráter meramente educativo. Daí o intuito de promover a "boa literatura", ou seja, textos com valor estético, com lacunas a serem preenchidas pela imaginação, pela criatividade do leitor, contribuindo para sua emancipação. E ao mesmo tempo, combater a literatura considerada sem valor, isto é, obras que possuíam um caráter educativo, um tom instrucional que se sobrepunha a estética literária. A esse respeito, Cecília Meireles (1984) argumenta que não deveria se permitir que crianças lessem essas obras insignificantes, a fim de não perderem tempo e seu gosto não ser prejudicado.

Cabia a essa Comissão incentivar a leitura, a produção de novos livros, fiscalizar e promover a instalação de bibliotecas, bem como organizar concursos de livros infantis, entre outras atribuições. Dessa forma, é notório que, assim como o governo tinha a escola como sua difusora de ideias, queria também controlar os estudos literários e a Literatura infantojuvenil, a fim de que também fosse uma difusora, defensora de seus valores, de seus ideais.

O aspecto positivo da implantação dessa Comissão foi a possibilidade de se discutir, analisar a literatura infantojuvenil num espaço formal, fator que poderia conceder maior visibilidade ao gênero. Fizeram parte dessa Comissão: Cecília Meireles, Murilo Mendes, Manuel Bandeira, Maria Junqueira Schmidt, Jorge de Lima, Elvira Nizynska da Silva e José Lins do Rego.

Entre 1945 e 1960 poucas histórias originais foram publicadas. Houve uma espécie de hiato de originalidade que só seria rompido anos depois. Nos anos 60, o Brasil vivenciou um período crítico. Embora a década tenha se iniciado bem, o resultado do desenvolvimento acelerado logo apareceu: inflação alta, restrição do crédito, reivindicações populares. O Exército implantou um golpe de Estado. Teve início no país uma fase coercitiva, autoritária e conservadora. Neste cenário, o que houve com a Literatura infantojuvenil? Enquanto as demais expressões artísticas sofriam repressão, este gênero escapou, talvez por ser percebido pelos militares como algo irrelevante. Isso permitiu que autores, ilustradores e artistas em geral, pudessem manifestar suas ideias sem sofrer a coerção do Estado.

A Literatura infantojuvenil traçou novos caminhos no fazer literário nos anos 70. Bartolomeu Campos de Queirós, Fernanda Lopes de Almeida, Ana Maria Machado, Eliardo França, Pedro Bandeira, Ruth Rocha, Lígia Bojunga, entre outros, constituíram um novo time que deu ares de renovação ao gênero. A fantasia foi aliada a temáticas contemporâneas e controversas, oportunizando uma leitura emancipatória. Com isso, a Literatura Infantojuvenil

conduzia a uma reflexão inquiridora e à formação da identidade de seu destinatário, sem abrir mão dos interesses e inclinações de seu público. Reis, fadas, princesas, bruxas, personagens de histórias tradicionais constituíram narrativas que surpreendiam o leitor.

Desde a década de 70/80, debates sistemáticos acerca da educação, da literatura, de modo particular da Literatura infantojuvenil, se intensificaram no Brasil, como reflexo do contexto de reorganização política e social no qual o país estava inserido. Foi um período de efervescência de discussões acerca da criação literária, da educação e do ensino. Surgia nesse cenário uma nova literatura, distinta daquela presente nos manuais didáticos que ainda predominavam na escola. Esses debates trouxeram novos modos de pensar a educação e sua relação com a literatura, na tentativa de superar a dicotomia que Lajolo (1993) chamou de educação pela literatura versus educação para a literatura. Assim, as experiências inovadoras de outrora ampliaram os horizontes desse gênero, permitindo-o avançar no tempo com uma produção que cresce quantitativa e qualitativamente.

2.2 TRANÇANDO HISTÓRIAS DE LEITURA

2.2.1 Os Primeiros Fios: como se deu o Encontro com a Arte Literária

A base da Literatura infantojuvenil está ligada às raízes da literatura oral/popular. Esta se perpetua por meio de um ofício antigo: a arte de contar histórias. É por meio dessa atividade que geralmente, se dá o primeiro contato da criança com a literatura. Foi assim que aconteceu com Lívia:

> Eu ouvia do meu avô histórias que tinham Cancão de fogo. Essas histórias, painho contava, mas só oralmente, eu não via. Tinham também uns almanaques. Só que como eu não sabia ler ainda, eu ouvia muito a minha irmã contar, porque ela já sabia ler. Eu ficava fascinada com essas histórias [...] Então, num momento, à noite, de contação de histórias, isso era mais por parte do meu avô, do meu pai, mas mais oralmente mesmo.

O contato inicial da criança com um texto se dá, geralmente, através da mãe, do pai e dos avós contando histórias populares, lendas, trechos da bíblia, parlendas, em momentos de aconchego. Esse costume da família de Lívia é uma tradição milenar. O ato de contar histórias

está associado à ideia de reunir, criar intimidade, estreitar os laços. É um exercício de encontro com o universo imaginário, com o outro, consigo. Tal ação contribui para a socialização da criança, como também permite ao ouvinte perceber outros modos de interação social em diferentes contextos (ABRAMOVICH, 2004; SISTO, 2012).

A narrativa de Lívia remete a esse aconchego de famílias de outrora. Sua formação leitora se inicia a partir de momentos como esse. No decorrer de sua vida essa vivência foi responsável por seu posicionamento perante a literatura. Isso porque suas falas associam constantemente leitura literária a períodos de deleite, de fruição.

O estar envolvido no processo de contação de histórias com familiares é uma experiência salutar na formação leitora do sujeito. Na infância, a criança reconhece o mundo por meio dos contatos afetivos. É um período em que a linguagem está se desenvolvendo. Por isso, quando uma criança escuta uma história, vivencia no plano psicológico as ações, os conflitos da narrativa. No plano estético, experimenta a fruição.

Para Barthes (1997) prazer e fruição são termos paralelos e apesar disso há distinção entre eles, uma espécie de combate, de incomunicação. O texto que desperta prazer vem da cultura, contenta, dá euforia, não causa rupturas. Já a fruição coloca o leitor em estado de perda, causa desconforto, porque põe em crise sua relação com a linguagem, com suas bases históricas, culturais, psicológicas, com seus valores. Ainda conforme o autor (1997, p. 13), "o que ele [o prazer] quer é o lugar de uma perda, é a fenda, o corte, a deflação, o *fading* que se apodera do sujeito no imo da fruição".

Assim, ao se entregar ao prazer do texto, o leitor, esse contra-herói, vivencia essas rupturas e vai preenchendo os vazios do texto através da fruição. Por meio do imaginário, o leitor se liberta do mundo real e cria um novo universo a partir dos signos do texto. Essa experiência amplia o repertório de conhecimento do infante sobre si e sobre o mundo que o cerca. Assim como Lívia, Mariana também vivenciou momentos de fruição através das histórias que seu avô contava:

> Meu avô sim que gostava de contar histórias e sabia muitas histórias. Eu lembro que aquilo ia me cativando. Ele ia contando e eu parava assim [fez expressão de contemplação]... O mundo podia acabar e eu ouvia. E aí, quando fui aprendendo as letrinhas, eu não sei se você já ouviu falar, se você já viu, lembra de uns almanaques que davam em farmácia antigamente? Ele traz várias informações e também várias historinhas, tipo piada...e eu não sei como ele fazia, se ele ganhava, eu sei que na casa dele tinham vários e eu lembro que ele pegava aquele almanaque e eu acho que não era algo que tava escrito, mas ele pegava o almanaque e me contava uma história como se tivesse ali. Eu não sei se estava, só sei que eu me encantava com

> aquilo. Mas depois que eu fui aprendendo as letrinhas, as palavrinhas já ia pegando os almanaques e lia uma palavra ou outra e percebia a expressão de minha mãe ali como se fosse uma realização e aí eu comecei a perceber nesses almanaques que realmente tinha uma piada, uma historinha, mas eu acho que não era na mesma dimensão que meu avô contava. Eu acho que ele se utilizava daquilo pra fazer de conta que estava me contando, lendo e ele conseguia mesmo me levar pra outros mundos através daquela prática dele.

A presença dos almanaques nos relatos dessas duas professoras denota um valor simbólico que esses objetos adquiriam. A ação do avô de Mariana ao pegar o livro e contar histórias fascinantes, a leitura que a irmã de Lívia fazia não atraía apenas para a escuta atenta da narrativa. Ao contrário, extrapolava aquele momento de encantamento, porque semeava nelas o desejo por conquistar outro mundo: o da palavra escrita. Conforme a criança se desenvolve, toma posse de um código de leitura. Dessa forma, pode estabelecer outro contato com a obra literária, integrando-se num universo maior de signos.

As narrativas dessas professoras me remeteram, por diversas vezes, ao Sítio do Pica-pau Amarelo. A cena das crianças reunidas em torno de Dona Benta, essa contadora de histórias que semelhante aos griots, desfiava narrativas de vida, do folclore, de contos universais para as crianças, de forma encantatória.

Observo com isso os fios das memórias dos sujeitos entrevistados se entrelaçando aos fios das minhas lembranças de leitora. A história de leitura dos sujeitos da pesquisa se alinhava aos textos literários, à teoria. Desse enleio é possível perceber a literatura transfigurando em arte o microcosmo da vida real.

Um aspecto a ser ressaltado é acerca do papel dos narradores nesses relatos. O texto literário chega à criança não alfabetizada pela mediação do adulto. A voz do contador, a maneira como a modula, a clareza do que pronuncia, a interação que estabelece com seu público influenciam na recepção. O envolvimento do contador com a narrativa também é importante. O divertimento precisa estar não apenas em quem escuta, mas também em quem está contando a história. Afinal, "contar histórias é uma prática tão gratificante, que chega a produzir no narrador uma catarse dos conflitos mais íntimos" (COELHO, 2001, p. 52).

Ao ouvir uma história a criança pode sentir emoções como alegria, tristeza, compaixão, raiva, medo, pode descobrir outros lugares com os olhos do imaginário. As experiências vivenciadas nesse nível simbólico desenvolvem seu caráter, conduzem à descoberta de sua identidade. Bettelheim (2007, p. 37) confirma:

> As personagens e situações dos contos de fadas também personificam e ilustram conflitos íntimos, mas sempre sugerem sutilmente como esses conflitos podem ser solucionados e quais os próximos passos a serem dados rumo a uma humanidade mais elevada. O conto de fadas é apresentado de um modo simples, despretensioso; nenhuma solicitação é feita ao ouvinte. [...] Longe de fazer solicitações, o conto de fadas reassegura, dá esperança para o futuro e oferece a promessa de um final feliz.

Dessa forma, entendo que, sob o olhar psicanalítico, a Literatura infantojuvenil possibilita a reorganização do caos interior, à medida que torna compreensível os processos internos da criança, por meio dos personagens, das situações construídas na narrativa. Sob outra perspectiva, esse gênero dá acesso à outra dimensão que enriquece o leitor: a fruição estética. A princípio, desprende-se da realidade e mergulha no mundo fictício. Num segundo momento, retorna ao real, imbuído de ficção (JOUVE, 2002).

Em vista disso, penso que à medida que se familiariza com a arte literária, o receptor vai desenvolvendo um senso estético com critérios de valoração, de comparação, de classificação e de fruição. Dessa convivência é provável que surja a necessidade de tê-la sempre presente no decorrer de sua vida. A narrativa de Raul revela essa perspectiva:

> Minha iniciação na leitura foi mesmo a questão dos quadrinhos. Comecei com os quadrinhos da minha irmã, né, dos Trapalhões, do Chaves. Mas depois eu descobri o universo muito mais fantástico dos super-heróis, isso na infância. [...]
>
> Sempre gostei de leitura, mas eu acho que o contato com o universo artístico maior pra mim foi primeiro através da música. A música que é minha primeira grande revelação artística [...] A poesia, o cordel, também foi sempre algo muito forte, minha avó era poeta. Minha vó escrevia poesia e meu avô, embora fosse cego, amava literatura de cordel. [...]
>
> Aí vem um fato curioso [...] também teve uma coisa que contribuiu muito para meu exercício como leitor, apesar de sempre gostar de literatura, foi porque meu avô era cego e ele gostava de literatura, [...] então eu tinha que ler para ele.

A trajetória de Raul é marcada pelo contato com a arte, de modo mais específico, com a literatura. Por um lado sua iniciação à leitura começa com as histórias em quadrinhos e com o passar dos anos se diversifica. Por outro, seu contexto familiar e social contribuíram para seu envolvimento com a arte. O apreço dos pais pela música, a avó cordelista, o exercício de realizar leituras para o avô cego, entre outras particularidades são elementos que formam uma trama que atesta essa necessidade de arte em sua vida, a ponto do próprio entrevistado ter consciência disso e dizer que “sem a arte, sem a literatura, sem a música, minha vida seria um caos”.

A arte literária supre o desejo de simbolismo inerente ao ser humano, seja por meio da contação e escuta de histórias ou da leitura particular do sujeito. Nesse contexto, é preciso incluir também as experiências contadas de pais para filhos, de avós para netos, porque são formas de expressão da literatura. Histórias de vida narradas que entretém, aconselham, transmitem saberes, humanizam. A história de leitura de Lúcia é marcada por essas narrativas: "De contação, as histórias assim, familiares, que os avós e os pais contam de quando eram crianças, as brincadeiras eram tais, o que faziam [...] esse tipo de história eu ouvia [...]".

Ana, ao contrário, tem como referência a lembrança de leituras de cartas. No povoado em que morava, a única pessoa que sabia ler era sua tia. Assim, as correspondências que chegavam eram lidas por ela. A palavra escrita aparece como um instrumento mágico, o qual gostaria de possuir. Ao ouvir sua fala, tive a impressão de que a pequena criança escutava cada leitura como se ouvisse um conto e isso bastava para disparar o gatilho do faz de conta:

> [...] eu tenho uma tia que ela sabia ler e ela, o interessante assim, cartas que minha tia lia e eu pegava a folha e eu não entendia. "Como é que ela tá vendo tudo isso aí? Como é que ela vê tanta coisa?" (risos). Eu ficava encantada com isso, com essa questão da leitura. Minha tia costumava ler para o pessoal, para minha mãe. Mainha até então só sabia fazer o nome, nada mais.

O fio vistoso que entremeia esse tapete de histórias é o faz de conta. As brincadeiras. O jogo da imaginação. Uma vida é pouca. Faz-se necessário criar outras vidas e o brincar permite isso. O galho é uma espada, a espiga de milho é uma boneca ou boneco, casas são construídas, guerras são travadas, anda-se de bicicleta ou de foguete, monta-se a mula sem cabeça... Brincando se inventa. As coisas mais simples e rudimentares ganham colorido especial e o que poderia ser sinal de contexto adverso, transforma-se em brincadeira divertida. A fala de Ana revela essa perspectiva: "[...] Sempre brincava de boneca de capuco, de tijolo. Assim, a condição financeira não deixava ter acesso a brinquedos mais sofisticados. Eram coisas bem simples mesmo".

As palavras de Ana confirmam o brincar como uma atividade espontânea, prazerosa, acessível a todas as idades, independente de condição econômica. É um exercício de comunicação, expressão, socialização. Quando a criança brinca de casinha, por exemplo, está recorrendo às suas experiências, reelaborando seus conflitos, relacionando questões internas com o mundo real. No livro *O que é qualidade em literatura infantojuvenil*, Anna Cláudia

Ramos (2005) explicita essa perspectiva ao contar que no jogo do faz de conta, bastava estar chateada com os pais, para tratar logo de inventar uma família maravilhosa, mas só de filhos.

O brincar é uma atividade inerente ao ser humano, contribui para seu desenvolvimento emocional, cognitivo, físico, social. Quando a criança repete na brincadeira cenas do cotidiano, está buscando também vivenciar aquelas experiências, seja para superar um medo, seja para experimentar novos momentos de prazer. Lúcia retrata esses momentos em sua narrativa:

> Minha infância foi tranquila, pautada em brincadeiras é...chicotinho queimado, chamam macaco, mas que algumas crianças chamam amarelinha, de boneca. Amava brincar de boneca! [...] E tinha assim, forma de dizer, ainda tem, uma prima que a gente se identificava muito. Então eu ia pra casa dela, ela vinha pra minha, brincava de boneca, formava uma casa no chão de tijolos, de pedrinhas e dizia que aqui era o quarto, aqui é a sala, aqui é o banheiro e assim passei a minha infância. Tranquila.
>
> [...] A gente também brincava muito de professora. Eu era a professora, lógico, Então a gente sempre tinha contato e criava aqueles alunos imaginários ou pegava os amigos, os coleguinhas, as coleguinhas pra serem os alunos e a gente lia pra mostrar aos alunos como era que lia, como eles deveriam ler, melhor dizendo.

A fala de Lúcia reforça o que foi exposto. Através da brincadeira, a sociabilidade, o sentimento de pertencer a um grupo e os valores culturais são reforçados. A sensibilidade, a intelectualidade, a imaginação e a criatividade são instigadas a todo o momento. E estas habilidades são fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança. A imaginação permite a criança explorar outros horizontes, semelhante ao pó de pirlimpimpim, tão utilizado por Emília e sua turma no Sítio do Pica-pau Amarelo. Nesse contexto, Lúcia ainda menciona brincadeiras tradicionais como chicotinho queimado, que retomam a memória coletiva.

Ora, a Literatura infantojuvenil se insere nesse universo do brincar, no jogo do faz de conta. Esse gênero atrai o público mirim especialmente pelo lúdico, isso porque o jogo é uma das atividades que mais estão ligadas a essa fase. É por meio dessa atividade que o leitor encena, altera, reorganiza o mundo real, bem como, explora seus sentimentos, emoções e o mundo empírico através das percepções.

O poema-canção de Vinícius de Moraes (1991, p. 24), *O pato*, ilustra esse ponto de vista, porque estabelece com o destinatário a cumplicidade da linguagem. Os momentos de diversão são assegurados pelo jogo sonoro das palavras que chamam a atenção para si.

> Lá vem o pato
> Pata aqui, pata acolá
> Lá vem o pato para ver o que é que há
> O pato pateta
> Pintou o caneco
> Surrou a galinha
> Bateu no marreco [...]

O jogo sonoro causado pelas rimas (acolá/há; caneco/marreco), pelas aliterações e pelas assonâncias (pato/pata/pateta) constrói uma canção divertida, fluente, que explora a linguagem unida à ludicidade. Essa brincadeira transforma a leitura num jogo prazeroso, que requer do leitor interação, participação, envolvimento e isso ocorre naturalmente.

Essa perspectiva da leitura enquanto jogo prazeroso foi descoberta por Luís que, segundo conta, passava horas a fio degustando a rima, a sonoridade:

> Já no Ensino Fundamental II eu comecei a gostar mais da literatura, mais voltada pro poético. Então nessa época eu já lia muita poesia. Já gostava de Vinícius de Moraes, já procurava Manoel Bandeira. Não conhecia os caras direito, nem me preocupava com a biografia deles. Mas gostava principalmente daqueles textos mais sonoros, que não tinham um assunto muito complicado, com uma métrica mais fácil, com uma rima mais simples. Hoje não. Hoje quando pego um texto que a rima é pobre... "ah! tá rimando substantivo com substantivo! Como ficou pobre isso aqui!" Mas naquela época não. Eu gostava da melodia, ficava mais harmonioso. Nessa época, mais o texto poético.

Luís experimentava a fruição estética, caçava os sentidos do texto, como explica Certeau (1994). Ao ler e reler o poema por incontáveis vezes, saboreava cada detalhe da métrica, da rima, da escolha das palavras, dos significados possíveis e impossíveis. Enfim, divertia-se no prazer do jogo, circunscrito no ato de ler.

As histórias em quadrinhos também ilustram o jogo lúdico literário, que muitas vezes propiciam o primeiro contato do leitor com o universo literário. A fala de Raul é ilustrativa:

> Aqui no interior eu tinha acesso a gibis. Minha irmã gostava mais da leitura, eu preferia mais um universo voltado para os super-heróis [...], gostava muito da Marvel e da Comic Com [...] E essa foi minha primeira fase [...] Batman, Superman, os X-man [...] é o universo que até hoje me encanto. Meus amigos também se encantam com isso, ainda temos discussões sobre as metáforas dos super-heróis [...].

Na infância, livros com gravuras e histórias em quadrinhos fascinam, especialmente porque estimulam a percepção visual. Nesse caso, o desenho é a primeira porta que dá acesso a outra dimensão, à fruição do imaginário. Posteriormente, essa imagem pode despertar o desejo pela domínio dos signos linguísticos, bem como, um aprofundamento da palavra literária. Coelho (2000, p. 217) acrescenta:

> O interesse maior que os pequenos demonstram pelos livros ilustrados ou, mais ainda, pelas histórias em quadrinhos, está na facilidade com que esse tipo de literatura "fala" à mente infantil; ou melhor, atende diretamente à natureza ou às necessidades específicas da criança. [...] as *imagens* no livro infantil são essenciais no processo de comunicação mensagem/leitor, pois atingem direta e plenamente o pensamento intuitivo/sincrético/globalizador que é característico da infância (grifo da autora).

Por tal motivo, essas histórias encantam tão facilmente as crianças. Um diálogo é estabelecido com seu leitor, num processo de comunicação que compreende a predisposição psicológica deste sujeito. Assim, ao solicitar a atuação do leitor, este deixa de ser passivo e passa naturalmente a ser um sujeito ativo convocado a preencher as lacunas, os vazios da história com suas inferências, com sua subjetividade, construindo espaços de liberdade, de prazer, de pensar.

A Literatura infantojuvenil explora a linguagem, matéria-prima da obra literária. Nas histórias, nos poemas e outros textos do gênero, o receptor ganha maior relevância, porque a obra utiliza-se criativamente desse sistema de signos para prendê-lo, a fim de que decifre as entrelinhas dos enredos através de um diálogo estabelecido com o texto. Logo, esse gênero produz mais que uma curiosidade, cria uma leitura que exige o protagonismo do leitor e por conseguinte, contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento de seu receptor.

2.2.2 A casa de tear: experiências dos sujeitos com a literatura na escola

Como um álbum de retratos que tomo em minhas mãos e me perco a observar o passado e o presente, minha memória, em movimentos de zigue-zague, revisita o passado do gênero e me leva a estabelecer paralelos, pontos de encontro e distanciamentos de fatos relacionados ao trabalho com a Literatura infantojuvenil hoje.

O vínculo entre esse gênero e a escola atravessou o tempo. Mas, conforme observei nos dados da pesquisa de campo, alguns aspectos permaneceram semelhantes, como por exemplo, a presença do livro didático como forma inicial de contato entre a criança e a literatura, o papel do professor no processo de formação do leitor, o trabalho com a literatura associado a uma ideia de ensinamento moral, entre outros pontos.

Mas antes é válido deter a atenção, ainda que de maneira breve, sobre a concepção pedagógica tradicional que norteou a prática dos professores dos sujeitos da pesquisa. Isso porque acredito que a relação com o livro, com a leitura literária também é intermediada por tal concepção. Alguns entrevistados explicitam em suas narrativas que as pouquíssimas ações envolvendo leitura de livros literários e atividades contextualizadas que estimulassem essa prática eram raras ou quase nulas. Ao ser questionada acerca das leituras literárias no período escolar, Lúcia esclarece:

> [...] A leitura que se dava era a leitura dos livros didáticos. Nenhum professor passava essa proposta de leituras não. [...] Eram alunos sentados, no estilo bem tradicional mesmo. Alunos sentados e professor passando informação. Não que nós não tivéssemos amizade, proximidade com o professor. O professor não era um ditador, como se tem a ideia que seja. Porém era aquele ensino tradicional. O professor explicava o conteúdo, nós escutávamos, quem queria escutar, no caso, eu escutava. Fazia os exercícios conforme as orientações do professor, estudava aquilo que o professor determinava e acabou. Não existiam rodas de leitura, não existiam seminários, não existia mesa redonda, isso eu passei a ver na faculdade. [...] O ensino era voltado pra gramática.

Conforme observei, a concepção pedagógica tradicional norteava a prática da maioria dos professores dos sujeitos da pesquisa, pois, "pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade [...], cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhe são transmitidos" (SAVIANI, 2005, p.2).

A leitura aparece atrelada ao livro didático. A prática corrente consistia na utilização dessas leituras como modos de garantir a fluência verbal do estudante. Os textos literários que compunham o livro didático eram utilizados como pretexto para atividades gramaticais. Lajolo (1993) explica que tais exercícios empobrecem, banalizam o ato de ler, quando não concedem a devida atenção à polissemia da linguagem, ao nível metafórico do texto. A própria ação pedagógica do professor endossa uma prática leitora acrítica, à medida que não promove um diálogo reflexivo entre os alunos e as leituras realizadas.

Ao rememorar sua história, Ana relata: “[...] o que eu vi de história, que eu li de livro, o que teve assim de literatura antes do Ensino Médio, só vem lembrança de textos folclóricos, da tradição oral”. Sua narrativa reforça o entendimento de que, na escola, as leituras eram aleatórias, o texto literário era utilizado como pretexto para trabalhar algum conteúdo, como datas folclóricas. Por isso, embora houvesse, em determinados momentos, leituras de textos literários, a formação realizada era enciclopedista. O primordial era a decodificação do texto. Desenvolver uma prática pedagógica que estimulasse o espírito crítico, a sensibilidade estética não era necessariamente uma prioridade. Trago à cena, novamente, a fala de Lúcia, que ao prosseguir sua narrativa, confirma esse ponto de vista:

> Eu me lembro muito bem de uma professora querida [...] eu não li direito o texto, eu me lembro até hoje [...] aí ela colocou num texto que eu não consegui ler: “a mesma”. Aí ela falou a minha mãe. Lógico, minha mãe no ramo, professora, e aí minha mãe me botava pra ler, porque enquanto você não lê direito, no próprio texto, a professora coloca “a mesma”. Isso há quantos anos atrás... [...] A mesma significava que eu não tinha lido bem e que eu tinha que reler pra ler melhor. Então esse processo de leitura, de querer ler bem começou desde cedo e escrever bem. Escrever bem, entenda, a questão de decodificar, que você lê e você sabe escrever “a menina é bonita”, essa questão da caligrafia tinha muita importância.

O foco era o ensino da gramática, o domínio da leitura fluente e da escrita gramaticalmente correta. Mas como Freire (1989) bem coloca, exercícios de leitura cadenciada, mecânica, soletrada, não se constituem leitura. Ler vai além da mera decodificação de palavras, porque envolve compreensão do mundo, apreensão dos múltiplos significados da linguagem, percepção crítica dos textos.

Nessa esfera de práticas pedagógicas tradicionais no que se refere ao fomento à leitura, encontram-se exceções, inspiradas nas modalidades da pedagogia nova. Alguns professores buscavam uma abordagem mais inovadora, como o caso de uma professora de Mariana que realizava círculos de leitura, rodas de conversa:

> Tinha uma de português muito exigente que é a professora [cita o nome da professora]. Com ela aprendi muita coisa em relação à literatura [...] Eu comecei a gostar de Literatura a partir dela. [...] As histórias ela fazia muita roda, ficava muito em círculo e ela lendo pra gente e a gente fazia perguntas, às vezes ela fazia perguntas. [...] Recordo dessas rodas de conversa, de contação de histórias.

Tal prática instigou seu apreço pela literatura. O encantamento literário semeado durante as contações de seu avô foi assegurado nos primeiros anos escolares e confirmado durante sua vida estudantil.

Essas rodas de leitura, de conversa, mostram sua importância nos primeiros contatos da criança com a literatura na escola, porque estimulam o diálogo sobre o texto literário. Nesse momento, instaura-se uma troca de experiências em dois planos: da sensibilidade estética e do conhecimento. Essa prática garante ao infante a possibilidade de refletir sobre si, sobre seus valores, como também sobre a sociedade na qual está inserido. A trajetória de Lívia também é semelhante:

> Foi na escola que tive o primeiro contato com essas histórias infantis e no segundo ano uma estagiária também nos contou a história da [...] Branca de Neve [...] e nos pediu que a gente contasse a nossa maneira. Eu lembro que eu gastei um caderninho desses pequenos, quase todo contando a história. Eu lembro que usava muito o aí. Aí...aí...aí... Mas, sabe, de uma forma tão gostosa, de me ver naquela história, ir imaginando, fez com que eu gostasse mais e mais da leitura. Todo livro que eu via eu começava a folhear, a buscar.

Os relatos de Mariana e Lívia assinalam a importância do professor na formação do gosto pela leitura. Este profissional, mediador privilegiado de leitura, como aponta Silva (2012), exerce uma influência considerável na vida de seu aluno. Daí a necessidade do professor ser um leitor apaixonado, crítico, porque uma de suas funções é estimular esse gosto, contaminar o estudante por essa paixão pela leitura, pois, como bem coloca Ana Maria Machado (2001, p.118), "não acredito que ninguém ensine outra pessoa a ler literatura. Pelo contrário, estou convencida, isso sim, de que o que uma pessoa passa para a outra é a revelação de um segredo – o amor pela literatura. Mais uma contaminação do que um ensino."

O estudo de Bamberger (1995) corrobora esse posicionamento. Sua pesquisa sobre leitura aponta alguns fatores que influenciam crianças a ler e entre eles está uma boa relação entre aluno e professor. Este, por sua vez, é um leitor que busca proporcionar experiências prazerosas de leitura a seus alunos, experiências semelhantes as suas.

As falas dos entrevistados sinalizam ainda para duas dimensões nesse processo de leitura: a mediação da professora e a relação leitor/texto. A prática docente estabeleceu proximidade com o texto literário, fortaleceu o vínculo afetivo criado anteriormente, em seu seio familiar. A atividade proposta favoreceu ainda a interação entre texto e leitor.

Partindo da compreensão de que o texto é permeado por vazios a serem preenchidos pelo leitor, quando a professora solicita aos alunos que recontem a história a sua maneira, permite que estes interajam com a obra, teçam um diálogo completando esses vazios. Nesse sentido, o texto é um sistema de combinações, atravessado por vazios que devem ser preenchidos pelo leitor. É este sujeito que interage com a obra, completando essas lacunas com sua subjetividade, com suas inferências. Com efeito, são esses vazios que regulam a atividade de representação do leitor, que segue as condições postas pelo texto (ISER, 1979).

A arte promove o conhecimento por si, sem obrigação, sem coerção. O belo e o saber fluem através dela. Por isso, quando a relação com o texto literário é apenas pedagógica, o desenvolvimento do gosto pela literatura é dificultado. A experiência de Ana é um exemplo a ser observado. Seu primeiro contato com um livro ocorreu na escola, aos dez anos de idade. Durante todo o Ensino Fundamental não se recorda de outras leituras literárias, a não ser textos folclóricos, lendas, trabalhados por ocasião das datas comemorativas. Isso confirma a ideia expressa acima. O posicionamento estritamente pedagógico com a literatura não promoveu um real encontro com esta arte. Somente no Ensino Médio, Ana compreendeu o que era literatura. A partir da mediação de uma docente, pode vivenciar uma experiência significativa que depois, tornou-se mola propulsora para suas ações, enquanto professora formadora de leitores:

> [...] Aí quando eu comecei o Ensino Médio foi que eu pude perceber que aí a gente teve contato com a literatura mesmo, entender ela como uma arte, de compreender a escrita, a capacidade de se produzir, de ver diferentes realidades através do texto, aí que eu comecei e até o contato com o Ensino Médio eu pude perceber aprofundar mais além da questão texto folclórico, a gente já pôde ter o contato com a literatura brasileira, as gerações, as escolas literárias, ver alguns autores das escolas literárias, a ter o incentivo à leitura, é tanto que no final do ensino médio deu pra aprofundar mais.
>
> No 3º ano foi uma sugestão da professora de deixar a gente formar grupos e escolher um livro e o nosso grupo escolheu *O ateneu* e depois fez a encenação, falar das características, contexto histórico, tudo sobre a obra, a gente foi começar a aprofundar mais, entender mais no Ensino Médio.
>
> [...] Ah, eu li um bocado nessa época, através do incentivo dela, *O cortiço*...[...] Eu cheguei a ler algumas das obras que foram outros grupos que apresentaram, aí eu gostei e fui ler (risos), até pra conhecer.

Em vista disso, entendo que as estratégias utilizadas por estes professores foram salutares para assegurar o entrelaçamento desses sujeitos com a literatura. A professora de

Ana propôs uma dramatização. Tal estratégia possibilita ao leitor vivenciar, em outro plano, a obra literária. Ao ser vivida, fruída, esta arte promove no leitor um novo olhar sobre si, sobre a realidade. É uma forma de interação com o texto literário, que mostra de maneira nítida uma recepção ativa por parte do leitor. A obra precisa da participação do destinatário, ela solicita a cada instante um posicionamento dele. Eco (1994, p. 9) confirma ao dizer que toda narrativa "pede ao leitor que preencha lacunas. Afinal [...], todo texto é uma máquina preguiçosa, pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho".

Luís relata que uma das lembranças que o marcou foi a criação de uma poesia no Ensino Fundamental. A professora mediou o encontro com a literatura por meio de um exercício que aproximava a criança do texto literário. Estimulando uma relação afetiva, próxima do universo lúdico do infante, a poesia foi apresentada também como um jogo de palavras. Jogo do qual a criança podia participar, aventurando-se na plurrissignificância das palavras, na sonoridade das rimas:

> [...] Um dia a professora passou um tipo de atividade que tinha que escrever uma poesia e ela deu algumas palavras que seriam os pares de rima e a partir desses pares que a gente tinha que desenvolver um texto, uma poesia. Foi aí que eu percebi que eu dava pra coisa, pra escrever poesia. Então, eu escrevi esse texto e ela percebeu que ficou muito bom que até assim, né, a professora levou esse texto pra faculdade e mostrou para o professor, para alguns colegas e eles acharam muito parecido com um texto de um autor já conhecido. Mas eu não me preocupei, até porque eu era criança e eu não tinha nem...acho que eu nem sabia o que era plágio, para copiar o texto de uma pessoa [...], era inocente. Fiz o texto na sala e ficou muito bom. É tanto que depois dessa época, até chegar no Ensino Médio, eu escrevi por volta de uns duzentos textos. [...] Quando eu lia, inicialmente, era porque era texto poético. Então, a poesia me ajudava a gostar da leitura.

Tal atividade escolar permitiu que Luís se encontrasse na poesia não apenas como leitor que completa os sentidos do texto, mas como alguém capaz de escrever, com habilidade para isso. "Foi aí que eu percebi que eu dava pra coisa, pra escrever poesia". A atitude da professora de levar para a faculdade, tornou-se também um reforço positivo, confirmando esta percepção. Assim Luís estabeleceu uma aproximação com a poesia que foi se aprimorando ao longo dos anos. O leitor/autor despertados na infância o impulsionaram em suas leituras posteriores.

Novamente, salta aos meus olhos o papel da mediação da leitura, bem como a figura de um professor. Por meio dessa figura o vínculo com a literatura é semeado, assegurado. É construída uma relação de empatia que pode proporcionar o encontro com a arte literária,

promovendo o desenvolvimento de um leitor proficiente. O relato emocionado de Raul confirma essa percepção:

> [...] outro que eu chamarei a atenção talvez seja o maior professor da minha Educação Básica e um dos maiores professores da minha vida [...] Ele faleceu tem dois anos e foi um baque muito forte pra mim. No dia inclusive que ele faleceu, eu estava preparando uma documentação que oito dias antes ele havia me convidado para trabalhar com ele [...]. Até então nunca mais me interessei em voltar ou entrar no colégio, porque eu queria fazer um trabalho junto a ele. Mas o [...] (cita o nome do professor) me ensinou a amar literatura. A fazer da literatura um ofício. Ou seja, que eu visse isso como uma opção, que até então eu não via.
>
> No Ensino Médio eu escrevia teatro. Foram vinte e oito peças que eu escrevi. [...] Ele incentivou bastante esse meu lado. Eu escrevi a peça *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e *O quinze*, de Raquel de Queiroz, sob a influência dele. Isso foi uma coisa muito marcante no meu Ensino Médio. O professor [menciona o nome], toda a influência dele, toda a generosidade dele, todo o conhecimento dele, isso foi muito importante na minha formação. Eu acho que parte da minha performance didática, eu acho que devo a ele [...]

O professor de Raul era um leitor apaixonado. A empatia construída permitiu que houvesse essa transmissão e incentivo do encantamento pelo literário. Isso me remete a fala de Ana Maria Machado (2001, p. 122) que afirma: "[...] imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar, pode se converter em instrutor de natação." Em se tratando de formação de leitores, é fundamental ao docente ser um leitor. Por isso, em seu relato, Raul mostra o quanto o gosto pela leitura demonstrado pelo professor o contagiou, exerceu e exerce influência significativa sobre sua vida.

Para Machado (2001), a literatura é como a caixa de Pandora. Antigamente todos queriam conhecer a caixa, abrir, saber o que havia dentro. Mas hoje, essa curiosidade está adormecida. É preciso que alguém semeie essa fome de conhecimento, desperte o desejo por conhecer os mistérios dessa caixa e o professor pode ser esse mediador. Por que não ler em sala, aguçando a curiosidade dos novos leitores? Comentar, contestar, revelar suas impressões, descortinar seus diálogos com o texto para os estudantes e permitir que estes também participem. Assim, estaria desvelando seu enamoramento pelo texto literário e possivelmente conseguiria despertar nesses novos leitores o desejo por conhecer os encantos da literatura.

Para tanto, é fundamental que o professor tenha consciência de sua importância nesse processo de formação do gosto do leitor. Ao propor diálogos com o texto literário, estimula a liberdade de expressão, possibilita a construção de múltiplos significados a partir do olhar do

estudante. Com isso, aproxima, dá significado à leitura, assegura um relacionamento entre leitor e texto.

Michèle Petit (2008) confirma essa perspectiva ao explicar que quem desperta o gosto por ler, imaginar, é o professor que, levado por sua paixão, a transmite aos estudantes numa relação individual. Mas seu papel enquanto mediador vai além dessa iniciação. O professor mediador é aquele que concede ao novo leitor a oportunidade de alcançar uma nova etapa. É, pois, nesse sentido que seu trabalho se revela primordial: ao docente cabe também acompanhar essa trajetória do leitor.

Assim, compreendo que a escola, essa casa de tear, tece, estreita, aprimora os laços da arte literária na vida dos sujeitos. Com base na análise dos dados, percebo que as estratégias utilizadas pelos professores são salutares, porque são elas que de fato permitem essa aproximação ou afastamento do sujeito com a literatura. Uma mediação que preza pelo estatuto do literário, nessa dimensão artística, cumpre seu papel com eficiência, porque marca de maneira indelével a alma de seu aluno. A fala de Raul respalda este posicionamento e vale a pena ser frisada: "o [...] (cita o nome do professor) me ensinou a amar literatura. A fazer da literatura um ofício".

2.2.3 Dois fios da meada: o gosto infantil e o tempo

Existe uma tensão inerente à Literatura infantojuvenil, entre ser ou não ser didático, ser ou não ser escapista, expressar simbolicamente ou não as experiências do leitor. É nessa tensão que se destacam as qualidades do gênero. A esse respeito, há um consenso entre seus estudiosos, como Meireles (1984), Cândido (1995), Hunt (2010), entre outros. Para esses autores, a literatura deve representar o homem, a vida, o mundo; deve expressar o ser humano e suas experiências. Nas obras que se pretendem literatura infantil, há um didatismo excessivo. Ao invés de divertidas, algumas são enfadonhas, com excesso de informações, despidas de fantasia, eco de lugares-comuns.

A esse respeito, acrescento dois fios que considero salutares para essa discussão: o gosto infantil e o tempo. O livro mais indicado à criança é aquele que desperta seu interesse, seu agrado. Aquele que de maneira despretensiosa cativa o leitor mirim, fazendo-o esquecer, momentaneamente, o tempo, os amigos, as brincadeiras, porque o transporta para um universo paralelo. *Robinson Crusoé* (1719), de Daniel Defoe é um exemplo. Apesar de o autor, ao

produzir e publicar a obra não ter como intuito destiná-la às crianças, a história foi adotada pelo público infantojuvenil, passando pelo crivo do gosto dos infantes. Cecília Meireles (1984, p. 30) confirma essa perspectiva:

> [...] em lugar de se classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso – não estou dizendo à crítica – da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela a satisfaz ou não.

A história de leitura dos sujeitos da pesquisa também confirma a fala de Meireles (1984). No 2º ano, a professora de Lívia realizava momentos de contação de histórias. Foi nesse período que houve seu primeiro contato com os clássicos infantis. A memória guardada revela a sensibilidade, o cintilar de um encontro que se renova a cada livro lido.

Por isso, entendo que o melhor livro é aquele que habita a criança através dos tempos. Permanece na memória e é constantemente revisitado, porque foi responsável por momentos tão agradáveis que levam o leitor a constantemente regressar para viver novo encontro de fruição. Nesse sentido, o relato de Mariana mostra-se pertinente:

> Então, teve uma professora, salvo engano, foi a professora [cita o nome] que passou um livro pra gente comprar. Foi 5ª, 6ª série, por aí. O livro fala um pouco da iniciação à adolescência. O livro é *Mariana*, se não me engano, de Pedro Bandeira. É um livro que conta a história de uma menina que tá se descobrindo. A mãe trabalha fora e ela tem que ficar em casa, fazer as coisas da casa. Só mora ela e a mãe. Tem um vizinho que é o Jorginho e o Jorginho acaba compactuando com tudo dela, ela inventa que tem um namorado...ou seja, é uma história que...há quantos anos eu estudei a 5ª série e até hoje eu sei de cor e salteado [...] eu senti...*hoje eu entendo o que é você ter prazer com a leitura* [...] esse livro, eu guardei ele e eu já trabalhei até com meus alunos. Pra época de hoje talvez não seja uma coisa tão assim, mas pra mim foi uma coisa fascinante. Eu lembro que eu viajei mesmo, [...] eu ficava assim, lendo, imaginando como seria esse namorado dela. (grifos meus)

O encantamento por esta obra de Pedro Bandeira transparece de tal modo que não bastava dizer o título do livro, era preciso compartilhar a história, o conflito da personagem e os sentidos que ela atribuía a essa trama. Não era suficiente falar, lembrar o encontro com a leitura, o prazer vivenciado, era necessário partilhar, oportunizar essa experiência com outros, por isso Mariana o levou para sala de aula, desenvolveu um trabalho com seus alunos.

Mariana foi contagiada pelo prazer de ler. Mas este prazer, como explica Machado (2001), não se reduz aos encantos de uma história divertida, de um enredo fácil, empolgante. Essa experiência de deleite extrapola o sensorial. Existe um gozo puramente humano: o de pensar. Unir ou confrontar ideias diversas, argumentar, decifrar, contestar. No território do prazer, a leitura literária é um caminho requintado a ser percorrido.

Nesse percurso, Todorov (2009) explica que a arte literária proporciona vivências singulares, incita o leitor à reflexão, à autonomia, à emancipação. O sujeito, ao ler, está em busca de um sentido que o permita compreender melhor o mundo e o próprio ser humano. Nessa busca, é transformado pela literatura a partir de dentro.

Mariana e Lívia sinalizam sobre sua caminhada através dos textos. Isso porque "o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme os códigos de percepção que lhe escapam" (CERTEAU, 1994, p. 266). Quando leem, peregrinam por um sistema de signos que esperam do leitor o seu sentido.

Outro fio que considero importante no tecer dessas ideias diz respeito ao tempo como elemento significativo na valoração da obra. É este juiz que atesta seu valor. Há livros que serviram a crianças de uma época, cumpriram seu destino. Outros atravessaram séculos, foram alinhavados pelo fio da eternidade. Os mais diversos leitores se satisfazem com a pluralidade de sentidos que a obra suscita, porque o maravilhoso a habita e é despertado cada vez que se redescobre o texto. Por isso, "a obra que venceu a prova do tempo é digna de durar, e seu futuro está assegurado. Podemos ter confiança no tempo para depreciar a obra que agradava a um público fácil [...] e inversamente, para apreciar e consagrar a obra que por ser difícil o primeiro público rejeitava" (COMPAGNON, 2001, p. 251).

É preciso ter em mente também que a literatura reflete as ideologias, o contexto histórico, social, cultural de sua época. Logo, analisando as obras literárias infantis ao longo do tempo, é possível notar que conforme a época, o caráter didático e lúdico oscila. Ora predomina o aspecto pedagógico, ora o lúdico. Em vista disso, compreendo que "essas duas atitudes polares (literária e pedagógica) não são gratuitas. Resultam da indissolubilidade que existe entre a *interação artística* e a *interação educativa* incorporadas nas próprias raízes da literatura infantojuvenil (Coelho, 2000, p. 48-9, grifos da autora).

Pode-se depreender daí que o fenômeno literário é constituído por esse movimento dialético, responsável, por um lado, pela manutenção de certos aspectos que singularizam a

Literatura infantojuvenil e, por outro, pelas mudanças de temas, de estilos desse gênero ao longo do tempo.

2.2.4 Novos matizes: fiando leituras

A leitura é uma atividade complexa que se desenvolve em diversas direções. Sob meu ponto de vista, as metáforas que melhor ilustram esse processo, são a de Michel de Certau (1994), quando associa a leitura a um processo de caça e a do bosque, utilizada por Jorge Luís Borges e por Umberto Eco (1994). O bosque, esse lugar povoado por árvores, mata densa, caminhos bifurcados. A cada passo dado é preciso decidir sobre que caminho se deve seguir, qual direção se deve tomar. O leitor é esse caçador dos sentidos do texto, que se aventura nesse bosque e a cada instante se vê obrigado a tomar decisões.

> Num texto narrativo, o leitor é obrigado a optar o tempo todo. [...] Às vezes o narrador quer nos deixar livres para imaginarmos a continuação da história [...], mas existem casos em que o autor sadicamente quer nos mostrar [...] que estamos fadados a nos perder nos bosques por causa de nossas escolhas equivocadas (ECO, 1999, p. 12-3).

Com base nisso, percebo os seis sujeitos da pesquisa como caçadores, desbravadores desses bosques. Usuários assíduos da leitura, da literatura, foram assinalados com histórias de vida que, de diferentes formas, promoveram o encontro significativo com a leitura literária. Hoje, professores, estudantes, pais e mães de família, com tantas atribuições exigidas pela vida adulta, se redescobrem seres de coragem ao mergulhar em cada nova leitura. De certa forma, o passado também é revisitado através da memória afetiva que a leitura literária desperta em cada um. O ato de ler retoma o repertório textual e o amplia, instigando estes leitores a novas vivências nesse universo. O relato de Lúcia é ilustrativo:

> [...] cada vez que você lê, você entra por mundos diferentes. [...] Você viaja naquela história. Eu me sinto assim quando estou viajando, eu me sinto como se eu estivesse dentro do livro, [...] porque quando você lê, você viaja por mundos desconhecidos, porque como eu conheço mundos até então inimagináveis, enriquece a minha leitura,

> melhora o meu vocabulário [...] e até relacionar essas histórias lidas por mim com outras do contexto e fazer analogias, relações. Então, a leitura é sempre importante.

A fala de Lúcia desconstrói essa ideia de passividade do leitor. Ao contrário do que se pode pensar, tal atividade apresenta traços de uma produção. Seu relato faz supor um texto habitável que se transfigura a cada novo sentido percebido. Induções, expectativas criadas, outras quebradas, confrontos com os significados despertos:

> [...] O texto só tem sentido graças aos seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de 'expectativa' combinadas: a que organiza um espaço *legível* (uma literalidade) e a que organiza uma *démarche* necessária para a *efetuação* da obra (uma leitura) (CERTEAU, 1994, p. 266, grifos do autor).

O leitor, esse viajante, atribui, produz sentidos com base em seu repertório cultural. Ao citar como exemplo a obra de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, Lúcia confirma essa perspectiva. A identificação com a temática do livro, a instigou a ler posteriormente *O quinze*, de Rachel de Queiroz. O prazer da leitura não se encerra quando se fecha o livro, tampouco a operação de caça. Os diálogos, as analogias tecidos posteriormente prolongam esse estado de fruição e vão além, disseminam o prazer do texto em outros sujeitos.

O corpo também responde aos estímulos da obra literária. O olho que tateia os signos com ligeireza ou compassadamente, as cenas que vão se desenhando na mente, a respiração modulada ou ofegante, palpitações, insônia são impactos provocados pela obra literária. Luís atenta para isso: "Ensaio sobre a cegueira me deixou meio...quando o livro tem cenas muito fortes e você consegue visualizar aquela cena, por exemplo, a cena do estupro, aí você sente, mas também não fico sem dormir, com palpitações."

O corpo responde inclusive de maneira sensível aos estímulos do texto. Quando Luís diz "[...] essa forma como o texto poético apresenta o texto, a métrica, a rima, me dá condições e me dá, vamos dizer assim, mais tesão de querer ler." Essa perspectiva me remete a Barthes (1997, p. 23) quando fala do percurso erótico do texto: "O prazer do texto é o momento em que o meu corpo vai seguir as suas próprias ideias – pois o meu corpo não tem as mesmas ideias que eu".

Dessa forma, assim como o prazer do texto não se reduz às funções gramaticais, o do corpo não se restringe às questões fisiológicas. Esse relato aponta para um prazer sensualmente produzido à medida que se lê. Ao caçar os sentidos escondidos em cada signo,

métrica, rima, Luís despe sutilmente a poesia, anagrama do corpo erótico. Ao sabor das ilusões, das seduções da linguagem poética, enleia-se nessa relação de deleite.

Nesse processo de percepção, de interpretação, de identificação dos signos é notória a interação entre texto e leitor. A partir dos indícios presentes no texto, cabe ao leitor assumir seu papel de coautor e preencher as lacunas, construir o sentido global do texto. Assim, a cada nova leitura, vai amadurecendo e outras aventuras vão sendo buscadas. Raul confirma essa perspectiva ao traçar este amadurecimento:

> [...] na minha fase dos 10 pros 11 anos que eu comecei a ler Paulo Coelho. Eu acho que eu li boa coisa de Paulo Coelho (risos), eu li muita coisa de Paulo Coelho. Eu li acho que uns 15 livros dele e aquilo fazia muito minha cabeça. [...] Eu pensava que nada no mundo poderia superá-lo. [...] Aí depois a literatura acaba passando pra outro nível. Na adolescência eu conheço Nietzsche, que foi o maior tapa na cara que levei na minha vida, que foi quando as aberturas das portas das minhas percepções mudaram em relação ao mundo, em relação em como ver a vida e o mundo. Foi através de Nietzsche que isso se revelou.

Em tese o leitor amadurece, vai se tornando mais seletivo, como se pode notar no relato acima. Mas é possível que alguns leitores não diversifiquem seu repertório, permanecendo numa espécie de "zona de conforto".

Por outro lado, há que se mencionar também os leitores que, embora leiam bastante, por fruição, para autoformação, não possuem uma autoimagem condizente com sua prática. Ana, por exemplo, quando questionada sobre considerar-se leitora, responde: "Eu acho que eu sou um pouco. Talvez. Eu não... Sei lá. Tem horas que eu acho que eu preciso ler mais. Eu acho que eu leio. Eu estou caminhando para uma leitura ativa [...], eu acho que eu estou a caminho". Entretanto, ao ser indagada sobre o que tem lido atualmente, revela:

> Ai meu Deus! Queria tempo pra ler mais. Se você soubesse como eu estou sobrecarregada de material. Eu já li muita coisa. Eu li um material sobre leitura, eu estou lendo *Estratégias de Leitura*, de Isabel Solé, tô lendo esse (*Histórias para jovens de todas as idades*)... como é o nome do outro... *Histórias contadas para adolescentes*. É três, quatro, cinco coisas juntas. (...) Aí tem os livros que são o aporte teórico que são pra entender sobre aquele assunto e literário.

Lívia tem atitude semelhante. Considera-se leitora, mas não assídua. Segundo a entrevistada, questões familiares e a própria dinâmica da profissão dificultam. Porém, quando questiono acerca do que tem lido atualmente, revela um misto de leituras. Ora por fruição, ora voltadas ao estudo, ao trabalho. Suas falas expressam uma autoimagem que está sempre em falta, como se fossem eternos devedores da leitura. No caso específico dessas duas professoras, possivelmente a história de vida marcada pela pouca presença de práticas leitoras

na infância, a alfabetização tardia, criaram nessas docentes uma sensação de lacuna, uma autoimagem deturpada de si enquanto leitoras. A fala de Ana é um exemplo que pode melhor elucidar o exposto:

> [...] como eu tive pouco acesso, isso acabou me prejudicando no sentido de que eu podia ter lido mais. E aí, eu li, mas eu achava que foi pouco nesse sentido. Se tivesse tido desde o Fundamental I, até ao longo do Fundamental II, talvez eu tivesse uma bagagem até maior, porque hoje o que eu tenho de base veio lá do Ensino Médio, da faculdade e hoje porque eu sei que eu sou uma profissional, que eu preciso, até para desenvolver o trabalho em sala de aula e por gostar também. Entendeu? Então, influenciou, interferiu? Interferiu sim, mas não foi, digamos assim, tão grande quanto poderia ser. Se eu comparar a realidade da minha filha hoje com a minha. Ela [cita o nome da filha] tem os livrinhos dela, que eu comprei pra ela, ela já entende a função...ela quer escrever e aí faz (gesticula como se estivesse escrevendo) e aí ela diz que é minha lista de compras, e tem aquela lista do supermercado e aí ela diz que é o meu trabalho. Ela sabe, ela entende, então é diferente a bagagem que ela já está tendo pra minha, a referência é totalmente diferente, completamente.

Sua formação é atravessada por lacunas que repercutiram em seu modo de perceber a leitura e de se perceber enquanto leitora. Isso ecoa hoje no modo como apresenta a leitura para sua filha. Por seu intermédio, sua filha, desde a primeira infância, tem seus referenciais ampliados. O livro torna-se brinquedo, guardador de mundos desconhecidos; as ilustrações, as palavras permitem penetrar no misterioso universo dos signos. Tal viagem, a pequena infante realiza pelas mãos de sua mãe, Ana. Sua mediação garante a naturalidade do encanto com a palavra, com as sonoridades, a intimidade com o texto, a experiência estética é construída e vivenciada no aconchego do lar. Ora, essas ações favorecem o desenvolvimento de um laço afetivo entre sua filha e a arte literária. Fronckowiak (2010, p. 6-7) complementa:

> Os jogos de iniciação da e para a leitura literária, realizados na infância, ensejam momentos de comunhão e, exigem, ao mesmo tempo e em igual medida, entrega, intimidade e paciência. Essa sintonia, que surge a partir do contato com as sonoridades, em cujo domínio as crianças têm desenvoltura, é seguida pelo manuseio autônomo das palavras, a visualização de imagens, cores e texturas que são outra dimensão do ler. [...] Os adultos não têm a cansativa missão de introduzir as crianças no mundo das letras e dos números; como leitores e escritores maduros que são, eles têm o privilégio de acompanhá-las e auxiliá-las em seu processo de letramento.

Como é possível notar, as realidades entre mãe e filha são díspares, seus encontros com a literatura também. Por isso, pensar a formação ou o aprimoramento do leitor na

Licenciatura, requer considerar a história de leitura do sujeito, bem como, refletir sobre sua autoimagem enquanto leitor.

Nesse fiar de leituras de cada sujeito em busca de novos matizes, percebo caçadores em terras alheias, como bem coloca Certeau (1994). Sujeitos que não se fizeram sozinhos. Na trama de suas vidas sempre houve alguém que os introduziu nesse universo. Os avós, os tios, os irmãos, os pais, os professores... Em seus horizontes havia livros, literatura, o jogo do faz de conta, a arte, e havia um mediador.

Hoje artesãos, tecem leituras. Escolhem o fio, puxam, cortam, alinhavam, entrelaçam, jogam a lançadeira de um lado para o outro, batem os grandes pentes e na trama da vida vão se constituindo leitores em devir.

CAPÍTULO 3

ENTRELAÇANDO OS FIOS

Bordado – Irmãs Dumont

Ganhei um novelo de palavras
para transformar em fio

estico teço alinhavo
pesponto prendo recubro,
contorno arremato corto

e o fio age
modulando-se
à necessidade
fronteiriça e aduaneira
[...]
Escrever: mais desafiar do que fiar
Ler: ato potente e soberano de criar
(Celso Sisto)

Artesã do texto, tomei o novelo de palavras e teci, entrelacei bor-dados. Atentamente, alinhavei, pespontei, arrematei cada fio. O curso de Letras Vernáculas, a leitura literária, a formação do leitor, a Literatura infantojuvenil enquanto disciplina, suas implicações na prática pedagógica dos licenciados. Fui entremeando essas linhas e, aos poucos, meu tapete ganhou forma.

No entanto, como bem coloca Clarice Lispector (1998, p. 19), que ninguém se engane, "[...] não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados." A despeito disso, escrevo, pois tenho em mim muitas perguntas.

O curso de Letras Vernáculas oferece conhecimento literário no que se refere à Literatura infantojuvenil aos seus graduandos? O curso tem preparado professores formadores de leitores? Quais as práticas de leitura vivenciadas no curso? Há uma articulação equilibrada entre leituras literárias e de fundamentação teórica? Quais as implicações da disciplina "O estético e o lúdico na Literatura infantojuvenil" na prática pedagógica dos licenciados em Letras Vernáculas pela UNEB?

Ora, escrever também é desa-fio. Por isso, sentada ao tear, lancei o fio que modula-se à necessidade fronteiriça e aduaneira. Parti em busca de possíveis respostas.

3.1 NO TEAR DAS LETRAS: PRÁTICAS DE LEITURA TECIDAS NA LICENCIATURA

A literatura, objeto da cultura, se constitui como elemento fundamental no processo de humanização do indivíduo. Toda arte supre a necessidade inata do ser humano de simbolismo. Através do poder de subjetivação que exerce sobre seu receptor, contribui para que ele elabore seus problemas, seus conflitos e evolua. Ao atuar no subconsciente e no inconsciente organizando o caos interior do homem, confirma no ser humano sua humanidade, como defende Antônio Cândido (1995, p.176) em seu artigo O *Direito à Literatura*:

> (...) há "conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver" (grifos do autor).

Por isso, assim como se tem o direito à liberdade, à moradia, ao trabalho, ao lazer, à crença, Cândido (1995) entende que todo ser humano tem o direito à arte, à literatura. Ao falar sobre sua relação com a arte literária, os sujeitos da pesquisa confirmam esse posicionamento. Nesse momento é válido trazer a fala de Luís:

> [...] Se eu me tornei um cara mais emotivo, mais intermediador das situações, foi por causa de leituras como essa, principalmente por causa dos textos poéticos. Acho que os textos poéticos no meu dia-a-dia, até pra eu ser a pessoa que eu sou hoje, porque eu era pra ser um cara muito mais fechado e eu acabei ficando muito mais espontâneo em determinadas situações, por causa de textos como esse. Então a poesia me ajudou bastante. Tá vendo que eu gosto de poesia, né. Muito mais do que do texto em prosa.

Observando sua fala, é possível perceber que a literatura possibilitou o encontro de Luís consigo e com o outro. A poesia perpassa de maneira marcante sua vida, como expressão de seus pensamentos, sentimentos, valores, ideias, desenvolvendo ao longo do tempo seu senso estético e contribuindo para uma maior interação com o meio em que vive.

A arte literária possibilitou a este sujeito a construção de um novo olhar sobre o mundo, outro modo de concebê-lo e organizá-lo. Ana, em sua narrativa, explica que a arte literária faz parte de sua vida hoje não apenas porque é uma professora, mas primeiramente

porque descobriu o prazer da leitura, ainda que tardiamente, como tanto enfatizou durante a entrevista. Conforme explica, a leitura literária permite compreender melhor o mundo real através da ficção e vai além, porque também permite que o sujeito compreenda melhor a si próprio ou, em suas palavras:

> Olhe, a leitura literária, sabe, ela possibilita vários sentidos, são várias situações envolvidas no texto literário. E eu acho que [...] o texto ele nos ajuda muito a entender o mundo real, a compreender o mundo real através da ficção. [...] É muito importante, pra mim, nesse sentido de entender a gente enquanto pessoa.

Essa perspectiva da literatura como instrumento que auxilia na compreensão da realidade é também compartilhada pelos demais sujeitos. Mariana, por exemplo, explica que "a literatura é essencial, porque a partir dela o aluno se reconhece e reconhece o outro [...] mostra o mundo, a vida através da palavra".

Fica notório, com isso, que o papel do texto literário não é o de tornar o sujeito alheio à realidade, impedi-lo de vivenciar frustrações, adversidades. Ao contrário, a literatura permite ao leitor viajar por outros espaços, ampliando seu universo de significações.

Esses posicionamentos encontram respaldo em Todorov (2009), que afirma amar a literatura porque esta o ajuda a viver. Conforme explica, tal arte faz descobrir mundos que permitem ao leitor compreender melhor as experiências da vida real; amplia a interação com o outro e por isso, enriquece o espírito do que é pleno e belo. A arte literária vai além do sentido de distração, oportuniza o leitor ir ao encontro de sua vocação maior: ser humano.

Essa relação com o texto literário vai, ao longo do tempo, formando o leitor. O acesso a práticas, suportes, gêneros textuais amplia o horizonte textual do indivíduo. Isso contribui para que o sujeito se reconheça enquanto leitor e se constitua a partir do que lê (CERQUEIRA, 2007). Por isso, compreendo que para pensar acerca da formação do leitor é preciso primeiramente pensar sobre a construção do gosto. A percepção, o gosto, se desenvolvem à medida que se cria intimidade com a leitura. A cada novo livro, um diálogo é estabelecido e o leitor, conforme lhe convém, vai entrelaçando interações com outros textos. A fala de Lúcia é ilustrativa:

> Por exemplo, *Vidas Secas*. Eu amo essa história! Eu gosto da história... é uma história sofrida. Não é que eu amo o sofrimento, mas eu como sertaneja, nordestina, [...] me identifico com essa realidade [...]. Então, *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, eu já faço comparação com *O quinze*, de Raquel de Queiroz, que pra mim, o

> contexto é o mesmo. Mudam-se os personagens, mas o contexto é o mesmo, então dá pra fazer um paralelo. Aí você lembra lá de *Os sertões* [...] assim, você faz essas comparações e é muito bom, é enriquecedor, porque você faz um diálogo com os alunos, você tá em diálogo com alguém, como eu estou com você, eu posso estar compartilhando dessas ideias e estar dizendo que eu não apenas li, mas que eu gostei, que eu curti e trago isso pra sala de aula.

A partir da narrativa de Lúcia, poderia valer-me das palavras de Barthes (1997, p.49): "O livro faz sentido e o sentido faz a vida." À medida que lê Vidas Secas, Lúcia se identifica com a história, porque diz respeito a uma realidade que lhe é próxima. A trama faz sentido à leitora que, inclusive, consegue tecer diálogos com outras obras como *O Quinze*. No entanto, o sofrimento, as adversidades enfrentadas pelos sertanejos, personagens dos livros, causa-lhe estranhamento. Esses sentimentos um tanto conflitantes de identificação e de estranhamento fazem parte do jogo estético proposto, no qual a leitora vai imprimir sentidos, porque é de sentidos que a vida é feita. Barthes (1997) explica que no processo de leitura há momentos de identificação, de estranhamento e de rupturas. O leitor, então, é um anti-herói que aceita as contradições, o ilogismo, no momento em que se entrega ao prazer do texto.

Na constituição desse sujeito, uma leitura ilumina a outra, um fio puxa o outro. Uma trama é tecida, enlaçada de modo contínuo. O leitor está em permanente formação. É possível que inicie com determinadas leituras e, conforme seu repertório textual se amplie, vá se aventurando em outros sabores. Raul expressa bem esse ponto de vista:

> [...] Quando eu li Paulo Coelho na adolescência, eu pensava que nada no mundo poderia superá-lo. Eu acho isso até engraçado, porque ele é um grande compositor, talvez um dos maiores que o Brasil já teve. Mas eu acho que a literatura dele chega a um ponto que fica uma literatura óbvia e pra um leitor maduro talvez não seja recomendável. Mas é ótimo para a introdução à leitura. Eu comecei a ter um gosto por literatura por causa de Paulo Coelho. Pra mim foi assim e pra muitos jovens pode ser assim. Se vai mudar? Pode ser. Ler é importante, ler qualquer coisa. [...] Acho que é melhor ler Paulo Coelho do que não ler nada, acho que é melhor ler o *Crepúsculo* do que não ler nada. Ainda acho Paulo Coelho superior a essa linguagem do *Crepúsculo*. Mas assim, particularmente, [...] esse mago pintado de verniz que escreve a literatura não me apetece mais.

O relato de Raul suscita alguns questionamentos: como se constrói um leitor? O que seria um leitor maduro?

O leitor, esse sujeito ativo, caçador de sentidos, se constrói de forma processual e anterior à escrita. Os sujeitos da pesquisa assinalam isso em suas narrativas. Mariana, Lívia, Lúcia e Luís já davam seus primeiros passos na leitura quando ouviam histórias de seus avós

e demais familiares. Com o passar do tempo, revelam que a compreensão dos significados da leitura se ampliaram. Ler para se informar, estudar, embasar o trabalho em sala de aula, adquirir conhecimento. A leitura também é vista como fonte de prazer, por isso há o ler para entreter-se, para deleitar-se. Serra (1999) explica que são essas diversas leituras que formam o leitor. É importante alimentar o leitor de uma variedade de textos e que seu contexto sociocultural promova a leitura. Vale ressaltar ainda que tal história desenvolve-se num processo dinâmico, dialético, histórico. É nesse processo contínuo que se forma o leitor.

Raul afirma: "acho melhor ler Paulo Coelho do que não ler nada". Esta afirmação é provocativa porque faz pensar em como seria esse processo de formação do leitor. Acredito que quando diz que os livros de Paulo Coelho não o apetecem mais, permite entender que há outros autores, neste momento, que saciam sua sede literária. Sua concepção está embasada num critério de valoração, de formação do gosto que se desenvolveu ao longo de suas leituras.

Ao discorrer sobre sua relação com a leitura, Raul menciona inclusive a existência de um leitor maduro. Lajolo (1996) explica que este leitor, em contato com novo texto, aciona seus conhecimentos anteriores oriundos de outras leituras. O diálogo é estabelecido, de modo que as ideias presentes no texto podem ser interpretadas, aceitadas ou refutadas. Na busca pelo significado, redimensiona, altera os sentidos das leituras já realizadas.

Para Silva (1986, p. 99) "leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida". Diante disso, a leitura é vista como um ato de interação entre autor/texto/leitor. Assim, à medida que essas interações acontecem, é mobilizado um conjunto de habilidades como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise. Tais habilidades do leitor favorecem sua percepção do texto. A partir daí, os vazios do texto vão sendo preenchidos por quem lê, dando significados, com base nessas competências (RANGEL, 2009).

Partindo desses pressupostos, retomo dois questionamentos: Quais as práticas de leitura vivenciadas no curso de Letras Vernáculas? O Curso tem preparado professores formadores de leitores?

Primeiramente, é preciso entender que assim como a literatura surge de um conjunto de discursos compartilhados ao longo da História, o leitor de hoje é resultado da soma das experiências de leitura realizadas no decorrer de sua vida, desde as vivências da infância, perpassando o espaço escolar até o presente momento. Com base nisso e conforme o

andamento da pesquisa, pude compreender que a universidade, a licenciatura, o professor contribuem à formação, ao aprimoramento dos leitores. A esse respeito, Raul confirma esse posicionamento, ao mencionar a fala de um professor da UEFS:

> Vou citar [menciona o nome do professor], [...] em um de seus discursos de fim de carreira, fim de carreira dentro de sala de aula, ele que é considerado por muitos intelectuais baianos e acadêmicos, talvez um dos maiores professores desse Estado e que eu tive a honra de ser aluno dele. [O professor] falou: "*eu fui frustrado na minha concepção de formação de leitores. Professor não tem a capacidade de formar leitores, o professor tem a capacidade de aprimorar leitores*." Eu acho também que a UNEB de Euclides da Cunha não forma leitores e eu falo isso com muita sinceridade e infelizmente com muita convicção. *A gente não forma leitores, a gente aprimora, cientes de uma perspectiva que já são leitores antes*, eles são aprimorados, eles perdem a inocência da leitura com a crítica, com a teoria [...]. (grifos meus)

Nesse processo contínuo de formação do leitor, a prática leitora na Licenciatura apresenta sinais da herança cultural do sujeito, reflexos das interações estabelecidas durante sua trajetória pessoal e profissional. Por isso, na graduação há um aprimoramento do leitor, como bem coloca o professor mencionado por Raul. Em vista disso, é necessário olhar a relação texto/leitor de forma não-linear, ponderando as práticas sociais de leitura que permeiam a vida de cada sujeito.

Em se tratando do curso de Letras Vernáculas da UNEB, as práticas de leitura relatadas pelos entrevistados se alternam entre estudo e fruição. Lívia, ao falar da Licenciatura, traça o perfil de um curso que exige e, ao mesmo tempo, estimula a leitura. As exigências apareciam quando eram solicitados seminários, resenhas, fichamentos, resumos, análises ou avaliações escritas. Já o estímulo acontecia através de livros que os professores indicavam, comentavam ou contavam trechos em sala.

Conforme explica, as leituras de obras literárias solicitadas para realização de alguma atividade avaliativa guardavam momentos de fruição. Havia a princípio a obrigação de ler, entretanto, após iniciada a leitura, esta sensação de obrigação ficava em segundo plano, porque o sentimento de deleite superava a primeira impressão, como é possível observar em sua fala: "De início você acabava pensando assim que tinha um pouco de imposição [...]. Mas quando você começava a ler e no decorrer do curso, você ia vendo que aquilo era importante, que aquilo [...] era necessário. Então acabava desconstruindo essa questão da imposição [...]".

Esse conflito, leitura para estudo e leitura por fruição, perpassa a fala de todos os sujeitos. Segundo Ana e Luís, a maior parte das disciplinas centrava-se no estudo da teoria:

> Acho que ele [o curso de Letras] influenciou da seguinte forma: foi uma base pra conhecer, entender um pouco mais o que vem a ser literatura, ter ideia do conceito, dos estilos literários, principalmente essa base teórica pra entender. Foi mais pra isso, eu acredito. Até do que pra eu ter o prazer, ter o gosto. Foi mais uma base teórica do que propriamente uma didática que viesse a estimular a gente a ter o gosto pela leitura. Apesar de que um ou outro professor tenha trazido isso, mas foi muito pouco. Acho que faltou mais, tinha que ter um pouco mais sobre isso [Ana].
>
> [...] o pior que achei do curso de Letras é que as disciplinas voltadas pro campo literário nos inspiraram muito pouco a ser escritores, leitores. Tudo o que você fazia tinha que virar resenha, tinha que virar resumo, tinha que virar análise [Luís].

Transparece nos relatos dos sujeitos que a leitura por obrigação se sobrepõe à leitura por deleite. O encontro com a fruição não é o objetivo primeiro nas práticas estimuladas na Licenciatura, até porque se está em um ambiente escolar. O estudante lê conforme o objetivo da atividade a ser realizada. Lê de maneira utilitária, funcional. Para fazer a prova, o resumo, o seminário. A esse respeito, Todorov (2009) atenta para o programa do curso. A maneira como o currículo está disposto, o conjunto de suas orientações pauta-se em escolhas, a fim de que não se aprenda apenas acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos.

Conforme explica, o professor não é responsável por essa impressão ascética do ensino da literatura. Ao contrário, possivelmente o docente escolheu sua profissão por amor à arte literária, porque esta desperta nele o sentido do belo. Entretanto, quando se faz um estudo de uma obra é preciso ir além da subjetividade do leitor. Para tanto, é necessário trilhar esse caminho de teorias, análises estruturais, da história da literatura, em outras palavras, um trabalho que requer certos conhecimentos. Em vista disso, entendo que a Licenciatura tem como foco conceder ao estudante arcabouço teórico, mas sempre buscando o equilíbrio entre tais leituras, com vistas a uma formação harmônica.

Na universidade, os horizontes de leitura se ampliam. Dessa forma, há uma necessidade de exercitar no estudante o desenvolvimento, o aprimoramento do ato de ler. A leitura mecânica não cabe nesse contexto. A narrativa de Lúcia complementa:

> [...] o curso de Letras nos ajuda a ter contato com outros textos, a ter o contato com outras ideias de outros autores [...]. Você lê, querendo ou não, gostando ou não. É forçado a ler, porque o aluno que não lê no curso de Letras, segundo dizem, que dizem que o curso de Letras é bom, realmente porque ele promove a leitura. E quando eu entrei no curso de Letras, realmente promove a leitura. Então se você não estiver adequado ou preparado pra ler, você se perde um pouquinho, porque é um emaranhado de textos pra ler e você tem que dar conta.

> Às vezes uns textos difíceis, porque às vezes foi um cientista, um pesquisador e às vezes com outra realidade. Às vezes não só tem aquele texto, mas lembrando que o outro professor passou outro texto. Não é justificando, mas ao mesmo tempo sim. Trabalhava 40 horas, então, estudar e trabalhar pesa.
>
> [...] Então é esse contato de textos teóricos que a gente tem muito. Bastante. Agora, muitos desses textos você traz em seu arquivo pessoal, biblioteca ambulante, que de certa forma, aquilo, no futuro ou no presente ou num futuro bem distante vai lhe ajudar sim e eu vejo com outros colegas, conversando depois, que continua do mesmo jeito, no sentido de estar dando textos pro aluno ler, cobra-se esses textos, exigem e que assim, a gente pode não realizar a contento, ser 100%, mas alguma coisa a gente aprende e contribui, porque a leitura é tudo.

Existe o intuito de formar um profissional crítico, autônomo, capaz de articular saberes diversos, entretanto, como bem coloca Lúcia "se você não estiver adequado ou preparado pra ler, você se perde um pouquinho, porque é um emaranhado de textos pra ler e você tem que dar conta".

Em vista disso, penso que, no curso de Letras, é possível que as práticas de leitura existentes possuam uma lacuna, por partirem do princípio que seus graduandos são leitores maduros. Por um lado, este quadro denuncia as fragilidades do processo educacional, a má-formação das habilidades necessárias à leitura. Esse retrato sinaliza para uma herança histórica: a relação do brasileiro com a leitura. Tal relação é recente e traz consigo marcas de um passado problemático. Por exemplo, na última década do século XIX, o índice de analfabetismo era de 84%. O legado do analfabetismo, da dificuldade de acesso à educação escolar, ao letramento deixaram marcas na história de leitura dos sujeitos e isso traz implicações nas práticas de leitura vivenciadas pelos estudantes hoje (ASSUMÇÃO, 2008).

Por outro lado, tal pressuposto gera vazios na formação desse sujeito, porque embora tenha acesso a leituras variadas, não consegue realizá-las a contento.

Essa é uma adversidade que requer um novo olhar sobre a formação do graduando. O estudante chega à universidade com dificuldade de compreender o que lê, mesmo após anos na Educação Básica. Isso é grave quando se pensa nas habilidades e competências linguísticas necessárias à formação de qualquer profissional.

Ao ingressar no Curso de Letras, o estudante precisa buscar desenvolver seu autodidatismo, sua autonomia, sua proatividade, a fim de atingir uma maturidade crítica, reflexiva. Para tanto, Nóvoa (2003, p.109) propõe uma nova epistemologia da formação, onde o "conceito de reflexividade crítica deve assumir um papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos". Esta formação parte da história de vida dos sujeitos. Trata-se de olhar criticamente para sua trajetória, suas experiências, desencadeando uma reflexão teórica sobre

essas vivências e suas possíveis lacunas. Com isso, não se trata de ignorar o problema, mas de ressignificar a formação docente, não permitindo que tal lacuna na Educação Básica reduza o curso a uma espécie de suplência desta educação.

Observando ainda esse conflito entre leitura por fruição e para estudo, é preciso considerar a existência de uma ementa que norteia o trabalho docente, a qual está pautada no projeto pedagógico do curso. Nesse sentido, o objetivo maior do professor de Literatura, por exemplo, gira em torno dos aspectos da obra, que merecem ser considerados no currículo. A satisfação, o deleite estão em segundo plano, pois o importante é que o texto seja lido. Além disso, não sei se é possível ensinar o prazer estético nesse âmbito formal, institucional, porque tal prazer se encontra em um plano intersubjetivo. As considerações de Jouve (2012, p. 134-5) são pertinentes:

> Dizer que não há necessidade de ensinar o sentimento do belo não significa negar-lhe qualquer valor. Trata-se simplesmente de distinguir o quadro individual da relação estética (que pode, evidentemente, ter como exclusiva finalidade o prazer pessoal) e o quadro institucional (no qual a relação com a obra deve desembocar em um resultado útil para a coletividade).
>
> [...] No quadro do ensino, temos todo o direito de dispensar o critério de satisfação, fazendo valer que as obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas. Elas são também objetos de linguagem que – *pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo* – merecem que nos interessemos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa (grifos do autor).

Apesar disso, mesmo que leitura por deleite fique em segundo plano, não significa que possua menos valor. Ao contrário, se a história de vida do sujeito não lhe favoreceu um diálogo significativo com a leitura e com a literatura e se este direito lhe foi cerceado, penso que a graduação pode oportunizar esse encontro. Nesse sentido, a prática do professor universitário tem papel de destaque, porque sua mediação pode ser essa chave que abrirá as portas, ampliará os horizontes desse sujeito.

Na universidade, a prática do professor como mediador que fomenta a leitura literária traz implicações significativas na formação do estudante universitário. Mariana cita como exemplo a prática de dois professores. Ambos determinaram a leitura de um livro para realização de futura avaliação. Enquanto um apenas indicou, o outro, ao longo das aulas, apresentou uma intimidade com a obra do autor – Jorge Amado – que conquistou a estudante de tal modo que a instigou a produzir seu trabalho de conclusão de curso sobre o referido autor:

> [...] vou só comprovar isso que tô dizendo a você: uma vez que o professor [cita o nome do professor] deu nota pra quem tinha lido o livro tal [a obra em questão é *Grande Sertão Veredas*]. [...] Aí pegou todo mundo de surpresa, aí pra mim, o que poderia ser uma leitura proveitosa... pra mim isso não é uma maneira que um professor... eu não tô aqui pra debater a metodologia dele, é só pra dizer que eu não faria isso com meu aluno... foi uma coisa taxativa, ou você lê pra ter aquela nota, ou...[...] Mas nem todo professor tinha essa prática, tinha essa visão [...] e queria dizer que a grande paixão que tenho por um autor [Jorge Amado] começou na faculdade, a partir do professor [cita o nome do outro professor]. Apesar de ser um escritor baiano, não conhecia e consegui ficar apaixonada por sua literatura, é tanto que resultou no meu TCC, uma análise do livro dele.
> A UNEB, o curso me proporcionou isso. Talvez se eu não fosse com essa vontade toda, eu não me envolvesse assim, não teria gostado de Jorge Amado, não teria gostado de nada. Mas eu sinto que aprendi muito, adquiri essa paixão por Jorge Amado, porque o professor falava dele divinamente, como se estivesse falando do melhor amigo, porque ele tinha conhecimento sobre isso [Mariana].

O relato acima denota a importância da mediação do professor universitário na promoção da leitura. Reforça, ainda, a ideia do exemplo como elemento eficaz no estímulo à leitura. A intimidade, o encanto do professor pela obra, pelo autor, despertou em Mariana o desejo de conhecê-lo. Isso atesta que o gosto, o interesse do docente contagia o aluno, seja qual for sua faixa etária.

Dessa forma, é notório que os "alunos necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura" (SILVA, 1986, p. 109). Lívia, em sua narrativa, rememora algumas práticas que fomentavam a leitura literária no curso:

> Não só dizendo os livros, mas a forma como o professor contava a história pra gente. O professor [cita o nome do professor], a gente ficava: "Puxa! Olha o tanto de coisa que esse cara sabe, que ele busca. Ele lembra uma data, ele lembra um acontecimento, uma passagem de um livro. Isso é leitura. Então não é só porque ele é o cara, mas porque ele buscou também. Isso acabava me incentivando a ler, não só pelo prazer do conhecimento, mas pelo prazer de contar.
> [...] o professor [cita o nome de outro professor], gostava de pedir que os alunos lessem. A forma como a [menciona nome da colega] lia, cativava a atenção dos ouvintes, fazia com que eu também quisesse ser assim, de ler e uma leitura prazerosa, gostosa e que fizesse com que as pessoas quisessem continuar ouvindo, querendo ouvir aquela história.
> Tiveram momentos de conhecer, mas tiveram momentos de prazer também. Até a professora [...], de Prática Pedagógica, levou um livro grandão, ilustrado, bem grande mesmo, maior que eu [risos] e uma coisa bem lúdica, um livro pra trabalhar com as séries iniciais. Essa questão de você fazer, essa questão do encantamento, de você encantar primeiro analisando a capa a história. Eram momentos de prazer. E não só por obrigação, por você ter que fazer uma resenha, um artigo, ter que apresentar um seminário, mas por prazer, por gostar. E uma das que incentivava essa leitura de prazer era a professora B [professora da disciplina O estético e o lúdico na literatura infantil]. Ela levava outras histórias que não era só pra pedir uma resenha, um seminário, mas pra nos transmitir, nos mostrar essa questão do despertar o leitor.

Percebo, com isso, quão necessário é para o fomento das práticas de leitura, de modo específico, a leitura literária, que o professor seja um leitor crítico, um modelo para seus alunos. Pois como explica Lajolo (1988), a relação do professor com o texto precisa ter significado. Para que seja um bom professor, que oportuniza o encontro com a leitura, é imprescindível que o docente seja um bom leitor, que pratique, que goste de ler.

Diante disso, apesar da exigência de leituras e discussões de textos científicos, entendo a relevância de o curso de Letras oportunizar tanto momentos literários, no que concerne a fruição do texto literário, quanto oportunizar conhecimento teórico básico no âmbito da literatura, inclusive no âmbito da Literatura infantojuvenil. Esse gênero frequenta assiduamente as salas de aula, por isso penso ser salutar ao licenciado tecer tal vivência na graduação.

No exercício da profissão, como artesão, o professor terá a possibilidade de tecer encontros literários com seus alunos. Em meio a linhas, novelos, tear, o encanto pela arte literária poderá ser bordado na história de vida de outros sujeitos, pelas mãos de quem um dia fez da literatura seu enleio.

3.2 O ESTÉTICO E O LÚDICO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: DESENROLANDO O FIO DA MEADA

Sentada ao tear, enrolei um novelo, desenrolei outro, enquanto observava o véu da noite cobrir o firmamento. Pensava nas narrativas dos sujeitos da pesquisa e na disciplina “O estético e o lúdico na Literatura infantojuvenil”. Ouvi a lua chegar, descortinando a escuridão por trás das serras. O belo astro também descortinou o breu sobre meus olhos: era preciso atentar-se aos bordados costurados nas lembranças dos sujeitos, reparar nas tecelãs da disciplina, que, como foi explicado anteriormente, foram designadas por A e B, para melhor preservar suas identidades.

Entrelacei observações pontuais sobre a Literatura infantojuvenil alçada a condição de participante do currículo, assim como, sobre esta disciplina na licenciatura de Letras Vernáculas, da Universidade do Estado da Bahia. Em seguida, costurei as histórias dos sujeitos. Cada relato era um olhar a respeito da disciplina, do modo como foi trabalhada. Cada narrativa era um bor-dado a compor este tapete-dissertação. Comecei, então, a tecer.

A Literatura infantojuvenil, enquanto disciplina, passou a integrar as licenciaturas de algumas universidades do País por volta nos anos 70/80. Profissionais da educação, entre eles, a professora Nelly Novaes Coelho, propuseram e incentivaram a inserção desse gênero como componente curricular obrigatório na área de Letras. Assim, em 1980, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, a Literatura infantojuvenil passou a integrar como disciplina o curso de Letras (ARAÚJO, 2015).

O processo de consolidação do gênero como campo do saber ganhou impulso a partir da década de 80, com a expansão de cursos de pós-graduação, bem como, com o aumento das produções acadêmico-científicas. Duas abordagens se destacavam: uma sob a perspectiva dos estudos literários, enfatizava a discussão da esteticidade dos textos literários infantojuvenis, em detrimento dos aspectos pedagógicos que marcaram sua gênese. A segunda abordagem, trazia o ponto de vista da educação, ressaltando, primeiramente, a necessidade de se denunciar a ideologia subjacente aos textos. Em seguida, destacava a importância da seleção e do uso adequando nas escolas, com o intuito de formar leitores críticos, transformadores da sociedade (MAGNANI, 2001).

Nas licenciaturas em Letras Vernáculas das Universidades Estaduais da Bahia, de acordo com levantamento de dados realizado, notei que apenas a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) traz em seu currículo tal disciplina como obrigatória. Nas demais instituições de ensino superior, a matéria aparece somente como optativa ou agregada a outras disciplinas. Vale ressaltar que enquanto optativa, nem sempre é ofertada ou o número de vagas é insuficiente para atender a demanda de estudantes interessados.

Esse “não lugar” do gênero nas Licenciaturas é paradoxal, à medida que se considera por um lado, a atual produção brasileira de livros de Literatura infantojuvenil, bem como, sua circulação nas escolas, através de programas do governo. Por outro, o destaque que se dá nos programas de formação continuada, assim como nas habilidades e competências em leitura definidas em orientações curriculares (MORTATTI, 2014)

Na UNEB, o componente curricular chamava-se Literatura Infantojuvenil (Tema Especial I), possuía carga horária de 75 horas e integrava os currículos de Letras e Pedagogia. Propunha estudar “a literatura infantojuvenil na formação do futuro leitor, discutindo a forma de aproveitamento da tensão ético/estético desta ficção” (UNEB, 2009, p. 94).

O conteúdo programático disposto na ementa buscava abarcar uma diversidade de assuntos. Desde um panorama histórico da literatura infantojuvenil, a questões como a relação

entre o gênero e a ideologia, e os direitos humanos, o diálogo entre a Literatura infantojuvenil e a psicanálise. A ementa também propunha, como conteúdo, um estudo dessa produção literária, perpassando pelos contos tradicionais, folclóricos, pela obra de Lobato até os dias atuais. Construía, ainda, uma relação entre Literatura infantojuvenil e bullying.

No ano de 2004 foi implantado o currículo redimensionado. A partir daí, a disciplina passou a se denominar "O estético e o lúdico na literatura infantojuvenil", com carga horária de 60 horas. De acordo com a ementa, este componente curricular "estuda o estético e o lúdico na literatura infantojuvenil, analisando a relação entre o imaginário e a realidade. Discute os conceitos, a história e as condições de produção e recepção do texto, tanto da linguagem oral, quanto da linguagem escrita" (UNEB, 2009, p. 146).

Dentre os vários conteúdos a serem estudados, a disciplina busca desenvolver um trabalho com assuntos basilares do gênero como natureza, função e história da literatura infantil, a produção e recepção do texto, a relação do gênero com a fantasia, com os arquétipos e com a própria pedagogia. Porém, vale destacar, o componente curricular não se atém apenas ao texto escrito, contempla também os textos orais, ponto salutar, tendo em vista que a literatura oral nem sempre foi devidamente valorizada pela academia.

Ao observar as ementas, já é possível notar um olhar diferenciado sobre o gênero, a partir da mudança na nomenclatura da disciplina. Esta denominação propicia uma discussão acerca das qualidades estética e lúdica inerentes aos textos literários. Atributos que denotam a superação das marcas históricas do ensinamento atrelado às obras infantojuvenis.

Atentando apenas às descrições de cada ementa, penso que "O estético e o lúdico na Literatura infantojuvenil" redimensiona, amplia o olhar sobre o gênero, ao destacar aspectos referentes à história, à teoria, à crítica literária. Entretanto, compreendo que a ementa é apenas uma norteadora do trabalho a ser desenvolvido pelo docente. É nécessário que este trabalho encontre reciprocidade também nos estudantes, a fim de que haja um aprendizado que possa ter implicações positivas na prática desses graduandos quando estiverem em sala de aula.

Acredito também que, por meio do ensino, o professor transmite uma concepção de Literatura infantojuvenil, imprimindo sua singularidade, seu ponto de vista sobre este objeto de estudo. Isso é notório tanto ao se observar os planos de curso das professoras (vide anexos), quanto nos relatos dos entrevistados, quando descrevem o modo como a disciplina

foi trabalhada por suas docentes. O relato de Luís sobre o trabalho da professora A é ilustrativo:

> Uma coisa que eu achava bem interessante é que a professora quando ia falar sobre os textos e quando ia ler esses textos, pegava os seus óculos [...] e começava a ler aquelas histórias como se fosse uma vovó de seriado de televisão. Só que além dessa leitura, ela tinha todo o gestual e uma entonação de voz que, às vezes, dava a entender que nem estava lendo, que estava representando. Então essa é a primeira característica marcante dela, porque *ela falava como deveria ser, como se deveria tratar o texto, como se deveria fazer a leitura e ela mesma tinha essa capacidade e demonstrava como se deve*. Então essa foi a primeira característica interessante em relação a essas atividades que fazia. (grifos meus)

A professora A ministrou aulas para a turma de Luís, Ana e Mariana. Foi a primeira docente da disciplina "O estético e o lúdico na Literatura infantojuvenil" no campus XXII. De acordo com a fala de Luís, entendo que à docente não bastava levar um texto teórico que discutisse a arte de contar histórias, era preciso extrapolar esses limites. Assim, contações de histórias, seminários, produção de artigo, pequenas apresentações teatrais, leituras e análises de obras do gênero, discussão de textos teóricos entre outras atividades constituíam uma metodologia diversificada. Dessa forma, a professora costurava teoria e prática em sala de aula, de forma que o aprendizado se tornava dinâmico, como é possível observar nas falas de Ana e de Mariana:

> [...] o trabalho da professora, eu acredito que foi da seguinte maneira, não sei se você recorda: ela trazia o material, tentava expor pra gente ver como era e tal. A gente discutia, tinha essa discussão. Recordo-me de uma vez que ela tentava mostrar a criança estereotipada, a imagem que o texto apresentava os personagens estereotipados [...]. Eu acho que ela tentou trazer esses dois lados. O lado como os textos tradicionais trazem os personagens e como os textos atuais poderiam ser e a partir disso, também apresentasse outras histórias, textos da literatura infantil, onde a gente pudesse ver a questão do contexto, do personagem, do lugar. Acho que foi mais ou menos nesta linha de raciocínio. [...] [Ana]
>
> Eu lembro que a [professora A] trazia muita coisa pra gente discutir, deixava a gente à vontade pra debater, considerava as falas. Nós dávamos nossas contribuições e ela complementava, não dizia "não é isso!". Foi muita troca de experiência, muita coisa serviu. [...] Eu acho que o "x" da questão da faculdade, que é esse estudo continuado, é você estar tirando o máximo dali pra você aplicar. [Mariana]

"A gente discutia, tinha essa discussão", "trazia muita coisa pra gente discutir", relatam as entrevistadas. Tais discussões eram pautadas sempre na leitura do texto literário e do texto teórico. Isto acena à relação ensino-aprendizagem apresentada no Projeto Pedagógico

do Curso "como um espaço de interação, troca e permuta de significados, hábitos e visões de mundo, em um constante *fazer e refazer-se*" (UNEB, 2009, p. 2) (grifos da autora)

Para desenvolver um trabalho com o livro *A bolsa Amarela*, de Lígia Bojunga, a professora solicitou a leitura desta obra e no decorrer das aulas, aconteciam discussões formais, entre docente e estudantes, de análise da obra, observando aspectos concernentes ao texto, como vinculação com a finalidade pedagógica, a estética, o tema, o lúdico, questões que representavam o universo infantil, vozes narrativas encenadas, aspectos sócio-econômicos apresentados, entre outros pontos relatados por Ana e seus colegas de turma – Mariana e Luís.

Havia também discussões informais, entre os próprios graduandos que partilhavam entre si sua recepção do texto. Com isso, eram desenvolvidos momentos de fruição que extrapolavam as aulas. A fala de Mariana explicita isso: "Nessas viagens que eu ia de Tucano para Euclides, o bom era que a gente ia discutindo o que leu, falava um pouco do que leu, do que entendeu e aí ia se misturando, a gente ia trocando."

Segundo os sujeitos da pesquisa, a articulação entre teoria e prática foi o diferencial desse componente curricular. Para Ana, este é o ponto onde o Curso de Letras Vernáculas precisa melhorar. Isso porque, conforme argumenta, a maior parte das disciplinas centrava-se apenas no estudo da teoria, não proporcionando a vivência com o texto literário: "[...] o que foi passado foi mais a questão teórica, [...] do que propriamente desenvolver o gosto da gente pelo gosto de ler, o prazer da leitura, o prazer de conhecer os textos literários".

Essa perspectiva sinaliza para a importância de se ter como ponto de partida a história de leitura, as vivências leitoras desses estudantes, a fim de que, a partir daí se possa estimular a leitura por fruição e a leitura analítica, fundamentada na teoria.

Para Luís, a disciplina trouxe uma nova roupagem às aulas na Licenciatura: "A disciplina O estético e o lúdico [...] além de incentivar a leitura, ela também incentivava a vivência da leitura, internalizar aquela leitura, se sentir no espaço narrativo. Ela incentivava isso, as outras disciplinas não".

Nas narrativas dos sujeitos é frequente a ideia de que essa prática educativa favoreceu a desconstrução da ideia de um estudo literário teórico e maçante, oportunizando a vivência da leitura, o desenvolvimento da sensibilidade leitora desse professor em formação. A partir daí, se estabeleceu uma interação de gosto e fruição literária na licenciatura.

O ensino dessa disciplina agregou dimensões fundamentais da Literatura infantojuvenil (história, teoria e crítica literária), articulou teoria e prática, sem com isso abrir

mão do lúdico. Em vista disso, compreendo que o componente curricular despertou uma nova percepção sobre a Literatura infantojuvenil. Segundo Mariana, a partir dessa disciplina pode perceber que "o texto não é só isso, vai muito mais além. A questão das entrelinhas, você pode também extrapolar o texto, criar, dar asas a imaginação". O componente curricular oportunizou ainda a experiência lúdica do texto literário e, ao mesmo tempo, favoreceu o desenvolvimento de um olhar analítico, crítico, acerca dos textos do gênero. As palavras de Ana confirmam: "[...] foi um dos componentes que fez a gente perceber, enxergar melhor, de observar, entender melhor o texto".

Luís sintetiza, ao falar de um seminário que apresentou: "[...] foi um momento em que a parte teórica se tornou a parte prática e que o conhecimento se tornou lúdico. [...] foi uma disciplina interessante. Ela abordou o teórico de forma prática e trouxe pra nossa prática também o teórico, o conhecimento."

Acredito que esta seja uma unanimidade entre os sujeitos da pesquisa: o novo olhar sobre a Literatura infantojuvenil. Este foi um dos legados da disciplina. Aliando leitura teórica e leitura literária, a prática docente consegue desenvolver habilidades e competências necessárias à formação do graduando. Se o objetivo era redimensionar a relação do estudante com o gênero, um dos caminhos possíveis consiste na problematização do texto literário, de suas temáticas, de ideias e valores contidos nele. Uma leitura analítica, problematizadora, construída (ou aprimorada) nesse processo é salutar para a formação desse sujeito enquanto leitor.

A segunda professora a ministrar as aulas desse componente curricular foi a docente B. Assim como A, B conseguiu realizar essa interação teoria, prática e ludicidade, imprimindo suas particularidades à matéria. Seus ex-alunos, por exemplo, ao relatarem sobre seu trabalho, enfatizaram a perspectiva psicanalítica, pautada nos estudos de Bettelheim (2007). A narrativa de Lúcia é ilustrativa:

> Essa disciplina eu lembro que a gente trabalhou com um livro que foi *O mistério da feiurinha* [...]. A gente leu esse texto. Fez análise daquele *A psicanálise dos contos de fadas*, de Bettelheim. E assim, foi voltado pra essa questão mesmo de analisar os contos de fadas [...], só que na análise dos contos de fadas vai além disso, é o que a gente chama de leitura implícita. O autor aborda a questão mesmo implícita, o que está por detrás de cada personagem. Até, se não estiver equivocada, se não estiver misturando as ideias, a Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau ele traz uma nova leitura ou outras releituras do Lobo Mau, do caçador, da Chapeuzinho Vermelho.
> Lembro também *Deu a louca na Chapeuzinho Vermelho*. Nós assistimos a esse vídeo. A professora da época passou com esse novo olhar, justamente pra fazer uma analogia, pra gente ver o outro olhar, porque nesse *Deu a louca na Chapeuzinho*

> *Vermelho* vamos dizer que é uma nova versão [...] Foi uma maneira também da gente dar um novo olhar aos contos, porque até então a gente só conhecia Chapeuzinho Vermelho [...], o conto tradicional, na versão dela. Mas aí veio a versão do Lobo Mau, tem a versão do Lenhador, tem a versão da Vovozinha, tem versão de todo mundo e é bom pra gente ter contato com esse universo, porque às vezes a gente fica preso aos contos tradicionais, às histórias clássicas tradicionais, porém é necessário que a gente tenha um novo olhar [...] então trouxe esse novo olhar, que de uma certa forma contribui sim pra gente quando ler esses contos, a depender também do nível, desmistificar uma criança é bem complicado, mas dependendo do nível, mostrar esse novo olhar. Então, a disciplina Literatura Infantil nos oportunizou, naquela época, a termos esse olhar sobre os personagens. Bettelheim com seu texto, com sua linguagem, foi isso basicamente o que a gente viu no período, porque só foi uma disciplina. Então a gente teve contato com esse *universo desmistificador dos contos de fadas*. (grifos meus)

Conforme pude inferir, é possível que a disciplina ministrada pela professora B não tenha tido um direcionamento sobre o campo histórico e social. Isso porque os sujeitos relatam apenas o viés psicanalítico de leitura dos contos de fadas. Poderia concluir que a recepção deste componente curricular foi marcada pelos estudos psicanalíticos. Os ex-alunos da professora B reiteram por diversas vezes o impacto da leitura da obra de Bettelheim sobre seu entendimento acerca da Literatura infantojuvenil. Isso denota inclusive, que a disciplina foi ministrada pelo viés da docente.

Penso que, por um lado, tomar conhecimento de várias versões do conto tradicional da Chapeuzinho Vermelho desvelou o olhar de Lúcia para as múltiplas possibilidades de se perceber o texto literário. Sob outro ângulo, acredito que é uma compreensão restrita do gênero, tendo em vista a existência de diferentes perspectivas de estudo desse ramo da literatura.

Segundo Raul, a partir do estudo de Bettelheim, Amarilha, Hohlfeldt, Zilberman foi possível desenvolver uma relação menos ingênua com a Literatura infantojuvenil. O embasamento teórico atrelado à experiência literária permitiu a desconstrução paulatina da ideia de uma arte literária angelical, pura, livre de enraizamentos ideológicos.

Conforme o relato de Lívia, a metodologia era constituída por leitura e discussões de textos teóricos, de obras da Literatura infantojuvenil, de resenhas, de seminários, de produção textual. Notei em sua narrativa, que os conteúdos eram problematizados e isso favorece uma postura analítica perante os assuntos:

> [...] você não lê, só por ler. Você lê e como é que se diz, de você repetir o que o autor disse, você vai além, você vai ter uma nova visão, um outro olhar ali daquela história. Uma outra intenção também. Não é só ler pra mostrar que *a Chapeuzinho Vermelho ela era a menininha indefesa ali, mas que também ela podia ter*

> *provocado. O que ela podia ter provocado?* Os três porquinhos também. Ela (a professora) trabalhou também com essa história. Será que o lobo queria realmente devorá-los? Ou houve uma provocação maior por parte dos porquinhos? (grifos meus)

A fala de Lívia apresenta questões de gênero que não posso deixar de assinalar, mas não irei aprofundar, tendo em vista o foco da pesquisa. A indagação "O que ela teria provocado?" desperta inquietação. Por que compreender a narrativa nessa direção? Falta em seu relato uma percepção mais social e histórica do conto. É por isso que Darnton (1986) tece uma crítica aos psicanalistas que se debruçaram sobre essas histórias, como Bettelheim. O autor lê o conto de forma horizontal, numa contemporaneidade atual. Não há questionamentos sobre outros contextos, outros significados possíveis. Tal posicionamento distorce a narrativa, bem como o entendimento a respeito dela.

Os questionamentos de Lívia apresentam incoerência, pois "as histórias pertenciam sempre a um fundo de cultura popular que os camponeses foram acumulando através dos séculos, com perdas notavelmente pequenas" (DARNTON, 1986, p. 32). Nessa perspectiva, o conto de fadas sinaliza para o olhar do camponês sobre como é o mundo e como é possível enfrentá-lo.

Conforme explica Robert Darnton (1986), os contos de fadas possuem uma dimensão histórica. São variantes de contos populares e constituem-se como representações do mundo real. Estas histórias foram transmitidas oralmente e expressam os valores, saberes e a cultura de uma determinada região. Na França do século XVIII, por exemplo, os camponeses valiam-se dessas histórias para compor retratos da realidade.

Sobre as aulas da professora B, Lívia traz alguns aspectos singulares do trabalho com a disciplina:

> Ela trabalhou muito a questão de leitura, resenha dessas leituras e de seminários. Ela gostava muito de seminários. E também trabalhou com produção textual, que foi criar uma história desconstruindo que era a questão do bullying. [...] Eu até fiz "A fadinha má", porque geralmente as fadas são boas e as madrastas são ruins. Então houve essa desconstrução de a fadinha ser sempre boa. Por quê? Eu levei mais por essa questão de que ela não era tão boa assim. E foi a partir dessa disciplina O estético e o lúdico. [...] Ela sempre pedia pra que a gente produzisse algo a partir de uma das leituras. Não era leitura só por ler, só pra estar mostrando o que acontece, mas que você também contribua, construa ou reconstrua.

Nesta fala aparecem duas características a serem pontuadas: A primeira se refere à associação entre Literatura infantojuvenil e bullying ou, utilizando as palavras da docente em seu plano de curso, "a literatura infantojuvenil como política de enfrentamento ao fenômeno bullying [...]" (ANEXO D).

Estabelecendo um diálogo com o gênero, a docente constrói caminhos alternativos no combate a essa forma de violência. Como a arte literária trata do ser humano, de seus conflitos e de suas angústias, é aberta então a possibilidade para discutir temas delicados como esse, implícitos no texto.

Penso que tal discussão pode ir além dos muros da universidade e alcançar, inclusive, esse (futuro) professor no exercício de seu ofício, pois, como bem coloca Pimenta e Lima (2004, p. 35), "muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando [...]. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram".

A segunda característica diz respeito ao novo papel assumido pelo estudante, de leitor a escritor. Ao assumir tal papel, o aluno precisa selecionar o gênero literário a ser produzido, fazer escolhas que levem em consideração as especificidades do texto. Permite, ainda, olhar para sua produção e verificar se está coerente, coesa ou se há necessidade de alguma correção. O processo de escrita inquieta, faz reviver, transforma. É singular, único. Ao escrever, o sujeito-autor se insere no texto, deixando suas marcas. Com isso, o graduando adquire o que Larrosa (2002) chama de saber da experiência. Para Luís, este saber é fundamental no curso de Letras:

> [...] Seria interessante que [...] nos currículos, nas ementas de cada disciplina houvesse algo especificando [...] da formação desses universitários, tanto da questão deles como leitores, como produtores, como escritores de texto literário dentro da faculdade. Isso ajudaria muito no trabalho de nós, professores, no momento da formação de nossos alunos.

Esta fala é pertinente, afinal, como ensinar o que não foi praticado, vivenciado? É salutar que cada um seja referência de seu discurso. Por isso, tal experiência mostra-se como uma via de mão dupla: por um ângulo, favorece a formação desse sujeito enquanto leitor. Por outro, o prepara à prática em sala de aula. Quando solicitar a seu discente a produção do gênero textual, outrora produzido na licenciatura, terá não apenas arcabouço teórico, mas também a vivência da escrita daquele tipo de texto. Nesse sentido, comungo com a

perspectiva de Larrosa (2002, p. 27), ao declarar que "[...] ninguém pode aprender do outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria."

Para Raul, ter uma disciplina como "O estético e o lúdico na literatura infantojuvenil" no currículo é algo inovador. São adultos debatendo sobre um gênero que, posteriormente, fará parte de seu cotidiano em sala de aula:

> [...] a gente pode saber, quando vai trabalhar na educação básica, que nenhum texto é inocente. Todo texto que você leva para a sala de aula tem alguma coisa por trás. Tem uma linguagem extratexto [...] Outra coisa foi [...] a forma de encarar a literatura de uma maneira sem inocência. Quando você vai trabalhar a literatura, você sabe que não tem mais inocência ali, ela foi quebrada e mesmo em se tratando do texto infantojuvenil, não tem inocência nenhuma. Você tem que trabalhar com os alunos sob essa ótica e eu acho que isso me ensinou bastante também.

Na Licenciatura o estudante compreende que toda obra é produzida dentro de um contexto histórico, social, cultural, ideológico e isto permite o desenvolvimento de um olhar crítico, menos ingênuo com o texto. Ao se trabalhar uma fábula em sala de aula, por exemplo, o licenciado está ciente de que há uma leitura que extrapola o texto escrito, porque este é perpassado por entrelinhas. Essa leitura "menos inocente" precisa ser explorada na educação básica, segundo Raul.

Tomando como base a fala dos sujeitos, é válido ressaltar que não compreendo a ascenção da Literatura infantojuvenil ao ensino superior como solução para os problemas acerca da leitura e da formação do leitor no País. Afinal, a disciplina não é uma fada madrinha do currículo, como explica Lajolo (1993). Mas, sua inserção na licenciatura denota a importância de se refletir, debater sobre seus efeitos na educação básica.

Acredito que estudar e compreender as inúmeras relações tecidas pela Literatura infantojuvenil (com a história, com o contexto social, cultural, com o mercado, etc) sob uma ótica crítica, contribuiu de modo significativo à formação desses sujeitos. Mas não apenas o arcabouço teórico deve ser considerado. Conforme observei na análise dos dados, a vivência leitora tem se mostrado peça chave no que se refere à formação/aprimoramento do leitor, do professor. É necessário, por isso, uma complementaridade. A leitura incorporada à situação de ensino, sem com isso, cercear a imaginação, o lúdico, a fruição, a autonomia de pensar do leitor. Assim, nessa trama, leitor-texto-leitura, um fio alinhava-se ao outro, faz laços, pontos, nós.

3.3 ALINHAVANDO OS FIOS: AS IMPLICAÇÕES DE O ESTÉTICO E O LÚDICO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS LICENCIADOS EM LETRAS VERNÁCULAS

"Não tenho um caminho novo.
O que tenho é um novo jeito de caminhar." (Thiago de Mello)

Os versos do poeta dialogam com as narrativas dos sujeitos da pesquisa. A partir da Licenciatura, da disciplina "O estético e o lúdico na literatura infantojuvenil", sua prática educativa foi ressignificada, por isso desenvolveram um novo jeito de caminhar no exercício da profissão.

A prática educativa, tão mencionada aqui, é entendida como um amálgama de conteúdos, competências, habilidades, saber científico, relações afetivas, sociais, culturais e ideológicas, onde há uma mediação pedagógica específica (PIMENTA e LIMA, 2004). Em outras palavras, compreendo como as formas de agir, de pensar do sujeito. Seus valores, conhecimentos, suas leituras de mundo e teóricas, sua forma de se relacionar com os estudantes, de desenvolver seu planejamento. Ações que têm por finalidade maior a efetivação da aprendizagem. Zabala (1998, p. 16) complementa: "a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc."

É, pois, nessa perspectiva que analisei as falas dos sujeitos acerca das implicações do componente curricular em sua prática de ensino. Tais práticas, inclusive, são semelhantes. Inúmeras vezes me deparei com relatos semelhantes, fato que me levou a ser mais seletiva a fim de não tornar o texto repetitivo.

Houve uma unanimidade acerca das contribuições significativas proporcionadas pela matéria. Segundo Lúcia, a disciplina ampliou o olhar analítico, crítico sobre o texto, seja qual for o tipo/gênero. Abriu os horizontes, no sentido de atentar-se às entrelinhas do texto, ao discurso, às múltiplas significações que podem ser despertadas pela leitura:

> Como eu já lhe falei, a questão desse novo olhar, o olhar além daquilo que o personagem propõe, ou seja um estudo do personagem. Essa disciplina me oportunizou isso, ter um estudo daquele personagem, que por mais que no subconsciente da gente até ache que ali por detrás tem um preconceito, que ali por

> detrás não seja daquele mesmo jeito, como se fosse algo ali ingênuo...esse curso abriu a mente de ter realmente a concretização desse novo olhar. [...] Então é como se fosse um leque aberto, não fechado, que oportuniza você percorrer por vários horizontes, por vários olhares. Isso, dessa forma, abre a nossa mente enquanto professor, não necessariamente só pra isso, não só pra analisar os personagens dos contos, mas pra ler um texto e dizer até que ponto ler uma notícia, passar uma notícia pro aluno, não só uma notícia só, procurar outros meios de comunicação, por exemplo, que divulgou aquela notícia. De que forma ele tá divulgando? Será que é da mesma maneira ou é sob o olhar da empresa que editou?
> Então, querendo ou não, abre caminhos, porque a leitura abre caminhos, realmente volto a dizer, abre caminhos.

As palavras de Lúcia encontram respaldo no pensamento de Grammont (1999), quando fala sobre o poder da leitura. Segundo a autora, a leitura desperta o homem para as realidades, nutre seu espírito questionador. As correntes que outrora o prendiam são rompidas, porque o ato de ler liberta da ignorância. Sem ler, não seria possível conhecer a extensão do prazer, tampouco provar o sumo Bem de Aristóteles: o conhecimento.

Grammont (1999) explica ainda que a leitura enriquece a existência humana com a fantasia, com o poder do imaginário; promove a comunicação dos sentimentos, das ideias, o encontro com o outro. Permite, ainda, a identificação do leitor com outras histórias. Torna possível ao sujeito perceber que há algo além dos horizontes que enxerga. Ler pode criar homens conscientes de seus direitos, subversivos, críticos, libertos. Por isso, esclarece a autora, ler é perigoso, porque pode tornar o homem mais humano.

A fala de Lívia comunga com esse ponto de vista:

> Quanto mais você lê, mais vai conhecer. Eu falo para os meninos direto: "pra você ser um bom escritor, você primeiro tem que ser um bom leitor. Então, se você ler bastante, você vai escrever muito bem, vai conhecer novas palavras, novos assuntos, novos temas, que vai deslanchar pra você escrever o que você quiser". [...] Eu acho [a leitura] importante pela questão do conhecimento mesmo, porque você adquire novos conhecimentos, abre outros horizontes pra você. Não fica só nesse mundinho de coisas poucas, resolvidas.

De fato, a leitura abre caminhos. Como diz Bartolomeu Campos de Queirós (1999), o leitor se inscreve nas paisagens do enredo, entre os silêncios do texto encontra suas fragilidades, sua humanidade. Cada palavra, frase, descortina horizontes para viagens do pensamento, porque a leitura é passaporte, é bilhete de viagem.

Nessa jornada, Iser (1979) explica que o texto, repleto de vazios é paulatinamente, preenchido pelas projeções, pelos sentidos do leitor. Para que haja uma coerência nessa

atribuição de sentidos, o sujeito lança mão de saberes que constituem sua história. Num movimento dialético, estes conhecimentos novos e velhos se misturam, estabelecendo novas relações de significados. Sob essa ótica, o texto é um ato subjetivo que pressupõe uma leitura, a qual exige o protagonismo do leitor.

De acordo com Lívia, o ideal é que a leitura seja livre de imposições, porque o tipo de texto que a agrada, pode não agradar ao aluno. O gosto é algo particular. Por isso, quando solicita a leitura de alguma obra, busca envolver com questionamentos, com comentários sobre a trama, a fim de que fiquem interessados pela história. Sua narrativa de como trabalhou com o livro *Os miseráveis*, de Victor Hugo revela as marcas que essa artesã vai imprimindo em seus aprendizes:

> Primeiro tem a sugestão de livros, levo vários livros e você vai questionando, indagando, mexendo... como é que se diz, cutucando, pra ver o que sai, o que eles gostam e você começa, sem contar a história, fazer um apanhado ali por alto e vai contando. Então eles ficam interessados. "Não, professora, traga!" Tanto é, que a turma, eu disse "ó, eu vou trabalhar um livro com vocês que toda vez que eu leio, eu me emociono e quero ler de novo. Aí eles ficaram curiosos. [...] Eu faço uma sondagem, dou pinceladas da história, sem contar a história, pra que aguce a curiosidade e que eles queiram conhecer a história e muitas vezes dá certo.

Lúcia também concorda com essa ideia de leitura. O ideal é que o aluno escolha os livros que pretende ler, pois "quando você lê algo à vontade, que parte de sua iniciativa, de seu desejo, é algo leve, prazeroso". No entanto, explica que alguns fatores dificultam essa realidade, como a pouca diversidade de exemplares que compõem a biblioteca, bem como a dificuldade de se desenvolver um acompanhamento mais próximo dessas leituras. Dessa forma, como contornar essa adversidade? Como proporcionar uma vivência literária na escola, assegurando o gosto pela aventura de ler? A professora explica o que faz:

> Então, o que é que eu faço? Eu trabalho dois livros durante o ano letivo. Neste momento, meus alunos estão lendo dois livros nessa segunda unidade. Uma turma está lendo *O menino sem imaginação* e a outra turma está lendo *O garoto consumista na roça*. Aí quando chegar na terceira unidade eu faço o inverso, aquela turma que trabalhou tal livro lê o outro e assim vai com as outras turmas, sempre diversificando.
>
> [...] Então, sempre que tem a oportunidade, respondendo a sua pergunta, eu trabalho com livro, justamente porque eu não tive esse contato, eu tento passar pros meus alunos a importância de se ler. Alguns, às vezes, não quer e aí eu trabalho, eu sempre tô aguçando, faço perguntas, faço brincadeiras antes da atividade escrita, porque tem uma atividade escrita. Essa eu não deixo passar. Pra alguns autores até diz que não, mas a gente tem que ter a parte escrita pra o aluno saber também que

> ele tem que ter um pouco de responsabilidade. A gente não pode deixar tudo também à vontade, né.

Lúcia objetiva que seu aluno leia a obra literária e que ultrapasse a leitura superficial do texto. Além da observação dos personagens, do enredo, é importante tecer relações com seu contexto, elaborar comparações, ou seja, seu intuito é desenvolver leitores e não ledores. Perroti (1999) considera que o ledor percebe o texto de maneira mecânica, não há interesse em atuar sobre suas significações. Já o leitor está em constante processo de busca dos sentidos do texto. Estabelecem um diálogo vivo, singular com o texto, são capazes de buscar respostas, mas também de formular indagações.

Em vista disso, a professora desenvolve brincadeiras com perguntas que aguçam o olhar analítico sobre o texto e argumenta de forma segura:

> [...] Têm perguntas referentes ao texto, sim, e o aluno só vai saber responder se ele realmente leu o livro e entendeu. Não ficou na parte superficial do livro. Porque, às vezes, o aluno se acostuma a dizer só quem são os personagens, diga a parte que você mais gostou, desenhe a parte que você mais gostou, se você fosse o autor do livro, como você terminaria essa história, não tô dizendo que isso não seja importante, mas a nível de 8º ano que é a série que eu leciono, você tem que aprimorar.

O posicionamento de Lúcia é pertinente, porque o ato de ler é uma atividade que envolve uma relação com a linguagem, com as significações. Ler não consiste em simplesmente decifrar um código. Ao contrário, é preciso atribuir significado ao texto, construir relações com outros, render-se à leitura ou se opor, sugerir outros caminhos. Este é um exercício que caracteriza o bom leitor (LAJOLO, 1998). Quando diz que o aluno se acostuma a responder determinadas perguntas, atenta para a artificialidade que se institui em aulas que buscam promover a leitura. Restringir-se a questões de interpretação superficial do texto (quem são os personagens, onde a história aconteceu, entre outras), deter-se a uma mera decodificação não contribui à formação do bom leitor. Este precisa ser aprimorado. Daí a relevância de se fomentar outros olhares sobre o texto, construir teias de múltiplos significados.

Compreendo, assim, que esses professores têm o intento de desenvolver trabalhos de fomento, de encontro com a leitura, contudo nem sempre é fácil, porque, entre outros fatores, há inclusive uma resistência por parte dos alunos. Apesar disso, com base nos relatos dos

sujeitos, observei que com persistência, perspicácia e sendo exemplo e modelo de leitor, é possível conquistar o estudante a comprar esse bilhete de viagem, para embarcar nessa aventura de caça, a adentrar nesse bosque que desperta múltiplos sentidos durante o ato de ler.

A esse respeito, trago novamente Lúcia para o diálogo:

> [...] por mais que o professor trabalhe, têm alunos que não gostam de ler. Eles têm uma relutância em ler, às vezes você conversando com eles, têm uns que querem, mas têm aqueles que colocam mil e uma desculpas, "ah! não gosto de ler". Mas como é que não gosta se ainda não leu? Sempre tento mostrar para os meus alunos que a leitura abre, você anda por mundos. Quando digo pra eles que quando estou lendo, como falei anteriormente, eu me dirijo dentro da história, como se fosse ali uma telespectadora, até alguns complementam "é mesmo, professora!". Quando eu leio, eu realmente me sinto assim....mostrar a eles que é um caminho. A leitura é um caminho pra você ler melhor, pra você enriquecer seu vocabulário, não ser aquela leitura mecânica, não ser só aquela leitura única. Por isso a importância desse novo olhar, a faculdade também oportuniza, esse curso também oportuniza.
> Como eu trabalho com adolescentes, como eu trabalho com 8º ano, eles já são adolescentes, pode ter um pré-adolescente lá no meio, mas geralmente são adolescentes, 13, 14, 12, que 12 já é um pré-adolescente também, né, dependendo se chegou tarde nas escolas, 15 anos e assim vai. Então, eu tento mostrar a eles que a gente tem que ter esse novo olhar, não ser um olhar único. Conto, cito exemplos também dos contos, já posso contar isso, porque eles já tem uma maturidade melhor, não vou fazer isso com o ensino infantil, passar essa nova versão eu acho que desencanta, eu acho que acaba desencantando, pelo menos no meu pensamento.

"A leitura é um caminho" para o sujeito ser agente de si mesmo. Nesse processo dinâmico, dialógico entre leitor/texto é construída uma interação que conduz à emancipação. Através da leitura o homem pode compreender melhor a realidade. Tal compreensão potencializa sua capacidade de intervenção no mundo. Pois, já não lhe cabe o papel de reprodutor dos saberes existentes, mas sim de sujeito da ação (RANGEL, 2009).

Nesse sentido, o professor é um dos responsáveis pelo adentramento do sujeito nessas vivências leitoras. Ao exercer sua função de mediador, sugere situações de leitura, permitindo que as interpretações de seus alunos apareçam. Assim associações, comparações são instigadas, a fim de romper com uma leitura mecânica, unilateral. Lúcia é quem melhor descreve esse momento em sala de aula:

> [...] você tá trabalhando com notícia com o aluno, traz reportagem, traz um texto... "Será que se você fosse escrever esse texto, você escreveria dessa mesma forma?" "Você teria essa mesma ideia do autor?" Eu faço isso quando estou fazendo a leitura implícita oral [...]. "Mas assim, se você fosse o autor, o que destacaria? Você escreveria dessa mesma forma? Se fosse João, Pedro, Maria, seus colegas, diria a mesma coisa?" Então eles vão interagindo, alguns interagem: "não, professora. Se fosse eu, já fazia assim". Então é uma forma dele ver o outro lado, a completude da vida, que nada é tão exato.

A perspectiva de Ana segue a mesma linha de pensamento. A maior contribuição da disciplina para sua prática foi auxiliar nessa construção desse outro olhar sobre o texto. E isso reverbera em sua ação pedagógica, porque entende que é necessário ao estudante desenvolver essa postura crítica e analítica, como observa: "[...] Eu acho que é nesse sentido de reflexão mesmo, de o aluno perceber que em alguns momentos pode inferir, que através daquela leitura ele pode opinar, dizer "eu acho", "eu não concordo com esse autor", "ele poderia ter feito de tal maneira".

Em sua narrativa, descreve o trabalho que realiza, buscando fomentar a leitura. Da escolha das obras literárias às atividades propostas há marcas da disciplina estudada durante a Licenciatura – O estético e o lúdico na Literatura infantojuvenil. No período da entrevista, Ana estava trabalhando, em turmas do sétimo ano, a leitura de dois livros, *A bolsa Amarela*, de Lígia Bojunga (obra discutida durante as aulas da disciplina em foco) e *O homem que contava histórias*, de Rosane Pamplona. Como a escola não dispunha de um acervo maior, a professora conseguiu articular com os alunos a cópia/xerox dos livros, a fim de que cada um tivesse seu material para leitura.

A atividade foi proposta no início de uma unidade letiva. No decorrer das aulas, a professora instigava os alunos, com o intuito de contornar a resistência à leitura, proporcionar vivência literária e conhecimento. Atividades em grupo, levantamento da biografia do autor da obra, reconto da história lida, comparação entre gêneros, práticas experimentadas na graduação e, agora, adotadas a sua prática, com as devidas adequações.

No entanto, notei durante a entrevista que Ana vivencia um conflito, assim como os demais entrevistados. Cada um, a seu modo, revela uma angústia particular na busca de não fazer do texto, mero pretexto para trabalhar determinados conteúdos. Por um lado, procuram fomentar a leitura por fruição em seus alunos, por outro, se percebem atravessados por esta "necessidade" de associar a leitura à avaliação. O ideal é buscar sempre o equilíbrio.

Besnosik (2004) ao relatar a experiência de prática de leitura com professores do ensino fundamental revela que, a princípio, a ideia de uma leitura sem prestação de contas soou estranha aos professores participantes dos encontros. Diante disso, fui perpassada por um questionamento: a necessidade de relacionar leitura e avaliação seria real ou criada? Será que toda leitura precisa converter-se em atividade prática de sala de aula? É preciso considerar que se está num ambiente escolar. Por isso, a sistematização e transmissão do conhecimento constituem o espaço da escola.

Compreendo que este conflito configura-se como elemento positivo na prática educativa dos sujeitos, porque mobiliza saberes que podem descortinar novos horizontes para o trabalho com a leitura, com o texto.

Segundo Lajolo (1988), o texto não deve ser pretexto para nada. Sua existência se constitui em ponto de encontro entre autor e leitor. Entretanto, no contexto escolar cumpre funções diversas, passíveis de discussão. Na escola, sua presença é artificial, à medida que a leitura é orientada por atividades que pressupõem uma reação pré-determinada do sujeito. Nesse sentido, o texto é reduzido à ideia de um mero intermediário da aprendizagem, porque se encontra na sala de aula para ampliar o vocabulário, para aprender gramática, para fazer redações, entre outras atividades.

Diante isso, o diferencial reside na postura, na prática pedagógica do professor, argumenta a autora. Se há um sentido crítico que oriente a relação do professor e dos alunos com o texto, com o jogo que propõe, este pode deixar de se constituir pretexto e propiciar uma vivência reflexiva que contribui à autonomia de pensar dos sujeitos. A fala de Lívia exemplifica essa postura:

> [...] muitos textos que a professora passou da questão da Chapeuzinho Vermelho, de outras histórias, outras versões eu trabalhei com os alunos na 8ª série. Então eu trabalhava com filmes e mostrando os clássicos pra mostrar a outra versão. Trabalhava com os meninos a questão da desconstrução. Mostrar que não é realmente só aquilo e indagava, questionando o porquê disso. Será que não é dessa forma? Então de certa forma serviu na minha área, pra estar mostrando pra meus alunos um novo olhar pra essas histórias.

Partindo desses pressupostos, acredito que o papel do professor na constituição do aluno leitor se amplia. Além de exemplo de leitor, é referência. O modo como lê, como expõe o diálogo que constrói com o texto, essa intimidade demonstrada, são ações significativas na formação desse sujeito.

Além desse novo olhar tão mencionado pelos sujeitos da pesquisa, o horizonte na prática pedagógica desse licenciado foi outro aspecto considerado salutar. Mariana explica que o componente curricular despertou nela a necessidade de desenvolver um trabalho voltado à leitura. A partir daí, começou a fazer adaptações, dar nova roupagem ao que via na disciplina e levar para suas aulas:

> De acordo as discussões que a gente via na faculdade eu tentava sempre trazer dali pra escola. Com essa disciplina mesmo, O estético e o lúdico na literatura infantil, lembro que ela indicou a análise do livro *A bolsa amarela* e lembro que não queria fazer aquele trabalho e deixar só ali na UNEB, aí lembro que logo em seguida trabalhei em sala de aula. Senti que as turmas em que trabalhei surtiu um efeito.
>
> É uma história muito interessante daquela menina que tinha aquela bolsa com esconderijos, com três desejos. Ela queria ser grande, ser menino e ser escritora. E eu me utilizei disso pra saber o que eles também tinham. Lá vai eu me envolvendo com a vida desses alunos, com suas histórias de vida. [...] Eu não consigo trabalhar só pra passar o conteúdo, preciso passar o conteúdo me envolvendo seja o que for na vida eles.

Em sua narrativa, Mariana revela que através da literatura, constrói um envolvimento com a história de vida de seus alunos. Mais do que mediar a leitura, ser modelo de leitor, a docente extrapola esses limites e tece laços de empatia com seus discentes. Sua fala permite inferir que a técnica (tão presente nos relatos) por si só é vazia. A prática educativa ganha sentido quando consegue tocar o humano. É isso que Mariana parece buscar. A literatura abre caminhos. Por meio dessa arte, outras histórias surgem, assinalando nessa interação entre professora e alunos o lugar do afeto, do singular, do humano.

A construção das bases para formação do licenciado requer uma articulação entre conhecimentos teóricos e práticos. Conforme os relatos, entendo que "O estético e o lúdico na Literatura infantojuvenil" também favoreceu o desenvolvimento de um ponto de vista analítico, crítico sobre sua própria ação pedagógica. A narrativa de Luís confirma esse ponto de vista:

> [...] A partir dela [...] mostrando a importância do lúdico na vivência dos alunos, no trabalho em sala de aula, eu consegui [...] transformar com eles o texto – que muitas vezes eu só aplicava de uma maneira mesmo, de leitura e de escrita – fazer com que aquele texto pudesse fazer parte da vivência deles e que eles pudessem representar aquele texto de diversas maneiras.
>
> [...] O estético e o lúdico me deu esse aporte teórico e esse aporte prático de trabalhar. [...] O estético e o lúdico me deu esse subsídio, já as outras disciplinas, muito pouco.

Nesse sentido, coaduno com o pensamento de Almeida (2006), ao considerar que o processo de formação pressupõe crescimento pessoal, cultural, não apenas sob a ótica de um conjunto de técnicas e métodos de ensino, mas também sob o ponto de vista do desenvolvimento de uma capacidade reflexiva. O estudante é atuante em sua formação,

porque contribui significativamente nesse processo, tendo como base suas competências, representações e seus saberes.

Daí é possível depreender a complexidade da relação do (futuro) professor com sua formação. Sua atuação ultrapassa os delineamentos da técnica do fazer docente. Analisar o contexto, saber equacionar conhecimento teórico com as necessidades de seus discentes, interagir com esses alunos, enfim, dimensões subjacentes que têm implicações em sua prática pedagógica. A narrativa de Mariana é elucidativa:

> "[Leitura literária] é uma leitura que nos transporta a tudo. É você representar a vida, o homem, o mundo através da palavra. O texto literário nos permite tudo isso. [...] Às vezes, a gente fala de leitura e o aluno acha que não tem diferença. "A notícia é literária?" "Tudo é literário?"Aí costumo trabalhar deixando claro o que são os textos literários e o que não são literários. [...] "E uma reportagem?" "Professora, e bula de remédio?" [...] Desde cedo, eu já deixo claro pra eles essa questão, até porque o texto literário tem essa função estética da linguagem, ele privilegia um discurso artístico, já o texto não literário é centrado nesse pragmatismo cotidiano, é voltado mais para o "real", digamos assim, que não nos permite essa viagem como Fanny nos fala, não nos permite toda essa imaginação, porque quando você pega uma notícia de algo que realmente aconteceu, ali você vai entender como aconteceu, você busca os fatos. Agora, uma vez...eu sou o tipo de professora que gosta de inventar, mesmo que não dê certo [...]. O ano passado eu peguei uma notícia e trabalhei texto não literário. Apresentei a notícia que era a história de um rapaz que matou a namorada, só que não tinham as causas, eram desconhecidas. Trabalhei a notícia, características, leitura, interpretação e tudo mais, os elementos né, quê, quando, onde... fizemos tudo. O que eu pude sugar da notícia pra eles. Aí me veio a ideia de mostrar o outro lado. "Agora vamos transformar esse texto não literário num texto literário" e pedi que a partir daquela notícia, como não havia sido dada a causa da morte, que eles inventassem a história deles. Pra alguns deu certo. Saíram muitas histórias interessantes. Aí eu disse:" agora é o texto literário". Acho que a partir daí ficou mais fácil pra eles entenderem.

No relato de Mariana fica evidente que conhecimentos teórico e prático estão integrados, assegurando uma ação pedagógica embasada. Penso que além do conhecimento conceitual acerca do que é um texto literário, revela uma experiência estética com esse tipo de texto. Esta vivência agrega-se ao posicionamento reflexivo acerca do contexto em sala de aula. Mediante questionamentos dos alunos, "a notícia é literária? Tudo é literário? [...] E uma reportagem? Professora, e bula de remédio?", não apresentou apenas um conceito, ao contrário, propôs outra perspectiva. Com esse olhar clínico, conjugou saberes, favorecendo a aprendizagem de seus alunos.

Dessa forma, é possível perceber a necessidade do sujeito se apropriar da teoria, porque é esta que orientará sua prática educativa. Alguns sujeitos têm a ideia de que disciplina relevante é aquela voltada para a questão técnica, da prática em si. A fala de Luís seria um

exemplo: “[...] no caso dessa disciplina, ela me ajudou muito mais na questão do aplicar.” No entanto, esta forma de pensar apresenta-se distorcida. Isso porque acredito que o intuito da Licenciatura é oportunizar conhecimento teórico, a fim de que o graduando aproprie-se de tal saber e descubra caminhos metodológicos que orientem sua prática de ensino.

Com isso, é possível perceber uma nova orientação no que concerne à formação do professor. A velha roupagem do mestre que apenas detinha conhecimento do saber e do fazer foi ressignificada. Isso denota como o curso de Letras concebe a preparação desse profissional: “um agente de mudança que dê conta de enfrentar situações problemáticas contextualizadas, em meio às quais ele não saiba só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo” (ALMEIDA, 2006, p.182).

Diante do que foi exposto, entendo que a disciplina teve implicações na prática desses licenciados à medida que contribuiu para a construção de um novo olhar sobre o texto, inspirou o trabalho de fomento à leitura, forneceu arcabouço teórico e prático para este trabalho, desenvolveu uma postura crítico-analítica desse sujeitos. Mariana corrobora:

> O curso ajudou muito a minha prática. Claro que o bom professor tem que estar sempre se renovando, mas na minha prática eu busco sempre estar lembrando de nossas aulas, principalmente dessas aulas mais metodológicas de leitura, formação do leitor, o estético e o lúdico...com o curso tive noção do valor da leitura. É um curso que abre horizontes.

Sua fala atenta para um aspecto a ser considerado: a formação precisa ser concebida como um *continuum*, como um processo pautado na capacidade reflexiva, investigativa sobre a prática. Tal compreensão ultrapassa o âmbito profissional, alcança também a dimensão pessoal e social. A graduação é apenas o início de um processo que se estenderá por toda a vida do licenciado.

Se a disciplina e o curso descortinam horizontes, cabe a cada sujeito lançar-se nessa aventura de eterno aprendiz da profissão. Assim, também ele, de posse do fio da existência, poderá ser tecelão de seu destino e quiçá tecerá encontros com o fio encantado da literatura na trama da vida de cada aluno que enlear-se em seu caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ARREMATANDO OS NÓS

Bordado – Irmãs Dumont

> *[...] Tecer era tudo que fazia. Tecer era tudo que queria fazer. [...] Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo [...]. Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo [...]. Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passsando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte. (Marina Colasanti)*

Na trama da vida fui/vou me fazendo leitora. O fio encantatório da Literatura alinhavou-se à minha história e desse enleio surgiu meu objeto de pesquisa. Cercada por lãs, cores e linhas constituí-me pequena artesã do texto.

Inspirada na Moça Tecelã, lancei-me na aventura de bordar um tapete-dissertação. Dias, semanas, meses se passaram, mas tecer era tudo que queria fazer. Envolvida nesse processo de labor contínuo, construí esse bordado.

Agora, ao arrematar os nós, tenho a possibilidade de me deleitar com o conjunto da obra e ao mesmo tempo, guiada pela luz do conhecimento adquirido durante o percurso, posso tecer algumas considerações (in) conclusas, porque como ser histórico, cultural, ser em construção, tenho consciência do inacabamento desta pesquisa, tenho ciência de minha inconclusão. Ou nas palavras poéticas de Guimarães Rosa (1986, p. 20), "o senhor mire, veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando [...]."

Entrelaçada pelo desejo de investigar a Literatura infantojuvenil no currículo de Letras, ensejava despertar reflexões sobre a importância da inserção do ensino desse gênero neste curso.

A partir daí, tracei como objetivo compreender as implicações do componente curricular O estético e o lúdico na Literatura infantojuvenil na prática do licenciado em Letras Vernáculas, da Universidade do Estado da Bahia, em Euclides da Cunha-BA (Campus XXII).

Para tanto, selecionei as mais belas lãs, seis sujeitos egressos do referido curso. Alinhavei uma narrativa a outra, costurei com a História, com a teoria e assim foi surgindo este tapete.

No decorrer do processo, como artesã do texto, não poderia furtar-me à subjetividade, às entre-linhas. Durante os diálogos com os sujeitos busquei entender as relações, as representações, as interpretações, o que pensavam acerca da Literatura infantojuvenil em sua formação. Paulatinamente percebi que o fazer pesquisa envolve um movimento dialógico, interativo entre pesquisador, sujeitos e teóricos estudados, numa ação semelhante à lançadeira que é jogada de um lado para o outro com seus pentes que vão batendo para frente e para trás. Os caminhos investigativos foram complexos, singulares e sinuosos, exigindo dessa pesquisadora-aprendiz, escuta atenta, respeito ao tempo do outro e olhar analítico.

Agora é preciso desenrolar o tapete e fazer o exercício de perceber os vários fios que o constituem. Pequena tecelã que sou, fiarei algumas palavras.

A Literatura infantojuvenil é um gênero que frequenta assiduamente a sala de aula, por isso, acredito que é fundamental ao professor possuir mínimo conhecimento teórico-metodológico sobre o gênero. Dessa forma, sua prática educativa no que concerne à formação/aprimoramento do leitor, terá arcabouço.

Entretanto, esta pesquisa evidenciou que não basta apenas conhecimento científico. Conforme pude apurar, as narrativas dos licenciados denotam que a disciplina O estético e o lúdico na Literatura infantojuvenil trouxe implicações à sua prática, mas há outro aspecto de extrema relevância: a história de leitura dos sujeitos. Compreendo que a prática leitora denota as marcas da herança cultural do leitor, reflete as interações construídas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Em se tratando de formação e aprimoramento do leitor, é o entrelaçamento entre saber da experiência e saber científico que concedem o tom harmonioso ao trabalho docente.

A experiência consiste em tudo o que nos toca, nos passa, nos acontece. Ser um sujeito informado, informante não implica num sujeito da experiência. É possível após se ler um livro, ter mais conhecimento, informação, mas não ter sido tocado por ele. O saber da experiência requer receptividade, disponibilidade, abertura, produz afetos, inscreve marcas, deixa vestígios. Nesse sentido, tem a capacidade de formar ou de transformar, porque se dá na relação entre conhecimento e vida (LARROSA, 2002).

Os sujeitos da pesquisa possuem uma história de vida leitora que proporcionou, de diferentes formas, esse saber da experiência. Em um dado momento, alguém intermediou, os

introduziu no universo da leitura, da literatura e essa vivência tocou, deixou marcas significativas. Um avô, um irmão, um tio, os pais, o professor. De reuniões familiares regadas a contações de história a rodas de leitura na escola, o jogo do faz de conta perpassou, alinhavou-se na vida desses sujeitos. Assim, a arte literária foi sendo semeada nesse solo fértil. Na graduação, a vivência com o texto literário ganhou outra dimensão. Desenvolveu-se o olhar analítico, crítico, houve um aprimoramento desse leitor. Hoje, esses leitores em contínua formação refletem essa vivência em sua prática educativa.

A leitura é o cerne da formação identitária do docente, pois como atenta Lajolo (2008) o professor precisa ser leitor, sujeito de sua história leitora, a fim de que possa ser um bom mediador. Em vista disso, a Licenciatura desempenha papel significativo à medida que oportuniza o encontro do estudante com o texto literário.

No que se refere às narrativas dos sujeitos acerca da disciplina "O estético e o lúdico na Literatura infantojuvenil", notei a convergência de alguns posicionamentos semelhantes: o referido componente curricular proporcionou o desenvolvimento de um novo olhar sobre esse gênero, assim como articulou conhecimento teórico e prático.

A disciplina redimensionou, ampliou o olhar sobre o gênero, ao favorecer a vivência literária associada ao estudo de aspectos referentes à história, à teoria, à crítica literária do gênero. Daí a ideia recorrente entre os sujeitos de uma visão ampliada sobre o texto literário.

Ao articular teoria e prática às aulas, o aprendizado adquiriu dinamicidade. Tal particularidade sinaliza à relação ensino-aprendizagem proposta no Projeto Pedagógico do Curso. Inclusive, é recorrente a ideia de que essa prática pedagógica oportunizou a vivência da leitura, o desenvolvimento da sensibilidade leitora desse professor em formação. Com isso, se estabeleceu uma interação de gosto e fruição literária na Licenciatura .

Saliento, no entanto, que a ascenção da Literatura infantojuvenil ao ensino superior não se configura como solução aos problemas referentes à leitura e formação/aprimoramento do leitor. A inclusão de tal diciplina assinala a necessidade de se refletir, debater sobre seus efeitos na Educação Básica.

Penso que desenvolver um olhar menos ingênuo sobre a Literatura infantojuvenil e suas relações com a História, com o mercado entre outros, é pertinente à formação desses sujeitos. Mas volto a frisar, de acordo com a análise de dados, em se tratando de aprimoramento do leitor a peça chave é a vivência com o texto literário. Da comunhão entre história de leitura e arcabouço teórico na graduação pode ter como resultado uma formação

profissional equilibrada. Leituras que se entrelaçam, estimulam a emancipação do sujeito, sinalizam para outros horizontes nessa trama leitor-texto-leitura. Atentam para uma formação continuada, constante, porque no bordado da vida somos sempre tecelãos aprendizes.

Ao final desse tapete-bordado, penso que estou povoada de dúvidas que me chamam a tecer novos bordados. Ouso tomar de empréstimo as palavras de Fernando Sabino (2006), porque também me sinto atravessada por algumas certezas: a certeza de que estou apenas começando, a certeza de que preciso continuar e a certeza de que posso ser interrompida antes de terminar. Ora, pequena tecelã que sou, desfiarei os medos que revestem meu corpo, tecerei com delicados fios de lã um novo modo de caminhar. Sentada ao tear, baterei os pentes para frente e para trás e nesse movimento contínuo, bordarei fios de curiosidade epistemológica, entrelaçarei saberes, habitada pela certeza de estar sempre começando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: UNESP, 2006, p. 177-188.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997 – Natal: EDUFRN, p. 45-57.

AMORIM, Galeano (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

ARAÚJO, Rute Pereira Alves de. **Pedagogia, currículo e literatura infantil**: embates, discussões e reflexões. 2015. 430 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2015. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/12/TDE-2015-03-20T102206Z-3686/Publico/arquivototal.pdf>. Acesso em: 30 de junho de 2015.

ARIÈS, Philippe. A descoberta da Infância. In: _____. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981, p. 50-68.

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. 3 ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

ASSUMÇÃO, Jéferson. Leitura cultural, crítica ou utilitária. In: AMORIM, Galeano (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008, p. 83-94.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1997.

BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. Círculos de Leitura: um encontro com o texto literário. **Educação e Contemporaneidade**. Salvador: UNEB, nº 21, p. 45-53, jan/jun, 2004.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BILAC, Olavo. A pátria. In: **Poesias Infantis**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/Poesias%20Infantis/Pi52.htm>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2016.

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: _____. **Apologia da história**. Ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, 51-68.

BRASIL. Parecer nº CNE/CES 492/91, de 03 de abril de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 09 de julho de 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf. Acesso: 28 de abril de 2015.

_____. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: < file:///C:/Users/Arig%C3%A9sica/Downloads/ldb_9ed.pdf>. Acesso em: 16 de junho de 2015.

_____. PARECER CNE/CP 9/2001, de 08 de maio de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 de janeiro de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2015.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: _____. **Vários Escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

CARNEIRO, Flávio. A ficção falsa. In: Oliveira, Ieda (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005. p. 61-76.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Trad. Fernanda Lopes de Almeida. Ilustrações Nicolas Guilbert. 3 ed. São Paulo: Ática,1991.

CASTILHOS, Gladiomar Saade de. **A literatura infantil e sua institucionalização como disciplina na formação de professores (1920-1960)**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2013.

CERQUEIRA, Priscila Lícia de Castro. **Saberes literários e docência: (re) constituindo caminhos na (auto) formação de professores leitores**. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador. 2007. Disponível em: < http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2007/priscila_licia_de_castro_cerqueira.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2015.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

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

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. Ilustrações: Bordados de Ângela Dumont, Antônia Zulma Dumont, Marilu Dumont e Sávia Dumont. Desenhos de Demóstenes Vargas. Rio de Janeiro: Global, 2004.

COSTA, Aline Santos. A Comissão Nacional de Literatura Infantil e a formação do público leitor infanto-juvenil no governo Vargas (1936-1939). In: **IV Congresso Internacional de História**, 4, 2009, Maringá – PR. Anais. Disponível em: < http://www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/566.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2015.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. São Paulo: Beca, 1999.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: teoria e prática. 18 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2004, p. 22-46.

DARNTON, Robert. **O Grande Massacre de Gatos, e outros episódios da história cultural francesa**. Trad. Sonia Coutinho. Rio de Janeiro; Graal, 1986.

DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. **Metodologia científica**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque de ficção**. Trad. Mildegaret Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FRONCKOWIAK, Ângela. O encontro de crianças e literatura na educação infantil. **Pátio**. Porto Alegre: Artmed, nº 24, p. 4-7, julho/setembro, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise, Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMMONT, Guiomar. Ler devia ser proibido. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Orgs.). **A formação do leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 71-73.

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

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Robert Hans. et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132. Disponível em: <https://literaturaponto.files.wordpress.com/2011/03/iser-wolfgang-a-interac3a7c3a3o-do-texto-com-o-leitor.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

_____. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ed. Ática, 1993.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 107-131.

_____. **No jardim das Letras, o pomo da discórdia**. Disponível em: < http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>. Acesso em: 14 de abril de 2015.

_____; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Literatura Infantil Brasileira**: história e histórias. 6 ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 19, jan/abril, 2002, p 20-28.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia In: _____. **Legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p. 11- 26.

_____. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 19.

LOBATO, José Bento Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas; SANTANA, Isnaia Veiga. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. 4. ed. rev. e ampl. . Salvador: EDUFBA, 2008.

MACHADO, Ana Maria. Entre vacas e gansos – escola, leitura e literatura. In: _____. **Texturas: sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; CORRÊA, Hércules Toledo. **Literatura no ensino fundamental**: uma formação para o estético. In: OLIVEIRA, Egon de; ROJO, Roxane Helena

Rodrigues (Coord.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. (Coleção Extrapolando o Ensino).

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Prefácio à 2 edição. In: _____. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. XIII-XIX.

MELLO, Thiago de. A vida verdadeira. In: _____. **Vento Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984, p. 216.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: _____. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 345.

MEIRELES, Cecília. Com agulhas de prata. In: _____. **Poesia Completa**. 1997.

_____. **Problemas da literatura infantil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Contraindicações e consensos na combinação de métodos quantitativos e qualitativos. In: _____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006, p. 54-76.

MOISÉS, Massaud. Conceito de Literatura. In: _____. **A criação literária-poesia**. São Paulo: Cultrix, 2003, p. 24-44.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, nº 52, abril-junho, 2014, p. 23-43.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 2003, p. 109-130.

OLIVEIRA, Ieda (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005. p. 119-134.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador de leituras literárias. In.: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Extrapolando o Ensino).

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues. **Um estudo sobre Compêndio de literatura infantil: para o 3o ano normal (1959), de Bárbara Vasconcelos de Carvalho**. Disponível em: < http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/57/56>. Acesso em: 24 de março de 2015.

_____. **História do Ensino da Literatura Infantil nos Cursos de Formação de Professores Primários no Estado de São Paulo, Brasil (1947-2003), 2014.** 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília. 2014. Disponível em: < http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/2014_FERNANDO_Tese_versao_final.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2015.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Extrapolando o Ensino).

PERROTTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins (apontamentos sobre a formação do leitor). In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Orgs.). **A formação do leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 31-40.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Orgs.). **A formação do leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 23-24.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola**: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 39 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, p. 119-133, 1998.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. São Paulo: Ed. Record, 2006.

SALA, Pilar. **Bordando la luna**. Disponível em: <http://www.artenaif.com/>. Acesso em: 25 de julho de 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Da ciência moderna ao novo senso comum. In.: _____. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 55-117.

_____. Introdução. In: _____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003, p.11-16.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Disponível em: <http://histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1986.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3 ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – Campus XXII. Colegiado de Letras. **Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas para fins de reconhecimento**. Euclides da Cunha/BA, 2009.

UTTU – A deusa da magia e do destino. Disponível em: < http://atelierdemaria.blogspot.com.br/2014/12/uttu-deusa-da-magia-e-tecela-do-destino.html>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

_____. Letramento Literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida, et al. (Org). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/UFMG, 2005.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

_____; MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. **Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

APÊNDICES

Bordando la luna – Pilar Sala

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)[1]

Prezado Colaborador (a),

Você está sendo convidado (a) para colaborar com a pesquisa *As implicações da Literatura Infanto-juvenil na prática de licenciados em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia*, desenvolvida por **Arigésica Andrade Moura**, discente do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, sob a orientação da Professora Dr.ª **Maria Helena da Rocha Besnosick**.

O objetivo central do estudo é compreender as implicações do estudo da Literatura infantojuvenil na formação do licenciado em Letras Vernáculas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestada. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador, informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. As entrevistas, mediante sua autorização, serão gravadas em vídeo.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente terão acesso a este material a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa todo o material

[1] Este é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ter suas páginas numeradas possibilitando a integridade das informações contidas no documento.

será mantido em arquivo por, no mínimo, cinco anos, conforme Resolução 196/96 e orientações do CEP/ENSP.

Os resultados serão divulgados na dissertação apresentada para a conclusão do curso e, posteriormente, poderão ser apresentados em palestras, comunicações, relatórios individuais e artigos científicos.

_____
Assinatura do (a) Pesquisador (a) Responsável
Arigésica Andrade Moura
Matrícula: 041410760
E-mail: arigesica@hotmail.com

_____
Assinatura do Professor (a) Orientador (a) da Pesquisa
Maria Helena da Rocha Besnosik
E-mail: maria.besnosik@gmail.com

Feira de Santana, _____ de _____ de 2015.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____
Assinatura do sujeito da pesquisa

Nome: _____

Endereço: _____

Celular: _____

RG: _____

APÊNDICE B

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu, abaixo firmado e identificado, autorizo, graciosamente, à discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, **Arigésica Andrade Moura**, portador (a) do RG 08080962-65, sob a orientação da Professora Doutora **Maria Helena da Rocha Besnosik**, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso, ou ainda destinadas à inclusão em outros projetos educativos, sem limitação de tempo ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado durante as entrevistas e observações, pela discente, da forma que melhor lhe aprouver, para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD (*compact disc*), CD-ROM, CD-I (*compact disc interativo*), home vídeo, DAT (*digital áudio tape*), DVD (*digital video disc*), rádio, rádio difusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, bem como sua disseminação via Internet, independentemente do transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual, organizada, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, a discente poderá dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderá, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito ou oneroso, seus direitos sobre a mesma, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração a qualquer tempo e título.

Feira de Santana, _____ de_____ 2015.

Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____

Endereço: _____

_____
Assinatura do (a) discente/pesquisador (a)
Arigésica Andrade Moura
Matrícula: 041410760

_____
Assinatura do (a) Professor (a) Orientador (a)
Maria Helena da Rocha Besnosik

APÊNDICE C

]

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Maria Helena da Rocha Besnosik
OBJETIVO: Compreender as implicações do componente curricular "O estético e o lúdico na Literatura infantojuvenil" na prática do licenciado em Letras, da Universidade do Estado da Bahia.

IDENTIFICAÇÃO

Dados Pessoais	
Nome Completo	
Idade	
Sexo	
Formação	
Graduação	
Pós-graduação	
Dados Profissionais	
Tempo de trabalho no magistério	
Local de trabalho	
Série/Ano que leciona	

Carga horária de trabalho	

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Você poderia narrar sua história de vida? (Onde nasceu, infância, adolescência, fase adulta, sobre sua família, profissão, trabalho, amigos, filhos, etc).

2. Durante a infância seus pais brincavam com você? Brincava com irmãos, primos, com outras pessoas da família, vizinhos, etc? Do que costumavam brincar?

3. Fale sobre seu processo inicial de escolarização, o período escolar, sobre professores, etc.

4. Como foi sua iniciação na leitura?

5. O que costumava ler?

6. Você se considera leitor?

7. Como é sua relação com o texto literário?

8. Para você qual a importância da leitura literária?

9. Fale sobre a(s) leitura(s) que mais marcou (marcaram) sua vida.

10. Quais as implicações das suas leituras literárias ao longo da sua vida?

11. Tem lido atualmente? O quê?

12. A respeito de sua formação, por que escolheu o curso de Letras Vernáculas?

13. Para você, qual o sentido da docência?

14. Como este curso influenciou sua formação profissional?

15. Na graduação você teve o componente curricular “O estético e o lúcido na literatura infantojuvenil”. Como era trabalhada esta disciplina?

16. Essa disciplina contribuiu para sua formação? De que forma?

17. Este componente curricular lhe favoreceu uma nova postura pedagógica diante do texto literário? Como?

18. Para você, como o curso de Letras tem preparado seus licenciados no que se refere à formação de leitores?

ANEXOS

ANEXO A

EMENTA			
COMPONENTE CURRICULAR	FORMA DE EXECUÇÃO	CÓDIGO	CARGA HORÁRIA
O ESTÉTICO E O LÚDICO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL	DISCIPLINA	LE0043	60

Estuda o estético e o lúdico na literatura infanto-juvenil, analisando a relação entre o imaginário e a realidade. Discute os conceitos, a história e as condições de produção e recepção do texto, tanto da linguagem oral, quanto da linguagem escrita.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

O que é literatura infantil: natureza, função, história. Natureza da literatura – propriedades e funções da literatura. A natureza da literatura infanto-juvenil: tipificada pela recepção. O estético e o lúdico na literatura infanto-juvenil. A função pedagógica da literatura infanto-juvenil. O real e o ficcional. Representação literária: a fantasia e o aprendizado do real. Gêneros literários; temas e subgêneros de literatura infanto-juvenil. Contos de fadas: mitos e arquétipos. A velocidade: prioridade da ação da narrativa. A recepção literária. Elementos da narrativa – produtor, narrador, narratário e leitor real. A atividade da leitura e a produção textual. Linguagem oral e linguagem escrita.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed.Rio de Janeiro:LTC, 1981.

BRAIT, Beth. **A personagem**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da Teoria**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

ECO, Humberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GARCIA MARQUEZ, Gabriel. **Cem anos de solidão**. 53ª Ed. Rio de Janeiro: RECORD, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARISTÓTELES. Poética. In **A Poética Clássica**. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

HARVEY, Paul. **Dicionário Oxford de literatura clássica grega e latina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Técnicas de ensino:** por que não? São Paulo: Papirus, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ANEXO B

EMENTA DA DISCIPLINA NO CURRÍCULO ADAPTADO

EMENTA

DISCIPLINA	EIXO DE FORMAÇÃO	CÓDIGO	CREDITAÇÃO				CARGA HORÁRIA
			T	P	TB	TOTAL	
LITERATURA INFANTO-JUVENIL (Tema Especial I)	CNCC	LE0038	01	02	00	03	75

Estuda a importância da literatura infanto-juvenil na formação do futuro leitor, discutindo a forma de aproveitamento da tensão ético/estético desta ficção.

PRÉ-REQUISITO	É PRÉ-REQUISITO PARA
-	-

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Literatura infanto-juvenil e ideologia. A Literatura infanto-juvenil e os Direitos Humanos. Sobre as ilustrações: onde estão as caras do terceiro mundo? O humor na Literatura infanto-juvenil. Literatura comparada, a idéia de cânone e de estudos culturais. Panorama e percurso da literatura brasileira destinada a crianças e jovens. A literatura infanto-juvenil brasileira nos anos 1990. A produção literária de Lygia Bojunga. A produção literária de Luciana Sandroni. Monteiro Lobato e sua fantástica máquina de criar. Um elenco de personagens. O sítio é um mundo. Reis, fadas e sapos para as crianças brasileiras. Dos contos tradicionais ao folclore. Contos de fadas, mitos e outras histórias arquetípicas. A psicanálise dos contos de fadas. Beleza, feiúra e psicanálise. Mulher e beleza: de Cinderela a Moura-Torta. Fenômeno *bullying.* O *bullying* na escola: o que fazer? Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Sociedade e educação dos jovens no século XXI. Prevenir a agressividade: promover o diálogo em família. Conter a agressividade: o dever de dizer não.

ANEXO C

PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA "O ESTÉTICO E O LÚDICO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL" (TURMA 2004.1)

Universidade do Estado da Bahia – Campus XXII

Faculdade de Letras

Programa da Disciplina O Estético e o Lúdico na Literatura Infanto-Juvenil (60 hs)

Professora: A

Ementa da disciplina:

Estuda o estético e o lúdico na literatura infanto-juvenil analisando a relação entre o imaginário e a realidade. Discute conceitos, a história e as condições de produção e recepção do texto tanto na linguagem oral quanto na linguagem escrita.

Objetivos:

- Desenvolver leitura teórico/crítica sobre temas e conceitos da teoria da literatura, procurando aplicar os conceitos à produção literária classificada como infanto-juvenil.
- Discutir, recepção, oralidade e atividade de leitura.
- Desenvolver leitura crítica da literatura infanto-juvenil, discutindo sua função na formação intelectual e social da criança e seu papel pragmático pedagógico que conflita com a função estética da literatura.
- Discutir a formação do acervo da literatura infanto-juvenil a partir da tradição oral das narrativas – folclore, contos de fadas – e da adaptação de clássicos da literatura.

Conteúdo Programático

1) O que é literatura infantil: natureza, função, história
   1.1 Natureza da literatura – propriedades e funções da literatura
   1.2 A natureza da literatura infanto-juvenil
   1.3 O estético e o lúdico na literatura infanto-juvenil

2) O real e o ficcional
   2.1 Representação literária: a fantasia e o aprendizado do real

2.2 Gêneros literários: temas e subgêneros de literatura infanto-juvenil

2.3 Contos de fadas: mitos e arquétipos

2.4 A velocidade: prioridade da ação na narrativa

3) A recepção literária

3.1 Elementos da narrativa – produtor, narrador, narratário e leitor real

3.2 A atividade da leitura e a produção textual

3.3 Linguagem oral e linguagem escrita

3.4 Foco narrativo: a emulação do infantil a partir do adulto

4) O social e o histórico na literatura

4.1 Literatura clássica – adaptações e cânones

4.2 A função pedagógica da literatura infanto-juvenil

4.3 Identidade e identificação

REFERÊNCIAS

TEORIA, CRÍTICA, HISTÓRIA LITERÁRIA

ARISTÓTELES. Poética. In: **A poética clássica**. São Paulo: Ed Cultrix, 1997.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRAIT, Beth. **A personagem**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1999.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade** – Estudos de Teoria e História Literária. 8 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, Ltda, 2000.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. 7 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1993.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1999.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

ECO, Humberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Trad. Póla Civelli. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

HARVEY, Paul. **Dicionário Oxford de literatura clássica grega e latina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2001.

MESQUITA, Samira Nahid de. **O enredo**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1994.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 9 ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 1999.

PLATÃO. **Fedro**. Trad. Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. 4 ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase & Cia**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2001.

TODOROV, Tzvedan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Correa Castello. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SOBRE LEITURA E LITERATURA INFANTIL

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5 ed. SãoPaulo: Scipione, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 19 ed. Trad. Arlete Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**: história, teoria, análise. São Paulo: Quíron, Brasília, INL, 1981.

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

FADINMAN, Anne. **Ex-libris**: confissões de uma leitora comum. Trad. Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho**: ensaio sobre as palavras e o mundo. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em literatura infanto-juvenil**. Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZI, Sigrid (Orgs.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PROPP, VladimirI. **Morfologia do conto maravilhoso**. Trad. Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

_____. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. Trad. Rosemary Costhek Abílio; Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REVISTA DE HISTÓRIA DA BIBLIOTECA NACIONAL. Rio de Janeiro: SABIN, ano 1, n. 4, out. 2005.

SAVATER, Fernando. **A infância recuperada**. Trad. Michele Canelas. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino**: por que não? São Paulo: Papirus, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Como e por que ler literatura infanto-juvenil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

ANEXO D

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Sagres Diário

PLANO DE CURSO

DOCENTE – Professora B

DCHT - CAMPUS XXII **Sem.:** 2015.1
Campus: CAMPUS XXII
Curso: 450 - LICENCIATURA EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

Código	Componente Curricular	Créditos	Horas
LE0043	O ESTETICO E O LUDICO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL	0	60

PRÉ-REQUISITOS

Curso	Currículo	Componente Curricular

PRÉ-REQUISITO PARA

Curso	Currículo	Componente Curricular

Ementa do Componente Curricular

Estuda o estético e o lúdico na literatura infanto-juvenil, analisando a relação entre o imaginário e a realidade. Discute os conceitos, a história e as condições de produção e recepção do texto, tanto da linguagem oral, quanto na linguagem escrita.

Recursos

Textos de literatura infantojuvenil para projeção em slides;
Textos teóricos sobre literatura infantojuvenil, disponibilizados através de e-mail;
Data-show;
Lousa;
Pincel para quadro branco;
Textos ficcionais e teóricos.

Objetivo

•Problematizar questões referentes à natureza da literatura infantojuvenil, suas propriedades, funções e elementos da narrativa: produtor, narrador, narratário e leitor real;
• Refletir sobre a história da literatura infantojuvenil, as condições de produção e a recepção do texto;
• Traçar breve panorama histórico da literatura infantojuvenil do seu surgimento até os dias atuais;
• Discutir questões atinentes à presença do estético e do lúdico na literatura infanto-juvenil;
• Estimular a desconstrução de mitos disseminados pela literatura infantil ao longo da história, tais como: fadas, príncipes e princesas bons e belos; bruxas feias e más; madrastas más; lobos maus etc.
• Analisar contos de fadas, maravilhosos e exemplares, fábulas e estórias diversas;
• Analisar obras infantojuvenis, bem como contos de fadas, mitos e outras histórias arquetípicas, apresentando características, temas, ideologias e suas relações de pertencimento e / ou afastamento diante dos valores da cultura judaico-cristã;
• Analisar contos diversos, em suas versões tradicionais e versões/desconstruções contemporâneas, atribuindo-lhes novos sentidos,
transformando-os em instrumento de combate ao bullying, ao preconceito e à discriminação;
• Promover uma reflexão sobre o fenômeno bullying e suas conseqüências na vida de crianças, adolescentes e jovens, problematizando-as a partir da análise crítica de textos da literatura infantil (contos de fadas, maravilhosos e exemplares, fábulas e estórias diversas);
• Apresentar a literatura infantil enquanto arma de combate ao bullying e à discriminação, seja esta racial, sexual, social, econômica, estética, linguística etc;
• Contribuir para a formação de profissionais da educação capazes de identificar e combater o fenômeno bullying em seu ambiente de trabalho, fornecendo-lhes elementos para a elaboração de planos de ação;
• Apresentar os contos de fadas, maravilhosos e exemplares como produto do inconsciente coletivo, portanto necessários à formação da personalidade do indivíduo e úteis na resolução de conflitos psíquicos;
• Analisar contos de fadas sob o viés da psicanálise;
• Problematizar os conceitos de beleza e feiúra, a partir da análise de contos de fadas tradicionais;
• Problematizar a relação da mulher com a beleza, a partir do diálogo entre os contos Cinderela e Moura-Torta;
• Analisar obras infanto-juvenis brasileiras publicadas na década de 1990, com especial destaque para a autora Lygia Bojunga Nunes;
• Apresentar o escritor Monteiro Lobato como um pioneiro da Literatura infanto-juvenil brasileira, motivador e inspirador de outras criações literárias do mesmo gênero;
• Apresentar relações entre os contos de fadas e a memória popular, através da análise de textos de Perrault, La Fontaine, Grimm e Andersen;
• Apresentar fontes arcaicas de algumas narrativas maravilhosas;
• Destacar relações entre os contos de fadas e o folclore;
• Analisar os contos de fadas, traçando um percurso que englobe desde a cultura mágica dos celtas até tempos modernos racionalistas;
• Apresentar algumas teorias sobre o mundo maravilhoso que norteiam a construção dos contos de fadas;
• Elaborar estratégias de incentivo à leitura da Literatura infanto-juvenil;

Conteúdo Programático

1. O que é literatura infantojuvenil: natureza, função, história;
2. Natureza da literatura infantojuvenil: propriedades e funções;
3. O estético e o lúdico na literatura infantojuvenil;
4. Representação literária: a fantasia e o aprendizado do real;
5. Elementos da narrativa: produtor, narrador, narratário e leitor real;
6. A literatura infantojuvenil e a cultura judaico-cristã: desconstruindo mitos;
7. Contos tradicionais e contemporâneos: atribuindo novos sentidos a velhas estórias;
8. A literatura infantojuvenil como política de enfrentamento ao fenômeno bullying: análise de contos de fadas, maravilhosos e exemplares,
fábulas e estórias diversas;
9. Fenômeno bullying:
• Definição do termo;
• Exemplificações do fenômeno;
• Histórico do fenômeno;
• Como se desenvolve o fenômeno bullying em sala de aula;
• Estudos do fenômeno e constatações;
• Protagonistas do fenômeno;
• Identificação dos envolvidos;

• Recomendações aos pais;
• Consequências do bullying;
• Alguns programas antibullying.
• O bullying na escola – o que fazer?
• Aspectos psicológicos individuais e de grupo;
• O que fazer? – um método de trabalho;
• Construir contextos educativos significativos;
• O envolvimento ativo dos adultos;
• Percurso prático de prevenção e combate ao bullying;
• Metodologia de prevenção: o circle time;
• Prevenir o bullying e enfrentá-lo: um plano para as escolas;
• Ações possíveis.
10. A psicanálise dos contos de fadas;
11. O ciclo do noivo animal;
12. A sexualidade nos contos de fadas;
13. Jung: o inconsciente coletivo e os arquétipos;
14. Beleza, feiúra e psicanálise;
15. Literatura infantojuvenil e ideologia:
• A Literatura infantojuvenil e os Direitos Humanos;
• Sobre as ilustrações: onde estão as caras do terceiro mundo?
16. O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?
17. O humor na Literatura infanto-juvenil;
18. Panorama e percurso da literatura brasileira destinada a crianças e jovens;
19. A literatura infantojuvenil brasileira nos anos 1990:
• A produção literária de Lygia Bojunga: diálogos entre A bolsa amarela (1976) e A cama (1999);
20. Monteiro Lobato e sua fantástica máquina de criar:
• Um elenco de personagens;
• O sítio é um mundo;
21. Reis, fadas e sapos para as crianças brasileiras;
22. Literatura infantojuvenil e conscientização política: análise do quarteto real, de Ruth Rocha:
23. As fadas estão de volta: ciência versus mistério e o caminho do maravilhoso;
24. Os contos de fadas e a memória popular: Perrault, La Fontaine, Grimm, Andersen;
25. As narrativas maravilhosas e suas fontes arcaicas;
26. Dos contos tradicionais ao folclore;
27. Da cultura mágica dos celtas aos tempos modernos racionalistas: as fadas;
28. Teorias sobre o mundo maravilhoso;
29. Contos de fadas, mitos e outras histórias arquetípicas;
30. A educação e as fadas: a literatura infantil:
• Literatura infantil e prática pedagógica;
• Literatura infantil: por uma pedagogia do imaginário;
• A criança e a ficção.

Metodologia

• Exposição participada;
• Debate interativo;
• Estudo individual de textos teóricos e de textos literários, seguido de debates em sala de aula;
• Seminários;
• Produção de textos ficcionais.

Avaliação

A avaliação será processual e contínua, considerando-se a presença e a participação efetiva nas aulas, bem como o desempenho em trabalhos escritos e seminários.

Referência Básica

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobicis. São Paulo: Scipione, 1989.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro. **Racismo e anti-racismo na literatura infanto-juvenil**. Recife Produção Editorial, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, Maria A. Antunes. **Literatura Infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1986.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**. São Paulo: Summus, 1980.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil no Brasil**: história & histórias. São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In. MUNANGA, Kabengule (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília – DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000, m. p. 96-109.

PERROTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos dourados**: a arte de ouvir histórias (... para depois contá-las...). São Paulo: Ave Maria, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, R. e Magalhães, Ligia Cademartori. **Literatura Infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982.

Referência Complementar

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. 5. ed., 12. impressão, São Paulo: Scipione, 2006.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A fada que tinha idéias**. 5. impressão, São Paulo: Ática, 2006.

ALMEIDA, Hugo. **Que dia será o dia?** São Paulo: Nankin, 2007.

ALVES, Rubem. **O gato que gostava de cenoura**. 2. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. **Cinderela e Chapeuzinho vermelho para o tempo atual**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

_____. **O patinho que não aprendeu a voar**. 17. ed., São Paulo: Paulus, 2005.

_____. **A história dos três porquinhos recontada por Rubem Alves**. 5. ed., São Paulo: Paulus, 2006.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 6. ed., Petrópolis: Vozes, 1997.

ANDERSEN, GRIMM, PERRAULT. **Contos de Andersen, Grimm, Perrault**. Tradução Maria Luisa de Abreu Lima Paz. São Paulo: Girassol, 2005.

ANDERSEN, Hans Christian. **O patinho feio e outras histórias**. Adaptação Walcyr Carrasco. São Paulo: Manole, 2006.

BANDEIRA, Pedro. **O fantástico mistério de Feiurinha**. São Paulo: FTD, 2001.

BANYAI, Istvan. **Zoom**. Tradução Gilda de Aquino.15. ed. Rio de Janeiro: Brinque-book, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. 20. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

BOJUNGA, Lygia. **A cama**. Rio de Janeiro: Agir, 2002.

_____. **A bolsa amarela**. 34 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.

_____. **Tchau**. 17 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

_____. **Corda bamba**. 23. edição, 7. reimpressão. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.

BRAZ, Júlio Emílio. **O grande dilema de um pequeno Jesus**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.

_____. **Felicidade não tem cor**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Lendas negras**. São Paulo: FTD, 2002.

_____. **Sikulume e outros contos africanos**. São Paulo: Pallas, 2005.

_____. **Lendas da África**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. 20. ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

CARVALHO, Marco Antônio. **A história do lobo**. 11. ed., São Paulo: Ática, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.

COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto de vento**. São Paulo: Global, 2006.

COLEMAN, Michael. **Dez mais horripilantes contos de fadas**. Tradução Daniel Galera. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CORSO, Diana Lichtenstein, CORSO, Mário. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTANTINI, Alessandro. **Bullying**: como combatê-lo. Tradução Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Nova Itália, 2004.

DAUNT, Ricardo. **O besouro Carirá e a história do morango gigante**. São Paulo: Nankin, 2007.

DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa**. Tradução Gilda de Aquino. 8. reimpressão, Rio de Janeiro: Brinque-book, 2006.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed., Campinas, São Paulo: Verus, 2005.

FRABETTI, Carlo. **O vampiro vegetariano**. Tradução Heitor Ferraz Mello. São Paulo: Edições SM, 2004.

FRANZ, Marie-Louise Von. **A interpretação dos contos de fadas**. Tradução Maria Elci Spaccaquerche Barbosa. 5 ed., São Paulo: Paulus, 2005.

FURNARI, Eva. **A bruxinha atrapalhada**. 24. ed., São Paulo: Global, 2003.

GARCÍA-CLAIRAC, Santiago. **O livro invisível**. Tradução Sérgio Alcides. São Paulo: Edições SM, 2005.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. **Rapunzel**. 4. ed., São Paulo: Paulus, 2005.

HOHLFELDT, Antônio. **Literatura infanto-juvenil**: teoria e prática. Porto alegre: Mercado Aberto, 2006.

KATZ, Chaim Samuel, KUPERMANN, Daniel, MOSÉ, Viviane (orgs.). **Beleza, feiúra e psicanálise**. Rio de Janeiro; Contra Capa, Formação Freudiana, 2004.

KOBIACO, Ella. **Quem contou**. São Paulo: Nankin, 2007.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil no Brasil**: história & histórias. São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, Edy. **A vaca voadora**. São Paulo: Global, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **Como nasceram as estrelas**: doze lendas brasileiras. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **A vida íntima de Laura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOBATO, Monteiro. **Peter Pan**. 37. ed.São Paulo: Brasiliense, 2002.

LUFT, Lya. **Histórias de bruxa boa**. 2. ed., Rio de Janeiro: Record, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Hoje tem espetáculo no país dos prequetés**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. Beijos mágicos. In: MACHADO, Ana Maria, PORTO, Cristina, SOUZA, Flávio de. et al. **Quem conta um conto?** São Paulo: FTD, 2001.

MARINHO, Jorge Miguel. **Te dou a lua amanhã**: fantasia biográfica sobre Mário de Andrade. São Paulo: Ática, 2005

MASUR, Jandira. **O frio pode ser quente?** 17. ed., São Paulo: Ática, 2003.

MIGUEZ, Fátima. **Bucha de balão ou bruxa de vassoura na mão?** Rio de Janeiro: Zeus, 2005.

MIRANDA, Simão de. **Oficina de dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários**. 2. ed., Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

MOSCOVICH, Cíntia. **Por que sou gorda, mamãe?** Rio de Janeiro: Record, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2004.

MURALHA, Sidónio. A revolta dos guarda-chuvas. In: QUINTANA, Mário, BRANDÃO, Ignácio de Loyola, ORTHOF, Sylvia... et al. **Faz de conto**. São Paulo: Global, 2002. (Coleção Literatura em minha casa).

NOVAES, Joana de Vilhena. **O intolerável peso da feiura**: sobre as mulheres e seus corpos. Rio de Janeiro: PUC Rio/Garamond Universitária, 2006.

OLIVEIRA, Alan. **Quando crescer quero ser hipopótamo**. São Paulo: Edições SM, 2004.

OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra, o escritor. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2005.

OLIVEIRA, Lólio L. de. **A desistória de Chapeuzinho vermelho**. 4. ed., São Paulo: Contexto, 1996.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Dinâmicas em Literatura Infantil**. 11. ed., São Paulo: Paulinas, 2004.

ORTHOF, Sylvia. **Uxa ora bruxa ora fada**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

PERRAULT, Charles. **A bela adormecida no bosque**. Tradução Fernanda Lopes de Almeida. São Paulo: Ática, 2004.

PHILIPS, Barbara. **Não me chame de gorducha**. 10. ed., São Paulo: Ática, 2006.
QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Onde tem bruxa tem fada. In: LAGO, Angela, AZEVEDO, Artur, QUEIRÓS, Bartolomeu Campos... et al. **Historinhas pescadas**. São Paulo: Global, 2001.

RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. 35. ed., Rio de Janeiro: Record, 2006.

REGO, José Lins do. **Histórias da velha Totônia**. 17. ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Vida e paixão de Pandonar, o Cruel**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROBATTO, Sonia. **A menina sem jeito**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ROCHA, Ruth. **Nicolau tinha uma idéia**. 3. ed., São Paulo: Quinteto Editorial, 2003.

_____. **Quem tem medo de dizer não?** 3. ed., São Paulo: Global, 2003.

_____. **Marcelo, marmelo e outras histórias**. 2. ed, São Paulo: Salamandra, 1999.

_____. **O que os olhos não vêem**. 2. ed, São Paulo: Salamandra, 2003.

_____. **O reizinho mandão**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1997.

_____. **O rei que não sabia de nada**. 2. ed. , São Paulo: Salamandra, 2003.

_____. **Sapo-vira-rei-vira-sapo ou a volta do reizinho mandão**. 2. ed., São Paulo: Salamandra, 2003.

RÓNAI, Cora. **Sapomorfose ou o príncipe que coaxava**. 17 impressão, Rio de Janeiro: Salamandra, 1983.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa . 48. ed., Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SANDRONI, Luciana. **Minhas memórias de Lobato, contadas por Emília, Marquesa de Rabicó e pelo visconde de Sabugosa**. 3. ed., São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

SANTOS, Walther Moreira. **Quem vai ajudar o lobo mau?** Belo Horizonte: Lê, 2005.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos**. Tradução Pedro Maia 2. ed., São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

SCIESZKA, Jon, SMITH, Lane. **O patinho realmente feio e outras histórias malucas**. Tradução Isa Mara Lando. 7. reimpressão, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

SOUZA, Flávio de. **A mãe da menina e a menina da mãe**. In: MACHADO, Ana Maria, PORTO, Cristina,

SOUZA, Flávio de... et al. **Quem conta um conto?** São Paulo: FTD, 2001. (Coleção Literatura em minha casa).

SOUZA, Glória Pimentel Correia Botelho de. **A literatura infanto-juvenil vai muito bem, obrigada!** São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2006.

SSÓ, Ernani. **O espelho da bruxa**. São Paulo: Paulinas, 2006.

TAVANO, Silvana. **Creuza em crise**: quatro histórias de uma bruxa atrapalhada. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

VASCONCELOS, Paulo Sérgio de (org.). **As mil e uma noites**: contos selecionados. (sem local de publicação): Sol, s/d. (Material para-didático do Colégio Objetivo).

VEIGA, José J. **Os cavalinhos de Platiplanto**. 24. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **A casca da serpente**. 6. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
VERÍSSIMO, Érico. **Os três porquinhos pobres**. 5. reimpressão, São Paulo; Companhia das Letrinhas, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 3. ed., São Paulo: Ática, 1987.