



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DÉBORA RODRIGUES DE ALMEIDA

**Literatura Infantil e formação de leitores:** novos horizontes para  
a abordagem do texto literário nos anos iniciais do ensino  
fundamental

GOIÂNIA  
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese

#### 2. Nome completo do autor

Débora Rodrigues de Almeida

#### 3. Título do trabalho

LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE LEITORES: NOVOS HORIZONTES PARA A ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**

---



Documento assinado eletronicamente por **Vivianne Fleury De Faria, Professor do Magistério Superior**, em 09/06/2022, às 17:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **DEBORA RODRIGUES DE ALMEIDA, Usuário Externo**, em 21/06/2022, às 10:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2807679** e o código CRC **7A92F1CC**.

---

DÉBORA RODRIGUES DE ALMEIDA

**Literatura Infantil e formação de leitores: novos horizontes para  
a abordagem do texto literário nos anos iniciais do ensino  
fundamental**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico- metodológicas e práticas docentes

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Vivianne Fleury de Faria

GOIÂNIA  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Almeida, Débora Rodrigues de  
LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE LEITORES  
[manuscrito] : NOVOS HORIZONTES PARA A ABORDAGEM DO  
TEXTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL / Débora Rodrigues de Almeida. - 2021.  
CXXXII, 132 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, ,  
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica  
(Profissional), Goiânia, 2021.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui lista de figuras.

1. Ensino. 2. Literatura Infantil. 3. Formação do leitor literário na  
educação básica. 4. Diversidade.. I. Faria, Vivianne Fleury de , orient.  
II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e seis dias do mês de março do ano 2021, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizada a **Defesa de Dissertação** intitulada "**LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE LEITORES: NOVOS HORIZONTES PARA A ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**", e do Produto Educacional intitulado: **Obax: entre pedra, chuvas e elefante**, pelo(a) discente **Débora Rodrigues de Almeida**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

**Área de Concentração:** Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

**Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria (CEPAE/UFG) –presidente,**

**Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira (CEPAE/UFG) – membro interno,**

**Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (FE/UFG) -membro externo.,**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

---



Documento assinado eletronicamente por **Ilma Socorro Gonçalves Vieira, Professor do Magistério Superior**, em 26/03/2021, às 17:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



Documento assinado eletronicamente por **Vivianne Fleury De Faria, Professor do Magistério Superior**, em 26/03/2021, às 17:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



Documento assinado eletronicamente por **Marilza Vanessa Rosa Suanno, Professor do Magistério Superior**, em 17/05/2021, às 11:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1968736** e o código CRC **2D5406B2**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.010769/2021-41

SEI nº 1968736

---

Criado por wedersoncarlos, versão 3 por wedersoncarlos em 26/03/2021 13:44:50.

Para meu avô Zacarias (*in memoriam*). Obrigada por tudo que me ensinou.

## AGRADECIMENTOS

O trabalho que realizei é povoado pela presença e pelas vozes de todos aqueles que compõem a minha história de vida. Por reconhecer a contribuição de cada um deles, gostaria, nesse espaço, de agradecê-los. São os personagens de minha própria narrativa.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Márcia e João, por todo empenho em minha criação, por me proporcionarem base para a vida acadêmica, pelos esforços para que eu tivesse acesso à escola, aos livros e ao mundo letrado.

A toda minha família, pelo amor oferecido cotidianamente e pela compreensão das ausências e falhas, especialmente ao Davi, Priscila e Dinorá.

Aos meus amigos Douglas, Glayce Kelly, Lylian Nara, Maiani, Letícia e Thiálita, por estarem sempre por perto me dando o apoio necessário nos momentos de dúvidas, angústias e ansiedade.

À minha orientadora, professora Vivianne Fleury de Faria, por quem tenho profunda admiração. Obrigada por tudo que aprendi nesses anos de pesquisa, pela orientação confiante e paciente, por compreender as minhas inseguranças e limitações.

Às professoras Ilma Vieira e Marilza Suanno, pelas respeitosas contribuições ao meu texto, pelas sugestões valiosas que enriqueceram esta dissertação.

Às crianças participantes da pesquisa, por possibilitarem o aprimoramento da minha prática pedagógica.

Às colegas de trabalho da Escola Municipal Santa Rita de Cássia, Juliana e Marcilaine, por todo acolhimento e apoio.

Aos companheiros da Escola Casa Verde, Elaine, Elizete, Elzita e João Batista, professores de felicidade, por me guiarem em um fazer pedagógico mais humano.

A todos os professores deste Programa de Mestrado, por provocarem em mim um sentimento de incompletude diante do conhecimento e dos saberes, por contribuírem com a construção e desconstrução de minha formação.

ALMEIDA, Débora Rodrigues de. **Literatura Infantil e formação de leitores: novos horizontes para a abordagem do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. 129f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Curso de Mestrado Profissional *Stricto Sensu* do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

## RESUMO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional *Stricto Sensu* do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). O texto literário e sua abordagem nos anos iniciais do ensino fundamental tem se constituído uma preocupação entre professores e pesquisadores da educação. Ademais, aspectos ideológicos e demandas sociais relacionados à formação de jovens leitores têm ocupado cada vez mais lugar dentro das discussões sobre o ensino de literatura. Desta forma, os objetivos da presente dissertação e pesquisa são: promover debates e reflexões junto aos professores que atuam no ensino de literatura, de maneira a englobar todos os aspectos do texto literário; estender as reflexões realizadas a outros profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como em outras etapas da educação básica; proporcionar novas experiências estéticas aos discentes, por meio da leitura de obras que fogem aos padrões culturais/sociais e raciais das narrativas infantis; contribuir para uma formação leitora dentro de uma perspectiva humanizadora. Para tanto, a parte teórica desse estudo “carrega” as vozes de autoridades em literatura e educação, tais como: Boto (2017), Zilberman (1984; 2012), Magalhães (1984), Coêlho (2009, 2013), Colomer (2003, 2007), Rubem Alves (2002), Morin (2002, 2009, 2015) e Suanno (2009, 2015, 2017), Thompson (1990), Candido (2009, 2011), Fittipaldi (2005) e outros autores. Na parte prática, optou-se por uma pesquisa qualitativa com proposta de intervenção, em que foram desenvolvidas atividades de leitura literária com uma turma multiseriada da primeira fase do ensino fundamental a partir do Método Recepcional, sistematizado por Aguiar e Bordini (1993). A pesquisa originou dois produtos educacionais: uma sequência didática, a qual se encontra nos apêndices dessa dissertação; e um vídeo de curta duração, que mostra de forma lúdica as experiências vivenciadas com as crianças da E.M.S.R.C. Intitulados “Obax: entre pedra, chuvas e elefante”, serão disponibilizados no site do PPGEEB e no portal EduCapes.

**Palavras-chave:** Ensino. Literatura Infantil. Formação do leitor literário na educação básica. Diversidade.

ALMEIDA, Débora Rodrigues de. **Literatura Infantil e formação de leitores: novos horizontes para a abordagem do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2020. 129f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Curso de Mestrado Profissional Stricto Sensu do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

### ABSTRACT

This dissertation is the result of a research developed in the Stricto Sensu Professional Master's Course of the Graduate Program in Teaching in Basic Education of the Center for Teaching and Research Applied to Education (CEPAE) of the Federal University of Goiás (UFG). The literary text and its approach in the early years of elementary school has become a concern among teachers and researchers in education. In addition, ideological aspects and social demands related to the training of young readers have been increasingly taking place within discussions about the teaching of literature. Thus, the objectives of this dissertation are: to promote debates and reflections with teachers who work in teaching literature, in order to encompass all aspects of the literary text; extend the reflections made to other professionals working in the early years of elementary school, as well as in other stages of basic education; providing new aesthetic experiences to the students, through the reading of works that are outside the cultural / social and racial patterns of children's narratives; contribute to a reading formation within a humanizing perspective. Therefore, the theoretical part of this study "carries" the voices of authorities in literature and education, such as: Boto (2017), Zilberman (1984; 2012), Magalhães (1984), Coêlho (2009, 2013), Colomer (2003, 2007), Rubem Alves (2002), Morin (2002, 2009, 2015) and Suanno (2009, 2015, 2017), Thompson (1990), Candido (2009, 2011), Fittipaldi (2005) and other authors. In the practical part, we opted for a qualitative research with an intervention proposal, in which literary reading activities were developed with a multiserial class from the first phase of fundamental education based on the Reception Method, systematized by Aguiar and Bordini (1993). The research originated two educational products: a didactic sequence, which is found in the appendices of this dissertation; and a short video, which shows in a playful way the experiences lived with the children of E.M.S.R.C. Titled "Obax: between stone, rain and elephant", they will be made available on the PPGEEB website and on the EduCapes portal.

**Keywords:** Teaching. Children's literature. Training of literary readers in basic education. Diversity.

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Capa da obra O Cabelo de Lelê, de Valéria Belém .....	50
Figura 2 – Ilustração da obra Menina Bonita do laço de fita .....	51
Figura 3 – Obax e Nafisa, ilustração e texto de André Neves .....	57
Figura 4 – Obax desenhando em uma parede, ilustração de André Neves .....	58
Figura 5 – Capa da obra Obax, de André Neves.....	76
Figura 6 – Detalhe da contracapa da obra Obax, chuva de flores.....	77
Figura 7 – Lugar onde mora Obax (casas da aldeia e alguns elementos da Savana Africana), texto e ilustrações de André Neves.....	78
Figura 8 – Obax com outras pessoas da Aldeia, ilustrações de André Neves.....	79
Figura 9 – Obax e sua mãe, ilustrações de André Neves.....	82
Figura 10 – Obax viajando sobre Nafisa, texto e ilustrações de André Neves.....	84
Figura 11 – Obax com a mãe, criança da aldeia brincando com uma galinha, texto e ilustrações de André Neves.....	85
Figura 12 – Pássaros provocando a chuva de flores do Baobá, texto e ilustrações de André Neves.....	86
Figura 13 – Obax com outras crianças, crescidas, descansando à sombra do Baobá, texto e ilustrações de André Neves.....	87
Figura 14 – Leitura e apreciação individual da obra.....	88
Figura 15 – Atividade de leitura e desenho.....	89
Figura 16 – Desenho dos personagens e do cenário da obra Obax.....	90
Figura 17 – Desenho dos personagens e do cenário da obra Obax.....	91
Figura 18 – Desenho dos personagens e do cenário da obra Obax.....	92
Figura 19 – Desenho dos personagens e do cenário da obra Obax.....	93
Figura 20 – Desenho dos personagens e do cenário da obra Obax .....	94
Figura 21 – Painel com os desenhos dos personagens e do cenário da obra Obax.....	95
Figura 22 – Crianças brincando com as flores que confeccionaram .....	96
Figura 23 – Reconto oral .....	97
Figura 24 – Reconto oral .....	98
Figura 25 – Reconto oral .....	99
Figura 26 – Reconto oral .....	101

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1– INFÂNCIA, ESCOLA E LITERATURA INFANTIL</b> .....	<b>16</b>
1.1 Infância .....	18
1.2 A Escola e o ensino de literatura infantil .....	21
1.3 Literatura infantil, infanto-juvenil ou apenas literatura? .....	25
1.4 Literatura e a emancipação da infância. ....	28
1.5 A arte na escola: heranças e sentido, de onde veio e para onde vai .....	30
1.6 Reflexões sobre a relação escola, arte e literatura infantil .....	32
1.7 Caminhos diferentes e a transdisciplinaridade .....	34
1.8 Casa Verde, uma escola criativa e inovadora no século XXI .....	38
<b>CAPÍTULO 2– REFLEXÕES SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA</b> .....	<b>45</b>
2.1 A arte em primeiro plano .....	46
2.2 Horizonte de expectativas de mercado: modismos e ideologização .....	46
2.3 A diversidade étnico-racial na literatura infantil brasileira .....	48
2.4 O cabelo de Lelê: “jeito não dá, jeito não tem” .....	49
2.5 Ingenuidade em Menina Bonita do laço de fita? .....	50
2.6 Entre pedra, chuvas e elefante: um olhar sobre Obax. ....	53
<b>CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA: “LEITORES DE MUNDO E LEITORES DE PALAVRAS”</b> .....	<b>61</b>
3.1 A pesquisa-ação. ....	61
3.2 O campus da pesquisa e os participantes .....	62
3.3 O contexto pedagógico. ....	64
3.4 Seleção e definição do corpus literário .....	67
3.5 Ensino de literatura e intervenção: método de análise dos dados e possibilidades de leitura.....	72
3.6 A história da contadora de histórias: o enredo de Obax .....	73
3.7 Leitura de escuta/compartilhada .....	75
3.8 A leitura por meio da representação dos personagens: os desenhos .....	87
3.9 O reconto oral: mais leitura.....	95
<b>PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>102</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>106</b>
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....	112
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE .....	115
APÊNDICE C - Produto educacional.....	118
ANEXO I – Parte do quintal da Escola Casa Verde .....	141
ANEXO II – Reaproveitamento e ornamentação na Escola Casa Verde.....	142
ANEXO III – Arquitetura da Escola Casa Verde (bioconstrução) .....	143
ANEXO IV – Casa na árvore (espaço para leitura literária na Escola Casa Verde).....	144
ANEXO V – Projeto de leitura literária.....	145

## INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu de minhas inquietações enquanto professora da educação básica, de indagações a respeito do ensino de literatura para crianças dos anos iniciais do Ensino fundamental, bem como da observação de mudanças e demandas sociais relacionadas à formação de jovens leitores. A partir deste lugar busquei fazer pesquisas em torno de obras literárias e estudos críticos que abordassem a diversidade étnico-racial como proposta para o universo escolar-literário, tendo em vista as seguintes questões problematizadoras: é possível oferecer aos jovens leitores experiências de leitura literária que fogem aos padrões culturais/sociais e raciais das narrativas infantis europeizadas?; Como seria a recepção dos leitores a essas novas experiências?.

Sendo assim, tracei alguns objetivos com esta pesquisa: promover debates e reflexões junto aos professores que atuam no ensino de literatura, de maneira a englobar todos os aspectos do texto literário; estender as reflexões realizadas a outros profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como em outras etapas da educação básica; proporcionar novas experiências estéticas aos discentes [participantes da pesquisa]; contribuir para uma formação leitora dentro de uma perspectiva humanizadora, algo urgente e necessário para o nosso tempo. Conforme Colomer (2007):

O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (2007, p. 31).

Para a autora, a leitura literária representa ainda uma forma de emancipação. “Não se ensina literatura para que todos os cidadãos sejam escritores, mas para que nenhum seja escravo” (COLOMER, 2007, p. 35). A linguagem/comunicação literária possibilita a confrontação com a diversidade social e cultural, permite ao leitor que perceba a si mesmo como *sujeito social*, aquele que se constrói por meio das interações, que carrega as marcas e os enunciados de seu grupo, que influencia e é influenciado, que tem consciência de sua história e sabe que ela dialoga com outras histórias. Aquele que não é visto como um produto da consciência individual, mas como um processo, sempre em construção, contraditório e aberto à mudança. Esse sujeito se reconhece como social porque conhece seu lugar, está preparado para entender e viver a sua época, pois sabe que as atividades humanas estão permeadas por jogos simbólicos que se dão através das linguagens, nesse sentido, na medida em que lê, decodificando o código escrito, compreende a necessidade de “ler” todos os símbolos, as

situações, as pessoas, o mundo.

Diante do apontado, busquei aplicar um projeto de intervenção na escola municipal Santa Rita de Cássia, em uma turma multiseriada<sup>1</sup> dos anos iniciais do ensino fundamental. Desenvolvi a proposta através de uma sequência didática com diferentes possibilidades de leitura, almejando analisar possíveis resultados. Mediada pelos princípios orientadores da pesquisa-ação e por importantes referenciais teóricos apresento a seguir a disposição em que se concentra esta dissertação, dividida por capítulos/unidades temáticas que se complementam e se relacionam.

O capítulo 1 dispõe sobre a relação entre infância, escola e literatura infantil. Também apresenta elucidações sobre estas três “instituições/obras sociais e culturais” na contemporaneidade, além de oferecer exemplos de escolas e práticas criativas próximas a nós. Para tanto “carrega” as vozes de autoridades no assunto, tais como: Boto (2017), Zilberman (1984; 2012), Magalhães (1984), Coêlho (2009, 2013), Colomer (2003), Rubem Alves (2002), Morin (2002, 2009, 2015) e Suanno (2009, 2015, 2017), dentre outras.

No segundo capítulo chamo a atenção para algumas obras literárias infantis, as quais representam a cultura africana e afro-brasileira, bem como a diversidade étnico-racial no Brasil, e sobretudo, retratam e simbolizam personagens negros em seus textos. Proponho a reflexão sobre os efeitos que podem produzir enquanto arte. Nesse sentido, destaco as contribuições sensatas da pesquisadora Colomer (2003), a qual explica e faz alerta a respeito da ideologização literária. Além disso, embaso grande parte de minhas análises sobre o *corpus* literário escolhido – *Obax*, de André Neves –, por meio de sua obra *Andar entre livros* (2007). Outrossim, contribuem para o debate: Thompson (1990), Candido (2011), Fittipaldi (2005) e outros autores.

Por fim, no terceiro capítulo, apresento o projeto de leitura literária aplicado e a análise dos dados colhidos no decorrer de seu desenvolvimento, bem como verifico o alcance dos objetivos traçados. Nesta etapa, lanço mão da teoria da recepção de Aguiar e Bordini (1993), dos pensamentos de Todorov (2009), Bakhtin (2003), Compagnon (2009), Eco (1994) e muitos outros estudiosos. Ademais, ressalto o cumprimento da sequência didática enquanto reflito sobre o papel do professor/mediador/pesquisador. A pesquisa originou dois produtos educacionais: uma sequência didática, a qual se encontra nos apêndices dessa dissertação; e um

---

<sup>1</sup> As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo que atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. Situação comum nas escolas localizadas no campo/zonas rurais.

vídeo de curta duração, que mostra de forma lúdica as experiências vivenciadas com as crianças da E.M.S.R.C. Intitulados “Obax: entre pedra, chuvas e elefante”, serão disponibilizados no site do PPGEEB e no portal EduCapes.

Assim como fiz aqui, na introdução, no capítulo 3 também faço uso da primeira pessoa do discurso, pois levo em consideração a pessoalidade e subjetividade envolvidos em tais etapas e momentos de escrita. E concluo com a sensação de incompletude, típica da formação e do aprendizado humanos.

## **CAPÍTULO 1 – INFÂNCIA, ESCOLA E LITERATURA INFANTIL**

Literatura infantil e escola como são vistas hoje – frutos dos anseios burgueses e da modernidade – possuem origem e objetivos comuns. Compartilham intenções relacionadas à formação humana – ainda que às vezes caminham na contramão dessas intenções – e surgiram a partir de um processo de valorização e discussão da infância (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1984).

O presente capítulo dispõe sobre a relação entre infância, escola e literatura infantil. Busca-se a apresentação de acontecimentos, pensamentos, concepções e ideais que marcaram, em especial, o século XVIII, e assim contribuíram para a modulação do conceito de infância, da escola e do gênero literário infantil tal como são conhecidos atualmente.

Para explicar a disseminação da concepção moderna de infância e os esforços criados em torno dessa fase da vida humana recorre-se aos pressupostos teóricos da historiadora Carlota Boto, que apresenta em tese de Livre-Docência estudos e pesquisas a respeito da instrução pública na época do Iluminismo, bem como sobre as contribuições filosóficas do iluminista Jean-Jacques Rousseau para a educação e para a política social no Século das Luzes. Conforme Boto (2017), o pensamento rousseauiano sobre a infância atravessou gerações de teóricos e educadores e faz-se presente até hoje em discussões relacionadas à educação e formação das crianças.

Igualmente busca-se apoio em críticos da literatura infantil, como Regina Zilberman (1984; 2012) e Ligia Cademartori Magalhães (1984), que afirmam em seus trabalhos que a escola de moldes burgueses e a literatura dirigida às crianças surgiram em decorrência da preocupação - fenômeno moderno - que se criou em torno da infância.

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna [...] (ZILBERMAN, 2012, p. 34).

Para as autoras, a origem da literatura infantil e da escola se confundem, mesmo sabendo que a primeira antecede o advento da segunda (ARROYO, 1968), sobretudo na literatura oral - histórias eram contadas para as crianças pelos adultos em todas as épocas, contudo, no período em questão, a literatura infantil passa a ser usada a serviço da escola e ambas passam a compartilhar funções: de instruir, educar, moralizar as crianças/alunos. Torna-se difícil separar literatura infantil de literatura escolar, observar os pormenores que ora distanciam, ora

aproximam a arte da palavra da instrução pedagógica.

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. Este 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 Sawyer* e *As aventuras de Huckleberry Finn*. Com esses autores, o moralismo conformativo perde terreno, embora isso não signifique a remoção do jugo pedagógico a que tem estado submetida a literatura infantil. Exceções à parte, o predomínio dos objetivos pedagógicos não desapareceu, quando muito trocou de roupa. A preocupação pedagógica dessa literatura definida pelo seu destinatário é tão marcante que se torna, na maioria dos textos, indissociável dos demais elementos da composição [...] (MAGALHÃES, 1984, p. 41).

Lígia Cademartori Magalhães (1984) aponta para o perigo da pedagogização do gênero - situação em que os autores destinados ao público infantil escrevem para atender um conjunto de interesses didáticos, normalizadores ou moralizantes -, e alerta sobre o estreito vínculo entre literatura infantil e pedagogia, pois vê nesta relação um favorecimento para a criação e perpetuação de padrões e normas e, por conseguinte, o comprometimento do valor estético das obras.

Faz-se necessário, portanto, apontar as diferenças entre literatura infantil e literatura escolar, e para isso recorre-se a Leonardo Arroyo (1968). O autor afirma ser necessário estabelecer limites entre os gêneros que, apesar de partilharem seu destino – ser lido por uma criança – divergem quanto à forma, essência e intenções formativas. Objetiva-se esclarecer esses limites entre literatura escolar e literatura infantil a fim de analisar suas funções, o papel que desempenham na escola e na sociedade.

A título de inquietação e reflexão, Ildeu Moreira Coêlho (2013) questiona: Qual o sentido da escola? Para o filósofo essa escola, da qual também falam Zilberman (1984, 2012) e Magalhães (1984), carrega vícios desde sua constituição e os vem reproduzindo até os dias atuais. Pensada em meio à Revolução Industrial, visava atender interesses de ordem econômica e política, buscava o controle moral e intelectual dos alunos e, portanto, das futuras gerações. Sua função se alternava entre formar adultos trabalhadores (mão de obra) e “cidadãos” que contribuíssem para a manutenção do Estado e da máquina pública (pagadores de impostos) (ZILBERMAN, 2012). E o que será que mudou no século XXI?

À luz de outros autores, como Colomer (2003) e Rubem Alves (2002), portanto, é preciso discutir a emancipação da infância, tanto na área pedagógica, quanto na literária. Concomitantemente urge considerar a literatura em seu aspecto amplo, como “obra de cultura”

(CÔELHO, 2009), a fim de estabelecer um paralelo entre cultura, sociedade e escola, analisando aquilo que é criado, cultivado, valorizado pela humanidade e transmitido, reproduzido, através da escola, para e por essa mesma humanidade.

Ademais, versa-se sobre os rumos da escola e do conhecimento. Coêlho (2013) chama atenção para o real sentido da escola, do conhecimento, das artes e linguagens e leva a refletir sobre a formação não somente do aluno, mas convida a pensar sobre a formação humana, do homem que vive em sociedade e sendo assim se interessa pelo bem comum. Do homem que pensa, interroga, critica e não se conforma com nada, pois percebe a incompletude da vida, da ciência, dos saberes e de si mesmo, compreende o significado do conhecimento vivo e se vê em constante formação e transformação.

A partir de Morin (2012, 2015) e Suanno (2015), reflete-se, finalmente, sobre as possibilidades de ensino e de escola para e pelo século XXI. Nesse sentido, Morin direciona e instiga o educador a olhar os saberes e disciplinas escolares de maneira complexa, interligados, assim como são todos os conhecimentos que se formam/se fazem e se dão na vida da vida. Suanno (2015) elucida Morin (2015), pois convida a entender o conceito de transdisciplinaridade, bem como esclarece a importância da formação do profissional da educação, do estágio e da pesquisa.

### **1.1 Infância**

Antes do aparecimento do modelo familiar burguês, centrado no núcleo: pai, mãe e filhos, e da nova noção de família propagada no século XVIII – centrada não mais nas amplas relações de parentesco, mas em manter sua privacidade e estimular o afeto entre seus membros –, inexistia uma dedicação exclusiva com à infância. “Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado.” (ZILBERMAN, 2012, p. 34). Crianças e adultos frequentavam os mesmos ambientes, participavam dos mesmos eventos, jogos e faziam as mesmas leituras. Também não existia a ideia de amor especial pelos pequenos, um laço amoroso que aproximava pais e filhos. Sempre existiu a preocupação de alimentá-los, vesti-los, educá-los, mantê-los vivos, mas assim se fazia como com qualquer outro ser humano, adulto ou infante. Não se criava, pensava, falava em comida de crianças, roupa de crianças, educação de crianças, ou qualquer necessidade específica para essa fase do desenvolvimento humano. A criança era uma espécie de adulto em miniatura (ARIÈS, 1981).

Para Ariès (1981), é exagerado dizer que somente na Idade Moderna os cuidados com a infância apareceram. Conforme o autor, gregos e romanos já haviam estabelecido tratados e propostas relacionados ao cuidar e educar de meninos e meninas, no entanto, na era medieval

houve um retrocesso em termos de educação e formação infantil. Neste período, suprimiram a questão da divisão da infância em classes ou períodos de idade.

De fato, a ideia de que a criança, ao crescer, transita de uma faixa etária a outra (passa por ciclos) existiu na Antiguidade, porém só foi retomada na modernidade com o advento da preocupação educacional. (ARIÈS,1981). É atribuída à Hipócrates, 400 anos a.C., a classificação de sete etapas da vida: o bebê, dos 0 aos 7 anos; a criança, dos 7 aos 14; o adolescente, dos 14 aos 21; o jovem, dos 21 aos 28; o maduro, dos 28 aos 49; o idoso, dos 49 aos 56, e os anciãos, acima dos 56 (DELGADO, 1998, apud FERNANDES; KUHLMANN JR, 2004).

Nota-se, portanto, que separar as pessoas em fases de idade era um pensamento antigo. Na Roma Antiga, Quintiliano adotava a máxima de Juvenal, o entendimento de que a criança merecia o maior respeito (*maxima debetur puero reverentia*), já apontando para a necessidade de se observar o futuro adulto, estudá-lo, compreendê-lo em seu ritmo e possibilidades (DELGADO, 1998, apud FERNANDES; KUHLMANN JR, 2004).

No entanto, não se pode afirmar com certeza a existência, antes do século XVIII, de uma consciência da particularidade infantil, todavia também que jamais se pensara na educação infantil antes disso (FERNANDES; KUHLMANN JR, 2004). Comenius escreveu no século XVI a *Didática Magna*, um tratado de ensino que mencionava um sistema educacional distribuído pelos diferentes períodos da vida. Suas propostas se tornaram públicas no século XVII, após sua morte:

[...] Segundo ele, os artesãos desenvolviam um programa de lições aos seus aprendizes, com duração de dois a sete anos, de acordo com a complexidade de sua arte. Após esse período é que se tornavam oficiais e depois mestres. O mesmo deveria ser feito nas escolas, “desde a infância até à idade viril, ou seja, 24 anos, repartidos em períodos determinados, os quais se devem dividir tomando por guia a própria natureza”. Para tanto, divide esses anos de “lento desenvolvimento” em quatro partes, cabendo à infância, a escola materna, à puerícia, a escola primária, à adolescência, o ginásio, e à juventude, a academia (FERNANDES; KUHLMANN JR, 2004, p. 22).

Os pensamentos de Comenius inspiraram a ideia da organização da educação escolar por classes/séries de idade, assim como os do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau, autor de outro importante tratado: *Emílio ou da Educação*, publicado em 1762. Em um contexto de transferência do processo de aprendizagem para a instituição escolar, Rousseau se opõe àquilo que era senso comum na era moderna.

Rousseau contribuiu, em alguns aspectos, para teorias educacionais e psicológicas da

modernidade e para as contemporâneas, estas por vezes responsáveis por analisar o desenvolvimento intelectual, emocional e comportamental da criança. O iluminista suíço transformou, com *Emílio*, a maturidade, inteligência e sociabilidade infantis em objeto de estudo para as ciências humanas e até mesmo biológicas. Além de dividir a vida do menino Emílio (personagem inventado) em fases, o autor as analisou profundamente, pensou sobre cada uma delas, produziu hipóteses, levantou reflexões, analisou variáveis, criou um método de análise sobre educação e infância:

[...] No *Emílio*, Rousseau (1966) – como se sabe – não abordou a educação de crianças verdadeiras. A obra reconstituía uma hipotética vida de um menino imaginário, traçando – a partir de sólida e instigante tese sobre os períodos e os atributos específicos do desenvolvimento infantil e adolescente – algumas diretrizes gerais que podem ser compreendidas como indicações para o processo pedagógico. [...] A ideia de construir um registro analítico pautado por conjecturas e hipóteses operatórias foi estratégia intrínseca ao método da escrita de Rousseau (BOTO, 2017, p. 222).

Comparando a criança ao homem em seu *estado de natureza* (somente dotado de *amor de si, piedade e perfectibilidade*), o filósofo entendia que compreender o infante em sua constituição se assemelharia a compreender o adulto e, conseqüentemente a sociedade da qual faz parte, representaria melhor habilidade para caracterização do homem em sua vida adulta. (BOTO, 2017).

Conforme infere Boto (2017), para Rousseau era importante assimilar o homem de seu tempo, entender o que o levou a sair do *estado de natureza* e para qual estado “caminharia”. O filósofo criticou seus contemporâneos, os quais afirmavam enxergar no Século da Luzes (era da razão) a certeza da evolução humana e a continuidade do progresso civilizatório. O criador de *Emílio* não acreditava na ciência e razão como garantias da evolução e civilização humana, pelo contrário, expôs suas críticas quantos às falhas desse pensamento eufórico da época. Para ele, a sociedade estava longe de atingir a formação integral de homem. O progresso científico e o estímulo à razão no período Iluminista não traziam consigo – anexados – valores e virtudes necessários a uma sociedade democrática. Segundo Rousseau, o ser humano caminharia – e caminha – rumo a uma sociedade das aparências, pois a educação que fomenta os interesses individuais, que prima pelo controle e que moraliza pelo medo estaria longe de alcançar os ideais da democracia e do bem comum.

O trabalho de Rousseau repercutiu muito em sua época e nos séculos seguintes, afetou, de certa forma, várias áreas ligadas à criança, como a pedagogia, psicologia e medicina. Sua insistência pelo respeito às crianças e sua atenção a cada uma das fases do desenvolvimento humano – *Emílio* foi acompanhado até os 25 anos – antecedeu teorias e métodos educacionais/

comportamentais e psicológicos como os de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Maria Montessori, Edgar Morin e John Dewey. Foi um pensador à frente de seu tempo, contribuiu, em grande parte, para que a sociedade mudasse sua relação com a infância. Foi propulsor, “acendeu a fâsca” para que ao longo dos séculos XIX, XX e XXI se multiplicassem as propostas e as ações dirigidas às crianças em termos de legislação, políticas públicas, saúde, mercado, educação (BOTO, 2017), e assim, conseqüentemente, possibilitou também a relação existente entre escola e literatura infantil.

Essa nova consciência difundida de infância, que valoriza esta etapa da vida “gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções.” (ZILBERMAN, 2012, p. 34-35). A escola passou a ser incumbida de realizar uma missão: moldar as crianças (agora mais alunos que crianças) a fim de que todos ficassem tranquilos quanto ao futuro da sociedade. “A transformação da criança em *aluno* seria ao mesmo tempo a definição do aluno como a *criança*” (FERNANDES; KUHLMANN JR, 2004, p. 22). Esse processo de escolarização da infância, os conceitos, ideias e representações existentes em torno da criança, misturam-se e confundem-se com os conceitos, ideias e representações referentes ao aluno, como se um não pudesse ser dissociado do outro.

## 1.2 A Escola e o ensino de literatura infantil

Conforme Zilberman (1984; 2012), as histórias destinadas exclusivamente às crianças surgiram em um contexto de ascensão da família burguesa, de redefinição do *status* concedido à infância na sociedade e de reorganização da escola. A emergência de uma literatura direcionada aos leitores mirins está associada à pedagogia, visto que a preocupação com a infância na Idade Moderna se transformou em mecanismo de controle de tudo aquilo que se destinasse a ela (ZILBERMAN, 1984; 2012) e várias foram as “ferramentas didáticas” utilizadas na escola para a “proteção infantil”. Nos livros o que se via eram histórias elaboradas para serem convertidas em instrumento da nova instituição de ensino: a escola, a qual deveria zelar pela formação moral e intelectual de seus alunos.

Devido ao contexto em que surgiu, a literatura infantil careceu por muito tempo de um estatuto artístico e de um reconhecimento em termos de valor estético (ZILBERMAN, 1984). No Brasil, pouco compreendida enquanto arte, foi, em sua gênese, denominada por *literatura escolar*<sup>2</sup> (ARROYO, 1968), pois acreditava-se que as narrativas infantis como os contos e as

---

<sup>2</sup> O livro infantil brasileiro, na sua gênese, possui intenção claramente pedagógica, pois é o livro de leitura usado na escola a primeira manifestação consciente da produção de literatura específica para crianças. “Percebe-se que a literatura infantil propriamente dita partiu do livro escolar, do livro útil e funcional, de objetivo eminentemente

fábulas deveriam por regra possuir cunho pedagógico.

Ainda conforme Arroyo (1968), sempre existiu literatura. Desde as primeiras civilizações se produzia, se escrevia, se contava e recontava histórias, no entanto, as mesmas histórias as quais os adultos tinham acesso, também tinham as crianças. Existia literatura, mas não existia literatura pensada para um destinatário exclusivo. As crianças liam e ouviam diversas narrativas, não importava o que estas abordavam, de Homero, com a *Iliada* e a *Odisséia*, à Defoe, com o universal *Robinson Crusoe*, passando por Fontaine e suas fábulas, Perrault e seus contos. A partir de Fénelon (1651-1715) e dos irmãos Grimm (1785-1859) se começa a falar em histórias e leituras para as crianças (ARROYO, 1968), contudo os escritos destinados a elas carregavam tanta qualidade literária que eram apreciados por todas as faixas etárias, pois encantavam tanto os pequenos quanto os adultos.

Um dos problemas da literatura infantil a partir do século XVIII, quando organizada e escolarizada, reside no fato de que os autores passaram a escrever para alunos e não para crianças, portanto se afastaram, ao que parece, da concepção ampla de literatura, e com isso deixaram de promover o papel provocador, sensibilizador e crítico das obras literárias. As *viagens de Gulliver*, de Jonathan Swiff; *Aventuras de Pinóquio*, de Carlo Lorenzini; e *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson são obras que formaram gerações de crianças e adolescentes e continuam formando, pois possuem características que lhes são peculiares. São leituras que permitem imaginar, apelam à fantasia e ao humor e trazem conhecimento de mundo através das vivências de seus personagens, diferentemente da literatura escolarizada, em que ficam explícitos os objetivos pedagógicos e moralizantes no enredo, no perfil e na fala dos personagens.

Em uma obra literária, o autor deve priorizar a “forma”, ou seja, a qualidade estética intrínseca a qualquer tipo de arte, e não o conteúdo moralizante (CANDIDO, 2011). Em literatura o “o quê” e o “para quê” devem estar submetidos ao “como”. A “arte da palavra” deve ser lida enquanto criação, construção, composição e não apenas pelo assunto que apresenta, ela não atua nos leitores apenas através do tema. O efeito das produções literárias, conforme infere Candido (2011), se dá através da ação simultânea de três aspectos:

[...] Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p.178-179).

Portanto, as crianças podem “aprender” muito através da literatura, contudo o processo de aprendizagem em literatura é diferente. A literatura proporciona ao leitor conhecer diferentes culturas e realidades através de uma narração, bem como experimentar diferentes sentimentos quando o leitor se identifica e se emociona com um personagem. Não se faz necessário pedagogizar a obra literária infantil afastando-a de seu viés artístico e literário, pelo contrário, ao priorizar o aspecto didático da escrita subtrai-se o necessariamente seu caráter artístico. A serviço da pedagogia já existem os livros didáticos e paradidáticos, os quais enfocam conteúdos, conceitos e explicações.

A literatura escolarizada está muito presente no cotidiano das instituições de ensino no Brasil. Em sua grande maioria são ficções que se valem de elementos fantasiosos/maravilhosos, no entanto são narrativas mal construídas do ponto de vista estético

– para dizer o mínimo. No desenrolar dos acontecimentos tudo culmina em uma “lição”, um “ensinamento” e, normalmente, o conflito é resolvido sem muita coerência, como se os autores subestimassem a inteligência do leitor infantil. Passa-se a impressão de que por serem feitas para crianças não carecem de qualidade literária. “A preocupação pedagógica dessa literatura definida por seu destinatário é tão marcante que se torna, na maioria dos textos, indissociável dos demais elementos da composição” (MAGALHÃES, 1984, p. 41). A exemplo estão as obras: *Imagens do Sertão*, de Cristina Porto; *Aventuras de uma gota d’água*, de Samuel Murgel Branco; *Chico Papeleta e a reciclagem de papel*, de Nereide Schilaro Santa Rosa, etc. São praticamente paradidáticos disfarçados e são tratados nas escolas por literatura infantil.

É mister, logo, refletir sobre um redirecionamento para o ensino de literatura na escola, principalmente por esta ser um local privilegiado para a leitura. Não se pode separar literatura infantil de escola, pois hoje encontram-se atreladas no processo de formação da criança/aluno (ZILBERMAN, 2012). A escola é, geralmente, o espaço em que as crianças têm maior acesso ao livro, muitas vezes o único, seja ele de qualquer espécie, portanto é de suma importância refletir sobre as leituras ofertadas a elas. No tocante ao livro literário, é preciso evitar que seja substituído por outro, que perca seu espaço na sala de aula ou na biblioteca, pois cada tipo de leitura carrega consigo um sentido, uma importância, e cada qual tem seu papel e dever, portanto, ter o seu espaço:

Tal decisão por uma mudança de rumos implica algumas opções por parte do professor, delimitadas estas, de um lado, pela escolha do texto e, de outro, pela adequação deste último ao leitor. Dessa maneira, as fronteiras se estendem da valorização da obra literária à relevância dada ao procedimento da leitura (ZILBERMAN, 2012, p. 184).

Existem possibilidades para que a gênese pedagógica da literatura infantil seja superada. Se aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento “de mundo” e “de ser”, a leitura literária pode apresentar-se como elemento propulsor que levará à transformação da escola, tida como contraditória e tradicional (ZILBERMAN, 2012). Ao levar os alunos a refletir, indagar e se colocarem no lugar do outro, a literatura desperta o senso crítico, tão almejado pelos teóricos e educadores e, ainda tão distante da realidade escolar. É preciso repensar a abordagem do livro literário infantil, comprometer-se com a relação que este estabelece com o seu leitor. Para tanto faz-se necessário tempo e espaço adequados destinados à leitura literária nas escolas, bem como investimento na formação de professores de todas as fases da Educação Básica.

Para que isso aconteça, primeiramente, é preciso haver mudanças nas concepções de educação e formação humana, o que significa, por extensão, entender que tipo de sujeito e sociedade se deseja formar e construir. Tais ideais influenciam em escolhas significativas dentro das escolas e definem como os saberes e conhecimentos são abordados – o que se ensina, como se ensina, quanto tempo é destinado à determinada prática educativa –; passam pela noção do que a escola considera como importante ou significativo para a formação do educando.

Sabe-se que a organização do trabalho pedagógico na maioria das escolas ainda carrega heranças de uma concepção de educação e sociedade marcadas pelo racionalismo e pragmatismo. Sendo assim, observa-se a divisão e, concomitantemente, a priorização de determinadas disciplinas ou saberes e a marginalização de outros. Nesse contexto, há pouco tempo e espaço para a linguagem poética e, por consequência, para a formação do *sujeito social*, defendido por Colomer (2007), o qual sabe ler para compreender, ser e estar no mundo.

O ensino de literatura predispõe de condições básicas que, por vezes, faltam nas escolas. É importante a mobilização para a criação de bibliotecas e diferentes ambientes de leitura, bem como investimento em acervos de qualidade. Ademais, as bibliotecas precisam contar com o trabalho do profissional bibliotecário.

Garantidos o lugar e o tempo da leitura literária nas escolas, também é essencial que os educadores saibam o que fazer com a literatura. Sendo assim, necessitam desenvolver competências específicas e possuir alguns conhecimentos determinados que tornem possível a seleção e interpretação das obras literárias no seio de sua cultura. Desse modo, carecem de formação sólida e ampla, que lhes subsidiará a atuar na formação do leitor literário.

Conforme Suanno (2009), para além da formação profissional no espaço acadêmico, faz-se relevante ampliar os referenciais culturais dos professores. A autora destaca a necessidade de uma formação cultural, a qual deve ser incentivada/oferecida nas universidades

e defende ser indispensável refletir com os docentes acerca do valor da cultura na vida de todas as pessoas. Portanto, considera fundamental que os futuros professores estejam inseridos em uma instituição que lhes possibilite, além de ensino de qualidade, com profissionais qualificados (mestres e doutores), a oportunidade de participar de atividades culturais, tais como: leituras, filmes, shows, museus, teatros, exposições; bem como o envolvimento em pesquisas, seminários, grupos de estudo, intercâmbios, política de monitoria, cursos de extensão, palestras, debates, atividades esportivas, cursos de pós-graduação. A fim de contemplar uma formação mais humana, ética e cidadã que abarque as experiências estéticas da vida e acesse o subjetivo e o afetivo do ser humano, uma formação para o “sentipensar”<sup>3</sup>.

### 1.3 Literatura infantil, infanto-juvenil ou apenas literatura?

Para além das dificuldades citadas, as quais giram em torno da relação escola e literatura, o trabalho do pesquisador/professor envolvido com o processo de formação do leitor literário mirim se torna um pouco mais complicado quando se reflete sobre o *status* oferecido à literatura destinada ao infante: melhor, igual ou inferior à literatura geral? Há, inclusive, divergências sobre a terminologia apropriada: literatura infantil ou literatura infanto-juvenil?

Não será discutida nessa pesquisa a terminologia apropriada para definir o gênero literário em questão. Aqui será tratada por literatura infantil. Contudo, se reivindicará que seja reconhecida como obra de cultura, de qualidade e que, portanto, seja aceita e valorizada como tal.

Conforme Colomer (2003), a literatura infantil encontra-se em um processo contínuo de afirmação e reafirmação de seu *status* de arte. Para a autora, existem muitos questionamentos da crítica literária em torno dos elementos estéticos e estruturais que tipificam a literatura infantil e que acabam, por vezes, colaborando para rotulá-la como uma literatura “inferior”. A professora Danúbia Jorge da Silva (2019) compartilha dos pensamentos de Colomer (2003):

Durante muito tempo, a literatura infantil foi vista como um gênero menor. Prevalencia a ideia de que livros para crianças deveriam sempre ser simplistas e triviais. Os estudos a respeito da literatura infantil mostram que, de um lado, existia o livro para o adulto, — “a verdadeira literatura” e, do outro, a literatura considerada menor, feita para crianças, que não contava com o mesmo prestígio e inovação da primeira (COLOMER *apud* SILVA, 2019, p. 21).

---

<sup>3</sup> [...] processo mediante o qual se colocam para trabalhar conjuntamente o sentimento e o pensamento, a emoção e a razão, evidenciando assim, o quanto nossas estruturas cognitivas são irrigadas pelos nossos componentes emocionais, pelos nossos sentimentos e crenças. (MORAES; TORRE, 2004, p.63, *apud* SUANNO, 2009, p.9663).

A classificação de um texto literário, dentro de uma determinada faixa etária, teria mais a ver com experiências de leitura independentemente da idade cronológica do leitor, assegura Ana Maria Machado (1999):

No termo *literatura infantil*, o adjetivo não limita o sentido do substantivo, como ocorre normalmente na língua mas, pelo contrário, o amplia, fazendo-o abranger um campo mais vasto. [...] Referimo-nos àquela que pode ser lida *também* por crianças, o que aumenta o campo semântico coberto pelo substantivo *literatura*, que normalmente não inclui a noção de que abarca obras ao alcance de leitores mais jovens. Não tem nada a ver com livros para crianças. Tem a ver com literatura, arte da palavra, beleza, ambiguidade, polissemia, qualidade de texto, aquilo que Roman Jakobson chamou de função poética da linguagem (MACHADO, 1999, p. 13- Grifos da autora).

O adjetivo “infantil” qualifica o substantivo “literatura”, atribuindo-lhe o significado de gênero literário destinado ao jovem leitor, mas, como defende Ana Maria Machado, o adjetivo amplia o significado do substantivo no sentido de que o texto também pode ser lido pela criança, em vez de restringir-lhe o significado como normatiza a gramática. Lícia Maria Freire Beltrão (2006) corrobora essa sua ideia:

Os muitos anos de morada nos livros de Lobato me fizeram um dia concordar, afinal, com a ideia de que a literatura é uma só. Não importa a pátria, o sangue, o gênero; não importam as letras. Os adjetivos, termos sem autonomia, atrelados a outros nomes que lhes dão vida, observação incontestada feita por Emília, quando da sua inesquecível visita ao Bairro dos Adjetivos na companhia de Quindim, somente servem para restringi-la, para limitar o seu alcance: infantil, juvenil, infanto-juvenil, adulto... Alcance invariavelmente regulado, ora por um termo: exclusivamente, ora por dois: faixa etária (BELTRÃO, 2006, p. 301).

Se a classificação do gênero literatura infantil parece improdutivo, a qualificação deste tipo de literatura como uma literatura “menor” parece ainda pior, uma arrogância pretensiosa daqueles que não conhecem a qualidade dos textos lidos por esse público. Ieda de Oliveira (2003), estudiosa e produtora de literatura infantil, sempre se sentiu incomodada com a tendência de críticos e algumas faculdades de letras por considerarem essa literatura, mesmo que não explicitamente, como produção menor. Ieda acrescenta que os critérios utilizados para definir o adjetivo “menor” nunca foram bem definidos, mesmo porque sempre viu esta produção como um espaço de grande desafio.

Uma das possibilidades que justificariam o adjetivo “menor” para esta literatura estaria vinculada, segundo a pesquisadora, ao fato de a autoria dos *Contos da Mamãe Gansa*, coletânea

de contos populares dedicados à neta de Luís XIV, rei de França, ter sido recusada por Perrault, em favor de seu filho adolescente, resguardando-se o pai de possíveis críticas e criando um canal para eventuais elogios. Essa atitude deixa marcado o lugar, bastante desconfortável, a que relegou a literatura: “Se não é digna de levar seu nome, pode ser tomada como produção ‘menor’, bastarda, de uma paternidade outorgada”, afirma a teórica e acrescenta: “É a partir dessa forma literarizada por Perrault que os contos de fadas passam a ocupar um espaço expressivo, legitimados na sociedade francesa e vistos como fonte de literatura para crianças”. Outra possível razão, pensa Ieda, talvez esteja na utilização de parâmetros críticos idênticos para avaliar a literatura infantil e a literatura dita adulta e não perceber que a produção literária para crianças transita em outra ordem contratual, o que não a caracteriza como inferior, apenas como diferente. Tal crença parte da falsa premissa de que as regras de produção de ambas são as mesmas, o que não é verdade:

É preciso que se entenda que a fronteira entre a literatura infantil e a literatura dita adulta não é de natureza estética, e sim de natureza contratual. O autor de literatura infantil tem como leitor uma criança com um universo menor que o seu, com limitações de léxico, de sintaxe e de visão de mundo, e isso faz com que ele necessite produzir seu texto dentro de uma linha de desafio enorme. (OLIVEIRA, 2003).

O preconceito pode ter resultado também da fixação de conceitos equivocados advindos da época da ascensão da burguesia ao poder, século XVIII, quando a literatura infantil esteve associada à consolidação da burguesia, o que significou estar ligada aos valores da nova classe. Esse engajamento implicou a valorização do aspecto didático, em detrimento da fantasia e do estético, a literatura para crianças e jovens passa a ser vista como uma ferramenta utilitarista.

A última razão, sugere Ieda, desse olhar pejorativo para a literatura infantil, pode estar ligada ao grande volume de obras para crianças lançadas no mercado, nem sempre de qualidade, o que também não isenta as obras direcionadas ao público adulto da classificação de literatura de baixa qualidade ou de não literatura. Até porque definir o que representa qualidade, num texto literário dessa natureza, não é tarefa das mais fáceis, quando sabemos que o discurso da arte é marcado pela imprevisibilidade da mensagem, pela singularização e que, paradoxalmente, sua sedução vem daí. Como, então, oferecer à criança um discurso artístico sem cair no hermetismo ou, ao contrário, oferecer um discurso previsível demais?

Por fim, vale ressaltar que a literatura infantil é um gênero literário com características e convenções próprias, o que não significa dizer que os textos destinados às crianças e aos jovens não sejam portadores de qualidades estéticas. Nessa perspectiva, a literatura infantil vai se firmando, apesar de questões valorativas estabelecidas segundo critérios da tradição ou

cânones literários tidos como paradigma.

#### 1.4 Literatura e a emancipação da infância

A perspectiva do infante sobre a obra literária e sobre como o mundo é representado em uma obra infantil constitui uma questão levantada por Zilberman e Magalhães (1984). As pesquisadoras suscitam a discussão em torno do fato de que quem escreve para a criança é o adulto, portanto, a maioria das narrativas infanto-juvenis, reflete a perspectiva do adulto em relação ao mundo e, em especial, ao “mundo da criança”.

[...] responsável por um circuito que se estende da criação das histórias à edição, distribuição e circulação, culminando com o consumo, controlado sobretudo por pais e professores. Em vista disso a criança participa apenas colateralmente nesta seqüência, o que assinala a assimetria congênita aos livros a ela destinados. É o recurso à adaptação que indicará os meios de relativizar este fato; o autor adulto identifica a perspectiva de seu pequeno leitor e solidariza-se com ela (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982, p. 18).

A criação dos textos para crianças e jovens está atrelada à sanção dos adultos (COLOMER, 2003). De uma forma ou de outra, o corpus infanto-juvenil acaba por ajustar-se aos critérios que, na opinião dos adultos, conferem a essa literatura o status literário/educativo ideal. (VASQUES, 2007). Uma questão importante na análise das obras infantis é, portanto, verificar em que medida os escritores conseguem de maneira efetiva superar essa unilateralidade quando se propõem criar um texto dirigido a crianças e jovens, particularmente no que diz respeito à representação da criança e do adulto no universo ficcional. Como orienta Ceccantini (2011), é importante refletir sobre:

[...] em que medida a representação da criança e do adulto, nas suas múltiplas relações, vem reforçar esquemas de dominação do primeiro pelo segundo, atuando no eixo da manutenção do *status quo*, da reiteração dessa desigualdade de base; ou, sob um outro prisma, em que medida sua obra alcança um grau de adaptação suficiente para, assumindo o partido do jovem leitor, rejeitar o exercício do poder do adulto sobre a criança e suas implicações como um dado natural e consumado (CECCANTINI, 2011, p.128).

Para Zilberman (2012), são poucos os autores que conseguem, ao representar o universo infantil, aproximar-se da perspectiva do infante, mas existem. No Brasil, quem mais se aproximou do que pode ser chamada de emancipação infantil na literatura foi Monteiro Lobato. De fato, na série de obras do *Sítio do Picapau Amarelo* (1920 – 1947) as crianças possuem vez e voz. Marisa Lajolo, em sua concisa e provocadora biografia sobre o escritor, demonstra pensar semelhante a Zilberman (2012):

Monteiro Lobato aposta alto na fantasia, oferecendo a seus leitores modelos infantis – as personagens – cujas ações se pautam pela curiosidade, pela imaginação, pela independência, pelo espírito crítico, pelo humor (LAJOLO, 2000, p. 60).

Ao estilo emancipatório de Lobato, há a escritora Lygia Bojunga Nunes, primeira mulher brasileira a ganhar o prêmio *Hans Christian Andersen*. Com diversas obras primorosas, a autora demonstra sensibilidade na representação do universo infantil. Alguns exemplos são: *A Bolsa Amarela* (1976), *O Sofá Estampado* (1980), *Corda bamba* (1986), *O meu amigo pintor* (1987). São obras que fogem do autoritarismo infiltrado na literatura infanto-juvenil e da constante busca pelo controle das crianças através do texto.

Sílvia Orthof, em sua época, também foi capaz de valorizar a perspectiva do infante. Suas obras receberam grande reconhecimento pela crítica literária. Em 1978, recebeu o Prêmio Molière de teatro por *A Viagem do Barquinho*; em 1979, ficou em 1º lugar no Concurso do Serviço Nacional de Teatro com o espetáculo *A Gema do Ovo da Ema*. Seu conto *O Pé Chato e a Mão Furada* foi premiado no 1º Concurso Nacional de Contos Infantis do Banco Auxiliar de São Paulo. Nos anos que se seguiram, foi premiada com o Prêmio Jabuti de Literatura (1983), da Câmara Brasileira do Livro, na categoria Literatura infantil, pelo livro *A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda*. Além disso, *Os Bichos que tive* ganhou prêmio de melhor livro infantil do ano (1983) da Associação Paulista de Críticos de Arte - APCA, e de melhor livro para a criança da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ. Já em 1987 - *Ponto de Tecer Poesia* ganhou o Prêmio Odylo da Costa Filho, da FNLIJ. E no ano de 1990 - *O Cavalo Transparente* foi adaptado para o teatro pelo grupo Tespis, e recebeu o prêmio de melhor espetáculo do ano em teatro infantil da APCA.

Evidentemente, não poderia ficar de fora desta lista a brilhante escritora Ana Maria Machado, ocupante de uma cadeira da Academia Brasileira de Letras (ABL) e segunda brasileira a receber o Prêmio *Hans Christian Andersen*, em 2000. Dentre tantas obras de Machado, destacam-se: *História Meio ao Contrário* (1978), *Bisa Bia, Bisa Bel* (Novela) de 1981, *O menino que espiava pra dentro* (2008). Também se ressaltam as contribuições da premiada e conceituada escritora Ruth Rocha. Exemplos de algumas de suas obras: *O Reizinho Mandão* (1973), *Marcelo, Marmelo, Martelo* (1976), *O menino que aprendeu a ver* (1986), *A menina que não era maluquinha e outras histórias* (2019).

Ao aprofundar os estudos e buscas frente à contemporaneidade pulsante, é uma feliz novidade a obra do escritor e ilustrador André Neves.

Nascido em Recife, onde começou a desenvolver suas primeiras atividades relacionadas

à literatura infantil, o autor tem vários livros publicados por diversas editoras, além de prêmios em reconhecimento ao seu trabalho, como o “Prêmio Luíz Jardim” 2001, de melhor livro de imagem por *Seca* (2000). Ainda recebeu por parte de sua obra – *A caligrafia de Dona Sofia* (2007), *Seca* (2000), *Mestre Vitalino* (2000) – selos de “Altamente Recomendável”, concedidos pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. *Sebastiana e Severina* (2002) e *O Capitão e a Sereia* (2007) foram adaptados para o teatro.

André Neves dedica-se à arte de escrever e ilustrar para jovens leitores de todas as idades, e suas imagens já foram vistas por crianças e adultos do mundo inteiro em mostras de ilustração dedicadas à infância. Em 2002, seu trabalho como ilustrador do livro *Sebastiana e Severina* foi selecionado para a “XX Mostra Internazionale d’ Illustrazione per l’infanzia Stepan Zavrel”, na Itália. Possui algumas obras traduzidas no exterior, tais como: *Obax* (2010), *Entre Nuvens* (2012), *Malvina* (2013), *Lino* (2010), *Tom* (2012).

Recebeu, em dezembro de 2011, o prêmio Jabuti de melhor livro infanto-juvenil por *Obax* (2010), a história de uma menina sonhadora que morava nas savanas africanas e adorava criar histórias. Esta obra foi abordada na pesquisa e no projeto de leitura literária desenvolvido na Escola-Campo, E. M. de Tempo Integral Santa Rita de Cássia, que será apresentada nos capítulos 2 e 3 da presente dissertação. As imagens e as palavras de Neves (2010), sua poética e estilo, também embelezarão o Produto Educacional da pesquisa.

### **1.5 A arte na escola: heranças e sentido, de onde veio e para onde vai**

O modelo escolar tal qual é conhecido pode ser compreendido como fruto dos anseios burgueses e iluministas do século XVIII, os primeiros pautados pela técnica, produtividade e pelo pragmatismo econômico, e os segundos pela racionalidade e objetividade científicas da época. Para atender às demandas da sociedade na era moderna, a escola – encarregada oficial pelo ensino das crianças – teve que se renovar a fim de colaborar para a formação de um novo tipo de homem (ZILBERMAN, 2012). Um homem moderno, que prezava pelo conhecimento, pela civilidade e pelo consumo. Difundiu-se e valorizou-se nesse período o pensamento de que as crianças deveriam ser mandadas à escola para serem formadas, educadas, instruídas e, assim, conseqüentemente, se tornariam pessoas melhores. Escola era sinônimo de proteção e segurança para as crianças, ou, pensando como Zilberman (2012), sinônimo de controle e isolamento.

Nesse contexto, não havia preocupação em promover a reflexão, o pensamento e os questionamentos. Havia pouco espaço para a criatividade e para o debate de ideias, condições essenciais, conforme Coêlho (2013), para a construção do conhecimento. O sentido da escola se

resumia em “guardar” crianças e passar informações a elas (ZILBERMAN, 2012). Perdida entre as preocupações cotidianas – métodos de ensino, burocracias, controle da disciplina dos alunos etc. – a escola do século XVIII não cumpria o papel que deveria cumprir, o de educar e formar em sentido amplo o “novo homem”: aquele que pensa, que é racional, que é cidadão, que tem direitos e participa de várias formas da sociedade na qual está inserido (COÊLHO, 2013). Para o autor, a escola

Ao não se reconhecer nem se confirmar como *instituição*, ela desliza no operacional e, negando sua natureza, torna-se *organização*. A preocupação com seu cotidiano, *estrutura, funcionamento, gestão* e aspectos burocráticos; e o grande interesse pelo *como* deve acontecer o ensino e a aprendizagem e pelos *resultados* obtidos parecem falar mais alto que a dúvida, o questionamento e o pensamento. [...] A lógica pragmática e instrumental da organização supõe que, se a escola está funcionando bem, não há porque se preocupar com seu significado e finalidade [...] (COÊLHO, 2013, p. 62, grifos do autor).

A escola contemporânea, herdeira de tantos valores e conquistas, moldada no “seio” de revoluções históricas, influenciada por princípios fundamentais como os da república e da democracia, pouco conseguiu compreender de seu sentido, e continua, em alguns aspectos, reproduzindo mitos a respeito do conhecimento e da aprendizagem. Moldada também por vícios e contradições em sua essência e história, prossegue reduzindo o saber à informação, verdade pronta, produto e mercadoria a ser transmitido aos alunos (COÊLHO, 2013).

Assim como o conhecimento científico, o conhecimento advindo da literatura é, na maioria das vezes, apresentado aos alunos como algo pronto e imutável, não se questiona sua gênese, pouco menos se debate sua forma. As telas, esculturas ou letras se somam, como nomes e números, aos conteúdos curriculares, portanto, temos dificuldades em provocar a sensibilidade, a imaginação e a reflexão dos estudantes. Os saberes poderiam ser abordados como construção, algo que foi criado, cultivado e, portanto, passível de crítica e interrogações, porque é algo vivo, incompleto, imperfeito e em constante transformação.

É possível que deste modo o professor esteja tolhendo o conhecimento. No caso da literatura infantil, quando abordada em situação de ensino, carece de ser apresentada como conhecimento vivo, que transforma, que provoca, que estabelece relação com o seu leitor, impossível de se mensurar totalmente. Carregada de linguagem e recursos próprios a obra literária infantil é, de certa forma, suscetível à participação do leitor mirim, que ao lê-la acaba por atribuir-lhe diversos significados. Ao interagir com o texto propriamente literário as crianças estabelecem uma espécie de comunicação, troca dialógica com ele (BAKHHTIN, 2010). Por não ser algo pronto e inacabado é passível de ser preenchido, ou seja, por não ser coisa,

produto ou simplesmente resultado é carregado de lacunas, espaços vazios a serem ocupados, por dúvidas, inquietações, angústias.

O gênero literário, assim como outros gêneros do discurso, é carregado de enunciados ambíguos – sentidos, intenções comunicativas (BAKHTIN, 2010). Supõe a participação do leitor (receptor), pois é posto para provocar em alguém alguma atitude. Quando se reage à leitura de um texto, estabelece-se uma comunicação com ele, participando de sua composição, como uma espécie de coautor. No processo de comunicação dialógica, o leitor é instado a participar da construção de sentidos no texto, também tornando-se responsável pelo ato comunicativo em questão.

[...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante [...] (BAKHTIN, 2010, p. 271).

Os saberes, assim como acontece nas artes e na literatura – supõem a participação do leitor, ouvinte e espectador – devem ser apresentados aos alunos “como realidade cultural, interrogação, pensamento, compreensão, criação [...]” (COÊLHO, 2013, p. 69) para que estes possam se sensibilizar, despertar para a criação e superação da mera reprodução de informações. “Ao provocar a inteligência dos estudantes de todas as idades e condições socioculturais, porém, a aula torna-se um pensar alto diante dos alunos” (COÊLHO, 2013, p. 74). Quando a escola compreende que o importante no ensino não é o conteúdo, a informação ou a novidade, mas o sentido, pressupostos e implicações do que é feito e lido em seus espaços, começa a criar possibilidades para a transformação dos educandos, respeitando-os como seres inteligentes, colaborando para uma formação crítica e humanizada, capaz de influir em todos os aspectos da vida em sociedade.

### **1.6 Reflexões sobre a relação escola, arte e literatura infantil**

A formação crítica e humanizadora pode despertar na criança a capacidade de se colocar no lugar do outro, de enxergar além de si mesmo, a empatia, ou a *pietade* defendida por Rousseau. Possibilita pensar e preocupar com o coletivo e o bem comum, a partir de um embasamento lógico simples: desejar para as outras pessoas aquilo que se deseja e se idealiza para si próprio. Esta seria inclusive uma característica exclusiva dos seres humanos, afirma Rousseau, pois não agindo apenas por instinto – como os animais – o homem consegue estabelecer relações de convivência e reciprocidade.

A busca por essa formação poderia ser uma constante nas civilizações, pois é isto que

de fato torna as pessoas seres humanizados e não somente seres humanos enquanto espécie – *homo sapiens*. Seria possível primar por aquilo que é público, que é do interesse de todos, pois as ações, o comportamento e as ideias de um indivíduo refletem ou afetam o modo como pensam, falam ou agem outros indivíduos. Realmente, mesmo com todas as particularidades as pessoas estão sempre, de uma forma ou de outra, estabelecendo relações umas com as outras.

Vale ressaltar a contribuição das artes e da literatura para a formação das crianças e da sociedade. “As *obras de cultura* se constituem como atos que conferem sentido ao mundo, à vida, à ação social e individual [...]” (COÊLHO, 2009, p.183, grifos do autor). Enquanto conhecimento vivo, a literatura infantil não pode ser resumida à literatura escolar, não pode ser meio de transporte para conceitos e informações, portanto, faz-se necessário reivindicar o seu viés artístico.

Ao observar a literatura como um direito de todo cidadão, bem incompressível, agente de humanização (CÂNDIDO, 2011), compreende-se o papel necessário do texto literário no âmbito formativo das crianças. Contudo, a abordagem da literatura se dá através da leitura de textos artísticos, necessariamente, completos, pois, não é possível substituir o texto literário por fragmentos de textos ou nenhum outro gênero não literário. A obra literária atinge e impressiona de maneira única, pois apresenta estrutura e organização para isso. Quanto a esta questão, o professor Ceccantini (2011) afirma:

Quem se vê na posição de mediador de leitura tem por dever ser bastante exigente e seletivo nos títulos que indica, não se deixando satisfazer com textos banais, didatizados, simplificadores, feitos de encomenda pelo mercado para atender a esta ou aquela faixa etária, a esta ou aquela série escolar, a este ou aquele tema da moda, por inserir-se nas diretrizes educacionais A, B ou C. É preciso não ter medo de colocar nas mãos das crianças, o quanto antes, textos literários densos, de maior complexidade, de ampla envergadura, textos cuja leitura deixe marcas profundas na personalidade de quem os lê (CECCANTINI, 2011, p. 119).

A obra literária como objeto estético, construção artística carregada de simbologia, apresenta-se como uma estrutura poderosa na propagação de conhecimentos inerentes à vida humana. Capaz de contribuir para a ampliação da percepção de mundo, é indispensável ao processo de formação que constitui as pessoas enquanto seres humanos. O texto literário permite que o leitor vivencie, através de sua forma e sentido, diferentes sensações e sentimentos e, por meio da história e da linguagem, possibilita que experimente realidades diferentes das que vive.

Nesse sentido, infere Todorov (2009), a literatura ensina a viver, pois tem potencial para tornar os sujeitos mais sensíveis e próximos de seus semelhantes. Enquanto obra de cultura,

provoca angústia ou paz por intermédio do que apresenta, desperta o senso crítico e o aguça para o levantamento de debates que permeiam a existência humana. Enquanto conhecimento humano:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro [...] (TODOROV, 2009, p. 76).

A formação leitora, assim como todas as formações, é contínua. O leitor, o cidadão, o ser humano estão sempre em formação. A sociedade que desqualifica a educação reduzindo o conhecimento à informação e o ensino a métodos, recursos ou técnicas, não promove o pensamento e a reflexão inerentes aos processos formativos contínuos. Conforme Coêlho (2009; 2013), ao pensar e refletir o aluno desenvolve sentimentos de inquietude, percebe sua condição de incompleto e, igualmente, busca por respostas, complementação e, concomitantemente, mudança.

Ademais, para que a literatura cumpra seu papel vital é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso (TODOROV, 2009). Seja através da leitura, de debates ou realização de atividades, a tarefa da escola deve ser a de proporcionar aos alunos o acesso aos sentidos do texto literário, se ele vai instruir, moralizar, educar, transformar, dependerá da relação que se estabelecerá entre texto e leitor, pois, conforme infere Todorov, “cabe ao leitor tirar de um livro a moralidade ali presente” (2009, p. 85).

### **1.7 Caminhos diferentes e a transdisciplinaridade**

Na virada do século XIX para o XX, vários pensadores, a época, propuseram e vivenciaram novas concepções de ensino e aprendizagem, como alternativa ao modelo positivista/mecanicista de aprender e de ensinar, herança dos ideais de sociedade da Idade Média e também dos anseios do século XVIII, marcado por revoluções industriais e pela ascensão do tecnicismo. A educação escolar foi desafiada a conceber o aluno como ser pensante, participativo, capaz de questionar, de criar, de buscar novas experimentações e, também, de apreender o passado no presente e projetar-se no futuro.

Destacam-se, nesse contexto, entre tantos: o filósofo americano John Dewey (1859-1952) responsável pelo movimento da Escola Nova e da concepção do “aprender fazendo”; a médica e pedagoga italiana Maria Montessori (1870-1952) defensora do respeito e do interesse

ao/do aluno; o pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966) criador das técnicas: aulas-passeio, do jornal de classe, dos cantinhos pedagógicos e da troca de correspondência entre escolas.

A grande maioria desses educadores se inspirou nas ideias do pedagogo alemão Friedrich Froebel (1782-1852), o qual se destacou por considerar o início da infância como uma fase decisiva de grande importância. Concebia as brincadeiras como o primeiro meio de aprendizagem e base das representações do mundo concreto, a fim de entendê-lo, é considerado o criador dos “Jardins de Infância”.

Com efeito, um dos pensadores mais importantes da atualidade é o francês Edgar Morin. Suas ideias, inicialmente criadas para discutir a questão do conhecimento, espalharam-se por várias áreas e tornaram-se uma referência obrigatória na área de Educação a partir do livro *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2002), escrito a pedido da Unesco.

Os sete saberes necessários à educação do futuro não têm nenhum programa educativo escolar ou universitário, e aliás não está concentrado no primário, nem no secundário, nem no ensino universitário, mas aborda problemas específicos para cada um desses níveis que precisam ser apresentados, porque dizem respeito aos setes buracos negros da educação completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos, que, na minha opinião, devem ser colocados no centro das preocupações da formação dos jovens que, evidentemente, se tornarão cidadãos (MORIN, 2002, p. 1).

Essencialmente, nesta obra Morin mostra a necessidade de integração dos saberes disciplinares, apesar de todas as diferenças que os permeiam, outrossim, destaca as diferenças que marcam a própria espécie humana. A interdisciplinaridade aproxima-se da noção de conhecimento complexo, entendido como um conhecimento pleno e que requer, segundo Morin (2002), o diálogo entre as partes e o todo, e vice-versa. Os sete aspectos apontados, os quais estão relacionados a problemas educativos carentes de soluções, constituem-se caminhos que se abrem a todos os que pensam e fazem educação e que estão preocupados com o futuro das novas gerações:

[...] Na minha opinião não temos que destruir disciplinas, mas temos que integrá-las, reuni-las uma as outras em uma ciência como as ciências estão reunidas, como, por exemplo, as ciências da terra, a sismologia, a vulcanologia, a meteorologia, todas elas, articuladas em uma concepção sistêmica da terra. Penso que tudo deve estar integrado, para permitir uma mudança de pensamento que concebe tudo de uma maneira fragmentada e dividida e impede de ver a realidade. Essa visão fragmentada faz com que os problemas permaneçam invisíveis para muitos, principalmente para muitos governantes. E, hoje, que o planeta já está ao mesmo tempo unido e fragmentado começa a se desenvolver uma ética do gênero humano para que possamos superar esse estado de caos e iniciar, talvez, a civilizar a terra (MORIN, 2002, p. 11-12).

Morin também amplia a reflexão sobre as temáticas que envolvem sua teoria na obra: *Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores* (2015). Organizado por Marilda Aparecida Behrens e Romilda Teodora Ens, este livro foi gerado do intercâmbio entre vários pesquisadores.

A reflexão dialógica de Morin (2015) promove a abertura de canais sutis às perspectivas de formação integral, tão requisitadas em dias turbulentos como os atuais e enriquece o repertório individual a fim de levar a reflexão para além da interdisciplinaridade, para que se pense em algo que a transcende. Nicolescu (1999, p.50) designa: “A transdisciplinaridade, como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina [...]”. Trata-se de um desejo por religar conhecimentos, saberes, práticas, experiências, culturas, competências.

De igual modo, do ponto de vista da epistemologia, a transdisciplinaridade guia-se por “[...] um pensar que, ao invés de valorizar a simplificação, valoriza a complexidade, a tessitura articulada dos saberes e dos conhecimentos [...]” (SUANNO, M., 2015, p.88), propondo a valorização e a legitimação das diferentes áreas dos campos científicos e do “não científico”. Rompendo, assim, com a lógica hierarquizante da racionalidade fundamentada no paradigma da ciência moderna: razão *versus* emoção.

Morin (2008) convida à reflexão ao dizer que a racionalidade se revela por outros substantivos aparentemente libertos da lógica como, por exemplo, a afetividade, que pode ser vista como uma colaboradora direta do desenvolvimento humano. Para o filósofo, o desenvolvimento da inteligência entre os seres do gênero *homo* encontra-se estreitamente correlacionado com o desenvolvimento da afetividade, e o amor seria o ápice da sabedoria.

Tais pensamentos revelam um projeto de educação e sociedade que valoriza saberes, práticas e experiências ainda marginalizados nos dias de hoje. São reflexões sobre o tipo de civilização que queremos formar. Morin (2008) compreende e chama a atenção para a importância da arte (literatura, música, dança, teatro...) e para as atividades humanas que despertam a afetividade e a empatia. Conclama pela necessidade de uma vida permeada por sensibilidade estética, subjetividade, emoções, tão importantes quanto a racionalidade na formação de sujeitos complexos e multidimensionais.

Em sua obra “Amor, Poesia, Sabedoria” (2008), Morin apresenta reflexões que destacam o papel da arte na formação dos sujeitos e aponta “novos caminhos” para que se aprenda a viver. Sendo assim, propõe que se religue razão e emoção, *prosa* e *poesia*, trabalho/sobrevivência e arte/estado poético/sensibilidade. O termo *prosa* representa as atividades práticas, técnicas que são necessárias à existência/sobrevivência. E *poesia*, em

sentido metafórico, está ligada à imaginação, emoção, loucura, exaltação, enfim, tudo aquilo que a arte pode proporcionar enquanto atividade subjetiva, provocadora, transformadora. Conforme Suanno (2017, p. 297), à luz de Morin (2008):

[...] a arte oportuniza fruição e conhecimento, de tal modo possibilita a construção de interpretações, análises e compreensões sobre a vida, sobre temáticas e sentimentos, o que pode potencializar a humanização das pessoas. De tal modo, o direito ao acesso à arte (poesia, literatura, música, dança, teatro...) têm potencial sensível e formativo para 'ajudar a viver' (TODOROV, 2006), pois a arte dá forma à percepções, emoções e visões de mundo, assim, expressam culturas, pensamentos, sentimentos e retratam a sociedade que a produz, tendo potencial humanizador e emancipador.

Para que as ideias de Morin e da transdisciplinaridade, bem como qualquer projeto de mudança cheguem, de forma efetiva, até as escolas, a professora Marilza Suanno (2015) afirma ser necessário investimento na formação dos profissionais da educação, para tanto, proclama por um olhar atento em direção ao estágio nos cursos de licenciatura – momento em que muitos professores envolvem-se pela primeira vez com a prática –, e por um cuidado maior em relação à pesquisa nos diversos níveis de formação do educador. Considera importante estabelecer uma certa intimidade deste profissional com as pesquisas que são desenvolvidas em sua área de atuação, em especial no campo do ensino e da didática. É na pesquisa, assim como no estágio, que o professor reflete sobre sua prática, conversa com a teoria, constrói e organiza saberes, avalia-se e reavalia-se, num exercício constante de complementação de sua formação, por essência e por semântica incompleta.

Ainda de acordo com Suanno (2015), é no caminhar em direção ao horizonte de sua formação, espécie de utopia, que o professor percebe a necessidade pela transdisciplinaridade. As transformações precisam acontecer primeiramente por parte de si mesmo, para em seguida, transcenderem aos educandos. O desenvolvimento profissional caracteriza-se por ser um processo complexo, multidimensional, contínuo, construído, paulatinamente, por meio da relação reflexiva entre teoria-experiência, a qual demanda tempo, amadurecimento, conhecimentos, sabedoria, identidade profissional e engajamento. O processo de desenvolvimento profissional leva vida, suas representações, crenças, preconceitos, desejos, motivações, contextos, condições de trabalho, dentre outros. (SUANNO, 2015).

Considerado tudo isso, será possível que o professor desenvolva a si mesmo como pessoa e como profissional, para assim, contribuir para o desenvolvimento da qualidade das aprendizagens dos alunos e para um fazer pedagógico que se diz transdisciplinar:

A transdisciplinaridade busca a abertura das disciplinas àquilo que as atravessa e as ultrapassa, não propõe que se abandone as disciplinas, ou que se abandone os processos de ensino. Propõe-se que os contextos educativos, com rigor, abertura e tolerância, busquem religar, globalizar, enfim, transdisciplinarizar os conhecimentos, os saberes, as emoções. Possibilitando a construção de uma nova percepção da realidade, oportunizando a ampliação da consciência e desenvolvendo, assim, o cognitivo, o afetivo, o imaginativo, ampliando o compromisso dos sujeitos com a própria vida, com a vida coletiva, com o bem comum e com a construção de uma consciência planetária (SUANNO, 2015, p. 117).

Como visto, o conhecimento transdisciplinar busca estreitar as relações entre o científico e o humano, articular razão e emoção, contribuindo para aumentar a percepção e compreensão de mundo e daquilo que se estuda/pesquisa, portanto, dialoga com o projeto de escola e de ensino de literatura que se almeja com a presente pesquisa.

O explicitado colabora com o que se busca em termos de formação de sujeito e de sociedade, concorre para a conquista do respeito em meio às diferenças, da tolerância para com o outro, da compreensão entre os seres humanos e da coexistência destes com outros seres e os diversos ambientes que habitam.

Ademais, Morin (2002, 2008, 2015) e Suanno (2015, 2017), assim como Coêlho (2013), Alves (2002) e outros que serão citados adiante, levam a refletir sobre o sentido da escola. Apontam outros caminhos como forma de contribuir para uma nova visão de conhecimento – contextualizado, globalizado –. Cooperam, enfim, para o entendimento de que a literatura, assim como outros saberes, pode colaborar para que os rumos dos sistemas sociais sejam revistos em prol de uma sociedade mais humana, igualitária, justa e solidária.

### **1.8 Casa Verde, uma escola criativa e inovadora no século XXI**

A exemplo de escola criativa e inovadora, a qual se propõe a desenvolver uma educação humanística, progressista e emancipadora, está a “Escola Casa Verde: aprendendo com os pássaros”, situada no município de Aparecida de Goiânia, Goiás. Grande parte desta pesquisa e do projeto literário, o qual será elucidado no capítulo 3, possui por referência as intenções educativas e práticas pedagógicas vivenciadas na Escola Casa Verde.

Vivências e observações realizadas, antemão, na Casa Verde forneceram segurança e experiência prática para o desenvolvimento do projeto em uma turma multiseriada. As atividades escolhidas e a forma como foram aplicadas foram baseadas em planos de aula e na rotina “casaverdense”. Ademais, alguns autores que embasam a pesquisa foram buscados no PPP da instituição e no diálogo com a equipe pedagógica, a qual comunga de princípios e

concepções educativas abordados nesse trabalho de pesquisa.

A Casa Verde resiste, há 8 anos, ao positivismo e ao pragmatismo de uma educação nacional atrasada, a qual tem como base um projeto de fracasso, e de manutenção do *status quo* de parte da sociedade brasileira (DARCY RIBEIRO, 1977). A escola sobrevive, atualmente, aos atrasos políticos de um governo que ainda insiste em tratar a educação como mercadoria e busca saídas esdrúxulas, como a militarização das escolas, para parecer resolver a crise da educação no Brasil, a qual não passa de um plano muito bem articulado (DARCY RIBEIRO, 1977).

A Escola Casa Verde é uma instituição privada, que educa crianças de dois a dez anos de idade, mediante a oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Age, à luz de teorias educativas consideradas pelos estudiosos da área como progressistas; propõe-se a vivenciar uma filosofia de educação que busca por mudanças na educação e, conseqüentemente, transformação da sociedade; está pautada, conforme verifica-se em seu PPP, em documentos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tudo começou na Cidade de Goiás em 1981. Ano em que a professora Elizete Maria de Lima inaugurou, numa família de oito irmãos, uma linhagem de educadores. Nesse ínterim, mudou-se para a Capital – Goiânia. Aqui atuou de 1990 a 2010 em instituições educacionais de renome. Ministrou inúmeros cursos de capacitação de professores nas redes pública e privada de ensino, sob a marca registrada de justo fazer e instigar. Nesse árduo e prazeroso percurso, com a sua participação, formaram-se inúmeros professores nas redes pública e privada de ensino [...] Sua experiência profissional somou-se com a expertise fraterna de três irmãos de sangue no sentido literal da palavra, João Batista, Elzita Maria e Eduardo, todos de Lima (PPP CASA VERDE, 2019, p. 8).

Hoje a Escola Casa Verde também é composta, em seu corpo administrativo-pedagógico, pela coordenadora de projetos e escritora Elaine Cristina de Almeida Sleiman, que comunga dos ideais e filosofia de educação da Casa-Escola e se soma aos irmãos Lima pela busca de um projeto de ensino criativo e inovador.

A Casa Verde inova, primeiramente, por seu espaço. Foi construída em terreno amplo, onde encontram-se preservadas mais de 40 espécimes de vegetação nativa do bioma cerrado entremeadas com várias e centenárias árvores frutíferas. Oferece, além das frutas, beleza, conforto, acolhimento, o convite à exploração, excelência em laboratório para o estudo de toda uma gama de conteúdos científicos e fomento das relações inter e intrapessoais. (Anexo I).

Em todos os espaços físicos existem elementos que remetem à poesia, ludicidade e

encantamento, delicadezas sutis que alimentam e revigoram o testemunho de que é possível transformar sonhos e projetos em realidade. Observa-se, ao andar pelo espaço, que artesanatos confeccionados pelas crianças, pelas famílias, pela direção, plantas floríferas, quadros educativos e ornamentos reciclados integram um cenário encantador para os profissionais da Casa, para as famílias, crianças e visitantes. (Anexo II).

Faz-se importante salientar que todos os espaços da Escola possuem uma intencionalidade pedagógica, por vezes, os ornamentos citados tornam-se objetos de estudo, investigação e debate, assim como o nascer, crescer e morrer das plantas, bichos, flores e frutos.

Durante a lida do ano letivo, as crianças não ficam fechadas em salas de aulas convencionais, convivem e circulam de forma autônoma por todos os espaços da escola, os quais possuem nomes inspirados em brincadeiras: *Ciranda Cirandinha*, *Adoleta*, *Esconde Esconde*, *Pique Pega*, etc. Partindo da perspectiva do brincar e do estar em grupo ou em roda, entende-se um dos projetos desenvolvidos na Escola, idealizado e chamado pela coordenadora de projetos, Elaine Sleiman, de “Ciranda de Quintal”. Por vezes, as crianças desta Escola parecem estar em uma constante brincadeira:

Cirandas acontecem no quintal porque ali é o espaço dos sonhos infantis. Nesse sentido, o quintal não é apenas um lugar ou um espaço físico determinado. O quintal é um espaço dinâmico de um construir-se incansável que se insere numa proposta lúdica que agrega a felicidade, o crescimento e a ampliação de nossos horizontes (SLEIMAN, 2016, p. 7).

Quando dispostos em salas cobertas, as crianças realizam atividades específicas, como atividades de sistematização da escrita e de cálculos, ou apenas se protegem da chuva, nos dias em que esta aparece. Lembrando que, lá, uma mesa e algumas cadeiras no jardim podem também receber o título de “sala de aula”.

As salas de aula cobertas foram construídas com adobe, tijolo grande de argila, seco ou cozido ao sol, às vezes acrescido de palha ou capim, para torná-lo mais resistente. Tal material orgânico deixa as salas cobertas mais frescas. Estas foram construídas com a ajuda das primeiras famílias e crianças que se juntaram à Escola – na sua concepção –, possuem janelas e portas bem amplas para a entrada e circulação do ar, bem como vidraças coloridas que permitem a incidência dos raios solares durante boa parte do dia (Anexo III). Foram pensadas a fim de dialogarem com um dos pilares da Escola, o da sustentabilidade. Economizar energia, poupar e reaproveitar recursos naturais são algumas das preocupações constantes da Casa Verde e também estão presentes nos afazeres cotidianos dos alunos.<sup>1</sup>

As crianças utilizam folhas de papel usado para realizar atividades de desenho e escrita, reaproveitam o material escolar de um ano para o outro, somente podem trocá-los quando estes

acabam (cadernos, lápis, borrachas) ou se estragam/deterioram (mochilas, estojos, uniforme da escola). Igualmente, é praxis a separação do lixo orgânico, o qual vira adubo na composteira ou comida para os animais; e inorgânico, sendo que este é separado entre “secos” e “molhados”, e destinado para centros de reciclagem ou para atividades artísticas, de reaproveitamento e reutilização que acontecem dentro da própria Escola.

A educação na Casa Verde, igualmente, busca a compreensão do ser em sua subjetividade, incentiva-o enquanto ser de existência singular e plural. Permite-lhe ser presente por inteiro no mundo, ao lidar com o outro e consigo mesmo. As crianças trabalham em grupo o tempo todo. Da chegada até o fim do expediente escolar. Ora estão em grupos maiores (Educação Infantil e Ensino Fundamental), ora estão em grupos menores (apenas a Educação Infantil ou apenas o Fundamental). Estão em constante interação entre os seus diferentes. Aprendem a conhecer-se, suas qualidades e o que precisam melhorar, há um incentivo pelo autoconhecimento (Meditação, autorreflexão).

Portanto, na Casa-Escola os infantes “aprendem a ser e estar”, pois os educadores persistem na crença do trabalho em grupo, do respeito pelo outro e na conquista da autonomia para viver em sociedade. As crianças aprendem a se portar e a fazer parte de um grupo, seja ele mais ou menos heterogêneo, para que assim, possam integrá-lo e contribuir de maneira efetiva com o mesmo.

No dialogismo que permeia o ensinar e o aprender, a Escola destaca-se, pois, aborda na prática os conceitos dos grupos colaborativos, evidenciados por Vygotsky (2001) no socio-construtivismo. As crianças mais velhas (pares mais experientes) ensinam os conteúdos curriculares às crianças mais novas (pares menos experientes). Contudo, não deixam de contar com a mediação do (a) professor (a) graduado (a), este, atua diretamente no ensino dos mais velhos, mas intervém, sempre que necessário, no aprender dos mais novos. Ao ensinar os que precisam, as crianças mais experientes sistematizam o que já sabem, pesquisam sobre o que ainda não sabem, exercitando a autonomia intelectual, o livre pensar e agir. Os alunos aprendem a buscar informações, selecionando o que lhes é significativo ou não, tornando-as práticas ou descartáveis em um contexto/situação. Em suma, as crianças “aprendem a aprender”:

A Casa Verde se constrói na paciência. Acredita que o aluno, o professor, o gestor, o funcionário se constituem pessoas diferenciadas pelas experiências subjetivas vivenciadas ao caminhar como ser reflexivo. Neste contexto, a filosofia no entremeio de inúmeras discussões, instigou a tríade interrogativa:

- Que contribuições queremos dar para o processo de formação das pessoas e de sustentabilidade da vida no planeta?
- Que relações gostaríamos que fossem mantidas entre os seres

humanos e entre estes e a gama dos conhecimentos?

- Que tipo de sociedade paulatinamente desejamos construir? (PPP CASA VERDE, 2019, p. 14).

Assim, nos agrupamentos, o currículo é flexível, especialmente no que se refere ao período de tempo, maior ou menor, conforme os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Os conhecimentos não são fragmentados, a transdisciplinaridade e interdisciplinaridade possibilitam aproximações sucessivas, necessárias para que o conhecimento se apresente às crianças na sua inteireza e estas se apropriem dele, conforme suas potencialidades e de forma reflexiva. Com efeito, é possível perceber a trans e a interdisciplinaridade nos diversos projetos que subsidiam a prática e os fazeres pedagógicos da escola.

Nas atividades permanentes e sequenciadas há o desenvolvimento das competências basilares. Contudo, são planejadas por olhares e mentes mais amplos: a sala de aula é o mundo e a metodologia é mais a descoberta, a reinvenção. Toda experiência é real, vivenciada muito mais corporalmente do que virtualmente. A informação é apenas uma ferramenta que facilita a aprendizagem sem tanta decoração e falatórios. “Quem fala são, por exemplo, as formigas. Aquele corre-corre, anda-anda que tanto encantou o poeta Manoel de Barros (1916-2014), tem muito a ensinar sobre a vida e os homens” (PPP CASA VERDE, 2019, p. 20).

Com efeito, há uma relação de amor e compromisso entre a Casa Verde e as Artes. Na abertura das atividades diárias, acontece um Trabalho coletivo denominado – *Roda de Vida e Poesia* – realizada no espaço *Arena 2 ou 1*. Realiza-se sempre integrada ao projeto *Arte ao Relento*, sob o eixo do “artístico puro”, a arte pela arte, mas a cada calendário letivo entrelaça-se a temáticas e projetos diversos. Nesta *Roda* são vivenciadas e experimentadas: músicas, danças, ancestralidades – brincadeiras folclóricas/populares –, expressões e construções corporais; acontecem jogos lúdicos e simbólicos – “o faz de conta” e a teatralidade são valorizados –; além de proporem diálogos, reflexões e discussões pertinentes sobre, para e pela Arte.

Também existem nessa Escola espaço e momento especiais, dedicados à literatura. Todos os dias, após a *Roda de Vida e Poesia*, as crianças destinam-se à *Casinha de Bambuê* (Anexo IV), uma casa de madeira, construída em cima de uma árvore do quintal e planejada para o deleite de um momento da rotina chamado de *Leitura Compartilhada*. No horário dedicado à fruição literária, as crianças, em roda, deitadas ou sentadas, são as “convidadas” no universo da literatura oral. A professora, mediadora mais experiente, faz a leitura de obras literárias, consideradas infantis ou não, clássicas e contemporâneas. Escolhidas, ora pelas

crianças, ora pelas professoras, mas sempre sob o olhar atento e sensível de toda a equipe artística e pedagógica.

Para além da *Leitura Compartilhada*, as crianças têm acesso às obras literárias do *Diário de Leitura*, uma espécie de círculo de troca de livros e registro das leituras. Os pais adquirem, sob orientação da equipe pedagógica/artística e de projetos, duas obras literárias para serem lidas e, depois trocadas entre as crianças no decorrer do ano letivo.

Conforme apontado na Rotina da escola e no Plano de Aula dos professores, após a leitura das obras, os jovens leitores registram alguns dados e impressões sobre as mesmas em forma de relato, construindo, assim, um diário das leituras abordadas.

Dentre *Leitura Compartilhada* e *Diário de Leitura*, as crianças leem cerca de 50 obras literárias por ano –, *Obax*, de André Neves; todas as obras da série do *Sítio do Picapau Amarelo*, de Lobato; algumas obras de Lygia Bojunga, como a *Bolsa Amarela* e o *Sofá Estampado*; *Fábulas de Esopo* e *La Fontaine*, recontadas por diversos autores; *Mitos e lendas gregos*, por Eric A. Kimmel; *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint Exupéry; *Histórias Africanas*, recontadas por Ana Maria Machado. Com efeito, um *corpus* literário que possibilita experiências de vida e perpassa a memória estética e afetiva de quem passa pela Casa Verde. Diante do que foi explicitado acima, faz-se clara a sua intencionalidade em formar seres humanos mais empáticos, os quais construirão uma sociedade mais crítica e humanizada.

Essa linha de pensamento respaldou a escolha dos autores de referência da “pedagogia casaverdense”. Sabe-se que a criança é um ser que chega ao mundo marcado pela ancestralidade; pela história das ideias, da ciência, da cultura, do trabalho; pelo vir a ser, urge, então, que o aluno desta instituição tenha uma imersão no processo de apreender os conhecimentos sistematizados, educar-se na relação com os outros e consigo mesmo e atuar com intencionalidade harmônica e positiva sobre o ambiente que habita.

Por esse fazer pedagógico diferenciado, a Casa Verde foi reconhecida como uma Instituição Criativa pela RIEC/ADEC – Rede Internacional de Escolas Criativas –, recebendo em Barcelona, na data de 4 de julho de 2019, um certificado de distinção e reconhecimento como escola criativa e polinizadora de projetos inovadores e práticas educativas transformadoras, com especial atenção à problemática e demandas cidadãos, meio ambiente e planeta, com extensão a compreensão do pensamento da criança.

Na data de 19 de outubro de 2019, o reconhecimento foi compartilhado e comemorado com as famílias, crianças e profissionais da Casa em um evento denominado *Festa da Colheita e da Partilha*. Ocasão em que os professores e pesquisadores Marilza Suanno, João Henrique Suanno e Lindalva Pessoni Santos representando a RIEC, explicaram os critérios que levaram

ao reconhecimento e certificação da instituição.

Ao entender a importância deste reconhecimento e perceber a resistência da *Casa Verde* re ao contexto político atual, concorda-se com o professor, pesquisador e escritor Rubem Alves, o qual tanto questionou o sentido da escola e tanto lutou pela emancipação das crianças:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá- los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2002, p. 29-32).

O projeto de leitura literária que será apresentado nos demais capítulos também propõe “caminhar” na contramão do que se pode chamar de convencionalismo educativo, na contramão da esteira das heranças deixadas pela escola do século XVIII e em oposição ao ensino que “aprisiona”, que limita/reduz o saber e subestima as crianças.

A experiência da Escola Casa Verde traz para se pensar a constituição do leitor de literatura na Educação Básica. As práticas descritas – o tempo, o espaço e os cuidados dedicados a arte e a literatura – demonstram que é possível, através da arte da palavra, do objeto estético textual, formar para a alegria, para a sensibilização, para a criatividade<sup>4</sup> e para a emancipação.

---

<sup>4</sup> Conforme Albertina Mitjans Martínez, a criatividade é um processo complexo da subjetividade humana, concepção que rompe com a ideia simplista de que a criatividade é algo inerente à natureza humana ou que corresponde a um conjunto de características cognitivas, motivacionais, ou de personalidade. Desta forma, a criatividade está associada às múltiplas relações entre o sujeito, contexto da ação e organização subjetiva. Em suma, ela pode ser aprendida. Para aprofundamento consultar: <https://www.albertinamitjansmartinez.com/o-grupo-de-pesquisa>

## **CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA**

O presente capítulo chama a atenção para algumas obras literárias infantis, as quais representam a diversidade étnico-racial no Brasil, e sobretudo, retratam e simbolizam personagens negros em seus textos. Acredita-se que essas obras, se verdadeiramente literárias, podem apontar para inquietações humanas dentro do universo infantil, contribuir para a construção de noções sobre as diferenças entre os jovens leitores e, igualmente, sensibilizá-los quanto às verdades desagradáveis do mundo. Portanto, são passíveis de fazê-los refletir sobre seu lugar e papel em uma sociedade.

Com o objetivo de aproximar daquilo que Candido chama de função social da literatura (2011), aspira-se levantar a discussão sobre a abordagem de obras que atendem a expectativa das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, as quais apresentam, dentre várias outras, propostas comprometidas com a criação de ações que visem corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social no sistema educacional brasileiro. Também será discutida a abordagem de obras que caminham na contramão dessas propostas, e acabam por contribuir com a propagação e manutenção de preconceitos e estereótipos étnicos.

É importante refletir sobre essas abordagens no ensino de literatura, pois se percebe, em especial nas artes e nas linguagens, um grande campo de exploração, visto que corroboram para a criação, manutenção e reprodução do que Pierre Bourdieu chama de violência simbólica<sup>5</sup>, e concomitantemente, das relações sociais de poder. Rosemberg (1985) vê na literatura um campo eficaz de reprodução de valores, logo contribuir para a representação da diversidade étnico-racial no Brasil através do texto literário se faz necessário diante das mazelas da desigualdade e dos poucos efeitos práticos das leis brasileiras.

Como visto no capítulo passado, para que a literatura cumpra seu papel vital é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso (TODOROV, 2009), portanto, primeiramente, serão feitas e/ou retomadas algumas considerações sobre a literatura abordada com crianças nas instituições educativas, visto que literatura infantil e escola “andam lado a lado” e veiculam intenções

---

<sup>5</sup> Violência simbólica é um conceito social elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1989), o qual aborda uma forma de violência exercida pelos indivíduos sem o uso da coação física. É uma forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social, cultural, institucional. A violência simbólica se apoia na fabricação e propagação contínua de crenças do processo de socialização, que induzem o indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante. Devido a esse conhecimento do discurso dominante, a violência simbólica é manifestação desse conhecimento através do reconhecimento da legitimidade desse discurso dominante.

formativas que se misturam e, vez ou outra, confundem pais e profissionais ligados à formação leitora.

## **2.1 A arte em primeiro plano**

Dentro do contexto escolar, comumente, acredita-se que a literatura infantil atue sobre os alunos através de temas, pois ainda existe certo condicionamento por parte de professores/instrutores em relação à supervalorização da informação/conteúdo. Todavia, tratando-se de literatura, as possibilidades formativas estão para além dos conteúdos, portanto, é importante deixar de considerá-la uma espécie de ferramenta utilitarista a serviço dos interesses escolares.

Ao abordar produções literárias nas quais os autores demonstram e assumem, através do texto, posições éticas, políticas, ideológicas e tratam de problemas sociais, faz-se necessário ter em mente que suas intenções só terão efeito se estiverem submetidas à estrutura literária, à organização e ordenação estética do texto: “[...] Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem ser proscritas; mas a sua validade depende da forma que lhes dá existência como um certo tipo de objeto” (CANDIDO, 2011, p.183). É enquanto arte que a literatura nos permite dialogar sobre as inquietações humanas, persiste o autor.

## **2.2 Horizonte de expectativas de mercado: modismos e ideologização**

Em relação à diversidade étnico-racial foi notório, após a criação da Lei nº 10.639/2003, o aumento da produção de obras infantis que a abordaram. Cabe, por conseguinte, refletir sobre o fenômeno/modismo que se deu em torno da questão, tanto no campo dos livros didáticos e paradidáticos, quanto no campo dito literário. Logo, muitas são as críticas direcionadas às obras que abordam a representatividade étnico-racial no ensino de literatura, pois algumas podem estar, simplesmente, colaborando para suprir mais uma necessidade da escola – que se viu “obrigada” a tratar o tema e, conseqüentemente, contribuir para atender uma demanda do mercado editorial (Colomer, 2003; Eco, 1989). Mais grave é o caso de livros que na contramão dos referenciais, e à revelia inclusive de seus autores, não promovem a mobilização sobre questões sociais relevantes, mas promovem, das mais diversas formas, a ratificação de estereótipos e preconceitos.

Sobre a ideologização da literatura infantil, Colomer (2003) versa sobre o aspecto da verossimilhança nas obras infantis. Segundo a autora, outro problema estaria na busca de um

ideal de sociedade, quando, então, as narrativas acabam por se afastar demais da realidade das crianças:

[...] pronunciar-se sobre um tema já lhe confere uma carga evidente de anormalidade e revela que as condutas defendidas na história são ideias, mais do que realidades. Os autores enfrentam então, uma dualidade de difícil solução: se o comportamento que se deseja difundir se apresenta como natural, a experiência de vida do leitor o leva a detectá-la como estranha e cria-se um problema de verossimilhança narrativa: mas, se se destacam as tensões existentes na realidade, corre-se o grave risco de converter a obra num panfleto estridente e definitivamente ingênuo [...] (COLOMER, 2003, p.119).

Após apontar a problemática, Colomer (2003) pondera: “introduzir mudanças ideológicas requer uma sutileza literária muito acentuada”, esta por sua vez, precisa envolver os níveis mais profundos do texto. A professora e crítica literária ainda faz outra alerta sobre a leitura de tais propostas, diz que são válidas e contribuem para esclarecer a relação entre os valores sociais e os livros destinados ao jovem leitor, contudo, tal progresso não deve aventurar-se na busca por “conclusões mecânicas”.

Colomer (2003) provoca a pensar: o que se deve fazer com os livros que não atendem as demandas ideológicas atuais? Como aqueles em que texto, personagens e demais elementos são apontados como racistas ou sexistas. Questiona-se: seria o caso, por exemplo, de proibir ou reescrever clássicos, tais como os de Lobato – elogiados nesta pesquisa –, os quais recebem críticas do ponto de vista ideológico? Ou ainda, censurar a seleção e difusão de obras como as que serão criticadas logo mais? Este não parece ser o caminho, haja vista que os debates suscitados não se limitam a análise das obras, mas incluem a própria crítica e suas repercussões como objeto de estudo, portanto, deve-se ter em mente que há um grande campo de discussão e pesquisa em aberto.

Por fim, Colomer (2003), elucida Thompson (1990), nesse enfoque, a discussão gira em torno de ver o “uso social das formas simbólicas”. As narrativas oferecidas às crianças e adolescentes podem ajudá-las a construir sua identidade, mas o significado de um texto depende da história de sua recepção, da maneira singular de mobilizar o significado por parte dos grupos de leitores e da relação entre os significados estabelecidos pela comunidade interpretativa. Tais concepções poderão ser observadas com afinco no próximo capítulo.

Feitas essas considerações, falar-se-á sobre a presença da diversidade étnico-racial na literatura infantil, bem como sobre as possibilidades de contribuição e formação que esse tipo de abordagem possa vir a oferecer.

### 2.3 A diversidade étnico-racial na literatura infantil brasileira

A questão da diversidade étnico racial é apresentada de várias maneiras nas obras infantis e pode-se encontrá-la em diferentes livros literários, ora cumprindo papel moralizante, em que se vê explicitamente uma “lição” sendo aplicada, ora de forma mais sutil e em níveis mais profundos do texto, quando o autor não deixa tão claras as suas intenções. Existe grande acervo a respeito.

Em certas obras nota-se as diferenças de etnia e raça sendo representadas de maneira geral, normalmente são títulos em que os autores não optam por representar uma etnia ou raça específica, como é o caso de *Lápis cor de pele*, de Daniela de Brito. Neste conjunto de obras, a temática é abordada de maneira ampla, pois se valem do discurso da valorização de todas as raças e etnias, independente de posicionamentos políticos e sociais que apontem para a marginalização de algumas etnias e raças, segregação e exclusão de outras.

Em contrapartida, existem obras que tendem para a representação específica do negro, haja vista os motivos políticos e sociais mencionados, os quais reforçam a ideia da existência de etnias e raças privilegiadas, que é o caso da raça branca, e que já possuem grande acervo literário representativo (SILVEIRA; KIRCHOF, et al, 2012). Segundo os autores, trata-se da simbolização engajada de vozes que foram por muito tempo silenciadas. A exemplo estão as ficções: *Rufina*, de Marciano Vasques, e *Felicidade não tem cor*, de Júlio Emílio Braz. Contudo, nestas obras, os aspectos raciais são discutidos abertamente, com ênfase nas discussões sobre características físicas e no racismo em si, contrariando de antemão ao princípio artístico de que o projeto social não pode comprometer o projeto estético da obra, sob pena de inviabilizá-lo do ponto de vista artístico, ou seja, não alcançar o status de obra literária ou artística.

Há também as obras em que a presença da diversidade étnico-racial negra se dá apenas nas ilustrações/imagens, o enredo nada apresenta sobre a questão, no texto não há palavras que mencionem ou façam alusão à cor, raça, origem, existe apenas o desenho do personagem negro. Por exemplo: *O menino Nito*, de autoria de Sônia Rosa.

Em outro grupo estão as obras que reúnem e traduzem contos e lendas africanos, permitindo o acesso direto à arte e cultura africanas como em: *Histórias Africanas*, recontadas por Ana Maria Machado, e *Um presente para Adeola*, de Patrícia Angel Secco. Trata-se do contato com a literatura originária do povo africano, e pode representar a perspectiva que caminha na direção de divulgar a arte africana para as crianças a fim de que experimentem o diferente, vivenciem o estranhamento cultural e aprimorem o senso crítico e olhar estético.

Noutro seletor grupo está *Obax*, de André Neves, a qual será apresentada logo mais. A

obra mostra a cultura africana e o protagonismo negro, “sem falar” muito sobre ambos. É o que Colomer (2013) chama de “mostrar e não dizer”. Neves representa a voz do narrador envolvente, necessária ao infante, o qual percebe quando, mesmo em uma história, está sendo comandado/direcionado por um adulto. O autor faz o discurso social de forma sensível, menos lesiva, já que foge aos sermões moralistas e ao didatismo.

Agora, após esse breve levantamento, tratar-se-á de verticalizar a reflexão para a representação de personagens negros nas histórias infantis, pensando no lugar que este ocupa nas narrativas – o de personagem protagonista ou antagonista, nas características que lhes são atribuídas – físicas e intelectuais, e nas relações sociais que estabelece em face do enredo – como resolve seus conflitos interpessoais e interage com o meio.

Para isso, faremos uma breve análise das obras infantis: *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, quando, então aprofundaremos a discussão em torno dos estereótipos; e *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, em que ressaltaremos a “ingenuidade” do discurso ao tratar da representatividade negra. Ambas se encaixam no grupo de obras que tendem para a representação específica do negro.

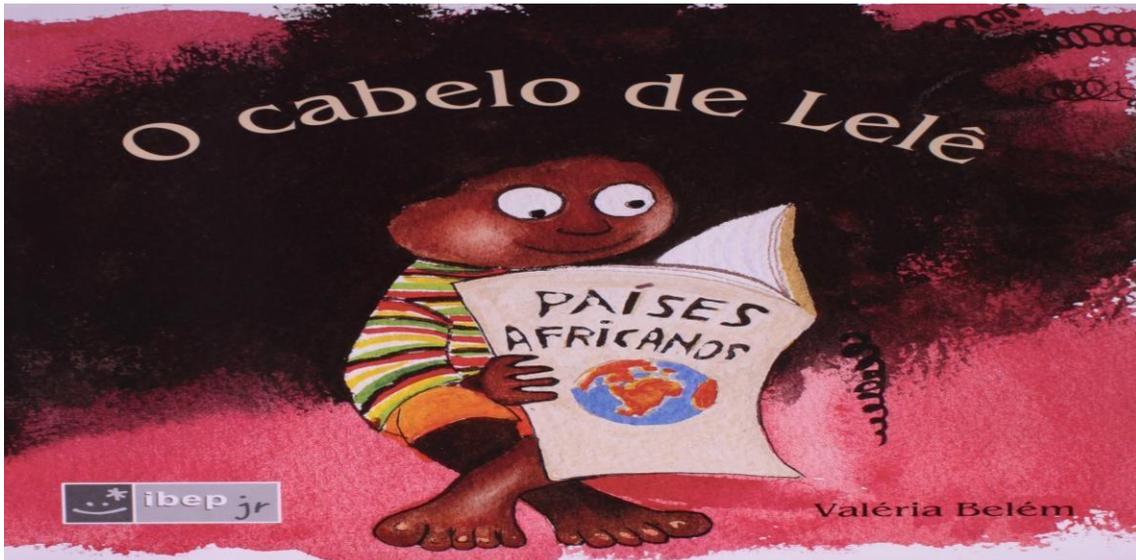
#### **2.4 O cabelo de Lelê: “jeito não dá, jeito não tem”**

Em *O cabelo de Lelê* a protagonista negra vive um dilema em torno de seu cabelo crespo e “rebelde”. Ela passa um tempo pensando em maneiras para controlar a forma ondulada e “desajustada” de seus cachos: “Lelê não gosta do que vê. – De onde vêm tantos cachinhos? Pergunta sem saber o que fazer. Jeito não dá, jeito não tem”. (BELÉM, 2007, p.5- 6). No desenrolar da história a personagem encontra uma resposta que explica o formato de seus cabelos. Ela descobre, através da leitura de um livro, que seus cabelos são como são por se tratarem de uma herança racial, entende que a aparência deles está relacionada à sua história e origem. De certa forma, *Lelê* encontra alívio no que lê, se “conforma” com os cachos e para de procurar “jeito” para eles: “Descobre a beleza de ser como é. Herança trocada no ventre da raça. Do pai, do avô, de além-mar até [...]”. (BELÉM, 2007, p.15).

A princípio, a obra parece estar situada em uma perspectiva de representação positiva da identidade étnico-racial negra, uma vez que apresenta essa identidade de forma central e protagonista. *Lelê* aparece em toda a narrativa, tem oportunidade de pensar sobre a sua existência e “resolve” seu conflito. Contudo, a obra acaba por colaborar, mesmo que sem intenção, para a perpetuação de estereótipos relacionados às características físicas da pessoa negra. Em primeiro lugar, é difícil perceber de imediato que a personagem se trata de uma

menina, isto porque, as ilustrações, que simbolizam para o leitor a imagem da criança negra são generalizadas e beiram o pitoresco, como se colocassem todos os negros dentro de um mesmo conjunto de características.

**Figura 1** – Capa da obra *O Cabelo de Lelê*, de Valéria Belém



Fonte: imagem retirada do Pinterest

Outra observação importante é quanto ao conflito da narrativa, a busca da menina por soluções que resolvessem o “mal” do cabelo rebelde concorre para construir representações étnico-raciais com traços racistas (Silveira; Kirshof et al, 2012), mesmo tendo a obra o intuito de denunciá-las. Ao ressaltar as especificidades do cabelo negro e reforçar as dificuldades da protagonista em lidar com o mesmo, a obra aponta para a busca de uma “normalização” da imagem de Lelê. O fato da menina aceitar a condição de seu cabelo apenas quando encontra uma justificativa, ou seja, pelo orgulho de seus antepassados não é suficiente

para subverter a lógica construída em torno da degradação da imagem do cabelo negro. Pelo contrário, reforça a ideia de que o cabelo afro não é ideal. Esta obra apresenta um clássico problema de obras que são lidas com crianças na escola, na tentativa explícita de se combater estereótipos e preconceitos, mas acabam por reafirmá-los.

### **2.5 Ingenuidade em *Menina Bonita do laço de fita*?**

*Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, trata-se de uma leitura literária comumente ofertada nos anos iniciais do ensino fundamental e, do ponto de vista artístico,

primorosamente elaborada. Seu texto incorpora a espontaneidade da tradição oral, mas não abre mão da linguagem literária, é descontraído, porém poético.

A personagem que dá nome a obra atende por *menina bonita do laço de fita* e divide a maioria do enredo com o *coelho branco*, o qual tenta, no decorrer da história, descobrir o segredo da menina que tanto lhe encanta. O conflito gira em torno disso, o *coelho* recorre à menina várias vezes perguntando-lhe: “– Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?”. E a menina inventa as mais diversas desculpas para respondê-lo: – “Ah, deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina”. (MACHADO, 2011, p. 12).

**Figura 2** – Ilustração da obra *Menina Bonita do laço de fita*



Fonte: imagem retirada do Pinterest

O segredo só é revelado, quando a *mãe da menina*, conta ao *coelho* que a filha se parece com uma avó preta que ela tinha. Por fim, o *coelho branco* conhece uma *coelha preta*, eles se casam e têm uma grande quantidade de filhotes das mais diversas cores.

Na obra de Machado há espaço para a imaginação e a fantasia, pois é possível aceitar a interação entre a criança e o animal. A autora consegue, no campo do ficcional, naturalizar a relação entre os seres humanos e os animais, é possível acreditar que o coelho fale com a menina e que sejam amigos próximos. Existe um arranjo estético bem elaborado, o qual permite até um “pacto” entre o leitor e o texto ficcional.

A narração em questão não segue regras ou convenções políticas. Para Colomer (2003), uma das dificuldades encontradas pelos autores que escrevem para o gênero infantil está em atender as diversas “exigências”: dos pais, da escola, do que se pode ou não escrever para

crianças. E estas preocupações acabam por moldar a literatura infantil. A necessidade de se adequar compete para o tolhimento do processo criativo, fundamental para a literatura em geral. Ao tratar de abordagens étnico-raciais, como é o caso das obras aqui analisadas, é difícil não cair na armadilha dos termos considerados ultrapassados, expressões inadequadas. Em um viés politicamente correto, por exemplo, seria errado usar os termos preta e pretinha como fez Machado, mas ela, como visto, não se preocupou com isso.

Apesar da qualidade literária, *Menina bonita do laço de fita* apresenta problemas em seu aspecto ideológico. Após leituras, diálogos e pesquisas, percebe-se a frágil ingenuidade de seu discurso não-racista. Conforme Silva (2016):

Quanto à obra de Ana Maria Machado *Menina Bonita do Laço de Fita*, editada no ano da Lei 10.639/2003, cumpre observar que apesar de apresentar uma narrativa envolvente, a ideologia racista dominante é realçada nas explicações estereotipadas e preconceituosas quanto a cor preta da menina protagonista. A obra vem carregada de preconceitos, como é o caso das expressões “da mãe mulata”, da avó “arteira”. Não há referência às origens africanas da menina, mas apenas a uma avó considerada arteira, apontando as marcas da relação entre homens brancos e mulheres negras no período escravocrata e pós-abolição no Brasil. É uma obra que aparentemente ressalta a beleza negra (como é possível observar na insistente pergunta do coelhinho branco: “Menina Bonita do laço de fita, qual o seu segredo para ser tão pretinha?”), mas que se sustenta sobre um discurso preconceituoso. A apresentação da felicidade do coelhinho, com sua ninhada de filhotes de todas as cores no final da história, reforça uma suposta harmonia diante das diferenças raciais, amparada pelo discurso do mito da democracia racial [...]. (SILVA, 2016, p. 77).

É possível ressaltar também o fato de, aparentemente, o protagonismo na narrativa ser da menina negra, mas de fato ser o coelho branco a se apresentar em um primeiro plano, pois é a perspectiva dele que o narrador em terceira pessoa acompanha, e são as dúvidas e inquietações dele as compartilhadas com o leitor. Além disso, embora se reconheça o procedimento literário relevante na literatura infantil, de naturalizar a relação entre seres humanos e animais, esse processo, na obra, faz com que, de certa forma, inverta-se a condição do ser humano e a do animal: com a personificação, o coelho é como se fosse humano, ao passo que a menina, enfocada apenas superficialmente, parece ser percebida como um ser exótico, aos olhos do narrador. É a sugestão da perspectiva do homem branco, fascinado com a beleza “diferente” da mulher negra, no Brasil colonial.

## 2.6 Entre pedra, chuvas e elefante: um olhar sobre *Obax*

A obra selecionada para compor o projeto de leitura literária, o qual será apresentado no próximo capítulo, e da qual falou-se brevemente no capítulo anterior, integra um novo movimento em torno da literatura. Trata-se do reflexo de mudanças drásticas, conforme Colomer (2013), que se deram a partir da segunda metade do século XXI, na criação de obras e nas justificativas para o ensino de literatura. Mudanças relacionadas às novas necessidades sociais e ao emergente perfil do jovem leitor, agora, muito mais autônomo e demasiadamente ligado aos meios de comunicação de massas e às novas tecnologias.

Este contexto elucida a literatura entendida como bem cultural, de acesso livre para todos, pelos mais diversos suportes. Igualmente reflete escolhas e interesses pessoais de um grupo, os quais visam suprir as mais diversas necessidades humanas: satisfação imediata, prazer, fruição, identificação, empatia. Para Colomer (2013), tal fenômeno pode ser entendido como uma literatura do olhar “para dentro”. Interessa-se mais pela recepção da obra, por uma leitura centrada no leitor, na sua subjetividade. Algo ideal para o contexto escolar, tendo em vista as novas necessidades educativas e de formação do ser humano/cidadão. Assim, as formas de representação da realidade que encontramos na literatura “– em todas as variedades que a constituem: representações miméticas, paródicas, míticas, etc. – projetam uma luz sobre o mundo conhecido, que reinterpreta para o leitor a forma habitual de entendê-lo.” (COLOMER, 2013, p. 27).

*Obax*, de André Neves, como se viu, é ganhadora de vários prêmios literários, entre eles o “Jabuti de Ouro”, em 2011. O autor, no posfácio, explica que essa história de ficção se passa em uma aldeia da África Ocidental. A narrativa surge de sua pesquisa em livros de fotografia e na internet sobre o oeste africano (que compreende os países Mali, Nigéria, Costa do Marfim, Senegal, Mauritânia entre outros). Segundo ele, o livro remete ao vislumbre das aldeias praticamente isoladas que mantêm características étnicas peculiares. “Os motivos, padrões de pintura que enfeitam suas casas, roupas e objetos de cerâmica são reflexos de sua vida e que apesar das dificuldades oferecidas pela paisagem árida, as comunidades exalam alegria através das cores” (NEVES, 2010, p.34).

A obra atende às demandas sociais modernas de representação da cultura africana e afro-brasileira que por muito tempo foram ignoradas em nossa literatura nacional, principalmente no que se refere à literatura dirigida às crianças. Quanto à literatura “importada”, haverá no terceiro capítulo considerações específicas sobre este tema e sobre a exclusão/ marginalização da cultura africana nas obras de cultura consideradas clássicas/universais.

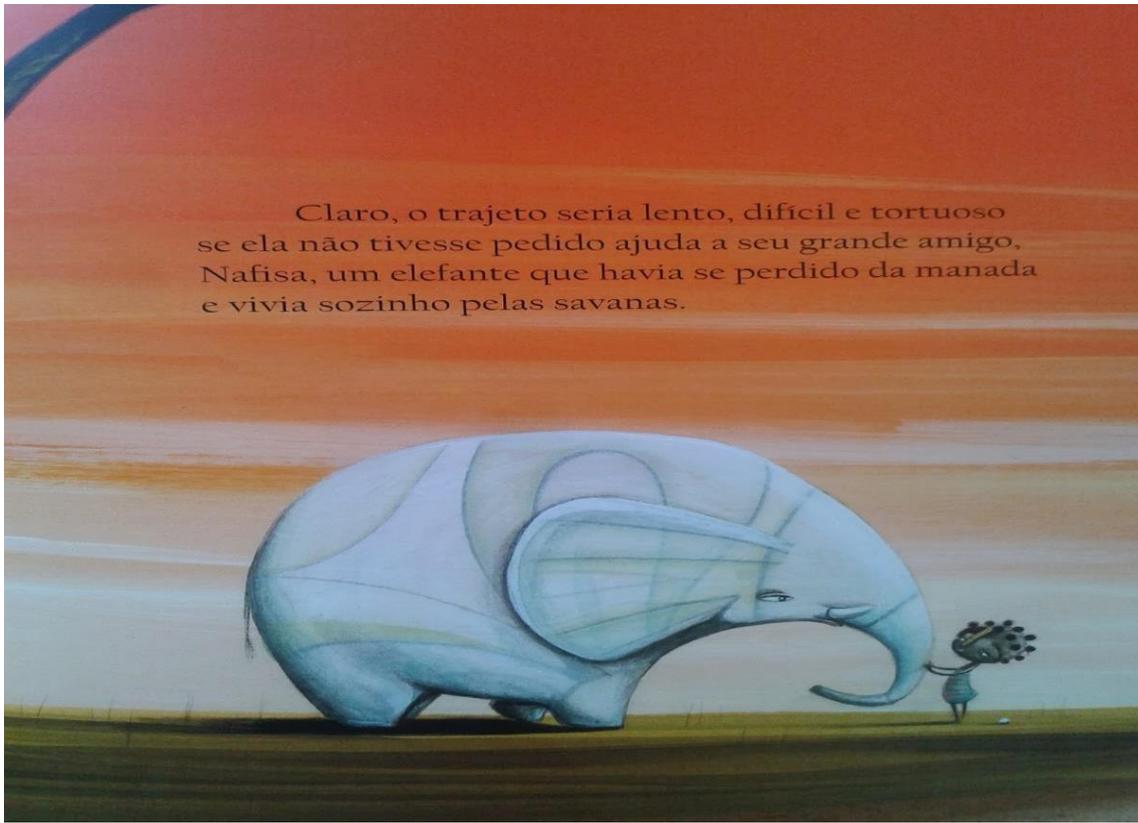
Posteriormente será apresentado o enredo de *Obax*. Cabe aqui destacar o conjunto estético da obra. O olhar poético e sensível do autor/ilustrador é percebido desde o início da mesma, tanto no texto verbal como nos desenhos. As ilustrações de Neves não trazem imagens com predomínio realista, no sentido da adoção de uma perspectiva habitual. Ao contrário disso, as representações do ilustrador em questão podem supor menos compreensão e gerar estranhamentos para os leitores. No entanto e ainda de acordo com Colomer (2013, p. 54), estilos diferentes e experimentais também podem agradar às crianças, portanto, muitos ilustradores têm fugido das fórmulas fáceis para “explorar a permeabilidade da fronteira entre compreensão e atração nos livros para os pequenos”.

O projeto gráfico da capa chama a atenção para o título – *Obax*, nos países da África Ocidental, significa flor. O significado do nome da protagonista evidencia sua relação com a fauna e a flora da savana africana, e nos remete à florada do baobá, a qual ocorre em uma única noite no ano, entre maio e agosto. Assim como o baobá, *Obax* é uma flor rara da savana africana, que entre muitas desconfianças e aventuras provoca o encantamento de seu povo. Na capa figura uma menina, com birotos na cabeça e olhar fixo numa pedra que se encontra no chão. A pintura de seu rosto chama a atenção pelas particularidades dos pontinhos pintados nos olhos e pelas listras que descem, numa pintura da testa à boca.

Ademais, a presença da imagem nos livros infantis permite inserir nela elementos diferentes da narrativa que, desta maneira, podem continuar presentes na história sem sobrecarregar o texto verbal. Grande parte dos livros infantis atuais, os quais podem ser chamados de “álbuns”, incorpora a imagem como elemento constitutivo da história, de maneira que texto e ilustração complementam a informação oferecida ao leitor (COLOMER, 2013). É o que se pode observar em *Obax*.

As ilustrações trazem as particularidades étnicas de uma tribo africana com suas manifestações artísticas encontradas dentro e fora das cabanas, nas pinturas corporais, nas estampas de suas vestimentas, nos artesanatos. Segundo pesquisa do autor, a arte dos diversos grupos étnicos espalhados pela África Ocidental é realizada pelas mulheres com o uso de pigmentos extraídos de terra e de plantas. Os vários matizes de tons laranja, vermelho e amarelo se encarregam de dar o tom árido da região e mostrar no horizonte o brilho estampado pelo sol. Para representar a vegetação, Neves além de desenho, também usa colagens interessantes e chamativas. As experiências de “deslocamento narrativo” para a imagem usam quase que todos os elementos constitutivos da história. Neves confia à imagem grande parte da descrição dos personagens, do cenário e, inclusive, das ações. A página a seguir representa tal constatação:

**Figura 3** – Obax e Nafisa, ilustração e texto de André Neves.

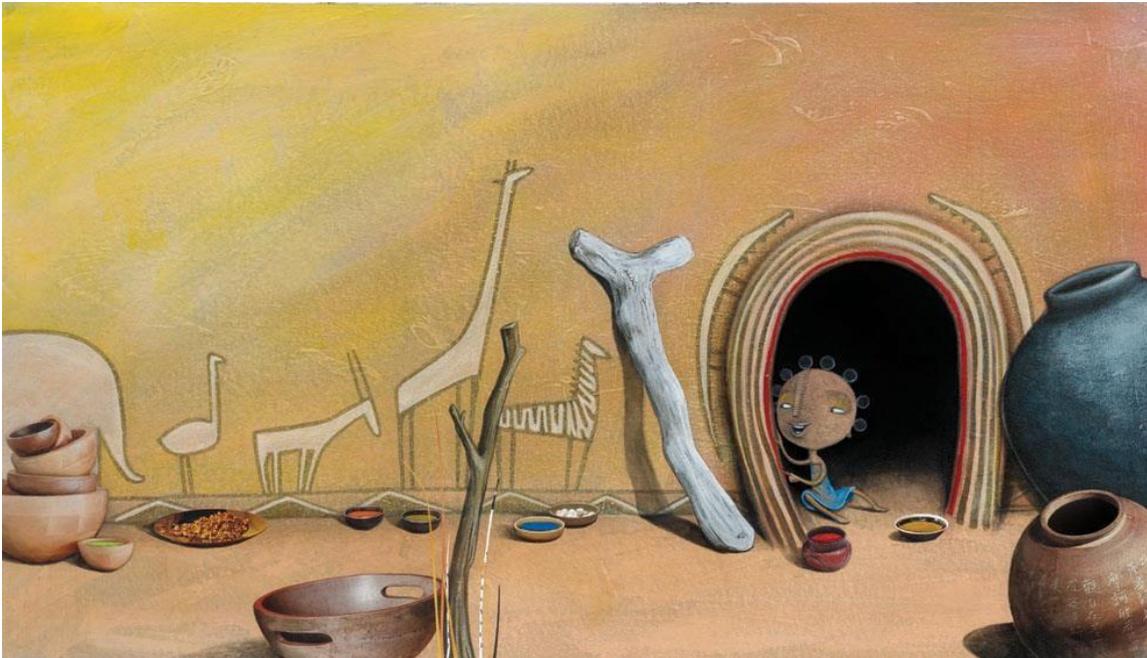


Fonte: imagem retirada do Pinterest

Além disso, o que Neves não fala através da palavra é ecoado através de suas imagens. Elas proporcionam, conforme infere Colomer, o “andaime” para o entendimento da complexidade narrativa, para desdobrar o fio do enredo. Na ilustração apresentada observa-se a interação entre os personagens pelo carinho meigo com que se olham. Outrossim, a desproporção entre os tamanhos de Obax e o Nafisa sugere que o elefante seja o protetor da menina. Em tais situações, o texto verbal conta a narração principal, enquanto a ilustração desenvolve sutilmente uma narração paralela.

Na próxima imagem, por exemplo, a protagonista aparece desenhando as aventuras contadas pelo narrador, sugerindo, assim, que as histórias de Obax podem sim, serem frutos de sua imaginação, pois a menina brincava de inventar coisas, como observa-se aqui:

**Figura 4** – Obax desenhando em uma parede, ilustração de André Neves



Fonte: imagem retirada do Pinterest

Nesse caso, a imagem também estabelece jogos de ambiguidade narrativa. A ilustração oferece pistas para pôr em dúvida a realidade afirmada no texto. Isso acontece também quando o narrador apresenta Nafisa, ora como pedra, ora como elefante. Do mesmo modo, o uso da imagem permite introduzir complicações que afetam a interpretação da história: será mesmo que a pedra virou um elefante?

Ademais, os recursos ilustrativos de Neves contribuem para diminuir confusões relacionadas à linearidade do discurso, uma vez que as crianças pequenas têm dificuldades para entender os saltos cronológicos de uma história. Ao final da narrativa, quando Obax aparece crescida, texto e imagem associam-se e mostram-se importantes para o entendimento da mudança do tempo na história. Como será mostrado adiante, nas próximas considerações sobre a obra e na recepção dela pelas crianças.

Dada a importância da ilustração, deve-se refletir sobre ela e analisá-la inclusive como critério na escolha das obras a serem exploradas com as crianças, uma vez que as imagens podem tanto aproximar quanto afastar um jovem leitor de uma obra literária. Para Camargo (1998), estética e ludicidade se misturam, daí a importância de que a ilustração seja escolhida com afincos: “A ilustração estimula a imaginação, funcionando como uma espécie de prólogo visual ao texto, gerando uma multidão de impressões vagas e cativantes, ou seja, criando expectativas em relação a ele” (CAMARGO, 1998, p. 24). Semelhantemente, Fittipaldi (2005)

orienta que o ilustrador deve propor outros elementos com carga poética, auxiliar o leitor na percepção das imagens do texto literário e também criar possibilidades de leitura. A autora ainda afirma que a ilustração, quando não se entrega ao óbvio, ao clichê e ao esperado, é capaz de criar imagens “provocadoras de poesia” (FITIPALDI, 2005).

Para além da ilustração, Neves lança mão de recursos importantes dentro da narrativa infantil. Uma delas refere-se ao método de “contar em pequenas doses”, situação em que, segundo Colomer, o autor adapta-se à capacidade infantil de receber informações e de estabelecer relações de causa e efeito entre as ações narrativas. Para tanto, recorre à divisão da narrativa em sequências curtas e lhes fornecem um grau muito elevado de autonomia narrativa. Em *Obax*, assim como em outros contos infantis – *Fita Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa, *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, *Os Três Porquinhos Caititus e o Lobo Guará*, de Diane Valdez –, as aventuras dos personagens podem ser lidas de forma mais ou menos independente, sem que isso altere muito o significado global do texto. Cada página de *Obax* é uma narrativa individual de sua história de vida – narrativa maior –, de modo que, ao abrir o livro em qualquer página, aleatoriamente, entende-se o que é abordado na obra. Ao final, quando ela aparece descansando na sombra do Boabá e relembando suas memórias, texto e imagem tornam-se um resumo explicativo do livro. Trata-se de um importante recurso utilizado por Neves, visto que “A recapitulação do passado imediato por parte dos personagens dá coerência narrativa às atividades e ajuda a fixar sua lembrança [...] umas das formas humanas de aprendizagem” (COLOMER, 2013, p. 93).

Outro recurso explorado por Neves em várias de suas obras, algumas citadas no primeiro capítulo, é a escolha de protagonistas crianças. Muito comum nas demais obras destinadas a esse público, as quais buscam identificação por parte do jovem leitor.

*Obax* é uma menina negra que se aventura em uma viagem pelo mundo afora e sem os pais, representando uma quebra de paradigma e a emancipação do infante, ainda que no campo ficcional. Aliás, diria Lobato (1948), é somente pelas histórias que somos todos realmente livres, adultos ou crianças, conforme mostra Marcos Bagno (2007), em breve biografia sobre o escritor, a qual recebeu diversas edições.

Os livros infantis também situam seus personagens em espaços/lugares semelhantes aos de seus destinatários, ambientes domésticos ou escolares, parques de diversão, cercados por familiares ou outros adultos, nos quais as crianças possam buscar proximidade com o que é representado e sentirem-se familiarizadas, identificando nuances da realidade da qual participam e mesclando elementos fantásticos. Ao incluir a fantasia da aventura nas narrativas infantis, o autor precisa recorrer a outros elementos de construção ficcional, já que, em

contradição ao real, as crianças não se aventuram sozinhas por espaços desconhecidos. Foi o que fez Neves ao desenvolver Nafisa, criou uma personagem entre a aventura e o leitor, uma espécie de autorização para dar verossimilhança às proezas de Obax.

O elefante amigo, imenso e seguro, proporciona as viagens da menina pelo mundo afora. Como se Nafisa dissesse às crianças: Obax está segura comigo e pode viajar tranquila pelas savanas e para além delas. A própria Obax pensou que mediante aparição de Nafisa suas histórias teriam credibilidade. O elefante enorme, igualmente, representa a memória da protagonista. Além de coragem e superação, Nafisa também figura como as lembranças de suas aventuras. Quem não conhece a expressão “memória de elefante”? Deste modo, afirma Colomer, as cenas de aventura em lugares distantes podem ser contempladas da segurança do lar ou da sala de aula, “como se o leitor o fizesse de uma janela aberta para as novas complicações narrativas” (2013, p. 97).

Em suma, duas perspectivas ficcionais misturam-se no conto de Neves o tempo todo. Prova disso é a parte do enredo em que parece realmente chover flores, nesta cena, os passarinhos passam derrubando as flores, tal fato causa nova ambiguidade interpretativa na narrativa: Obax vira algum dia chuva de flores e de tantas outras coisas mencionadas? Cabe ao leitor decidir entre as perspectivas.

Ademais, os seres e eventos fantásticos presentes na narrativa elucidam-se como metáforas. A pedra pode ser entendida como obstáculo em várias ficções, nesta, é vista como um achado valioso, o qual desperta a curiosidade. Tal elemento representa a possibilidade criativa diante de algo tão simples e rudimentar – uma pedra –, a qual, em seguida, toma forma de um ser extraordinário. Depois de tanta imaginação e criação, Obax enterra a pedra, já que esta, mostrou-se pouco eficaz diante de sua comunidade incrédula. Parecia difícil acreditar nas histórias contadas por uma criança, a qual tinha por testemunha uma pedra. O enterrar da pedra pode simbolizar o enterrar das frustrações vividas, mas também pode significar o enterrar da infância, de algo que só fica mesmo em nossas memórias afetivas profundas, podendo ser resgatado futuramente através das histórias, ou seja, da literatura.

O ato de enterrar a pedra também pode simbolizar o plantio de uma semente fértil, que resultará em frutos para as gerações seguintes daquele que plantou. E se Nafisa figura como lembranças das aventuras vividas por Obax, da “semente” plantada poderá brotar um arcabouço de histórias vividas pelas pessoas da comunidade representada pela menina.

As chuvas, relatadas pela menina, vivenciadas ou imaginadas, apresentam-se, no começo, como objeto desejado, sonho, algo a ser conquistado e esperança. A chuva ao final de tantas aventuras, desafios, dúvidas e frustrações, aparece carregando o sentido de recompensa,

desfrute e deleite. Como água que lava e leva embora as lembranças e sensações ruins, deixando apenas a nostalgia de um passado feliz. Após a chuvarada final, tudo permanece vivo nas lembranças de Obax e das outras crianças – memórias de infância –, textos e imagens encerram a história fazendo referências ao ciclo incessante da vida.

Vale ressaltar a viagem de Obax enquanto processo de crescimento e amadurecimento da personagem. Conforme Vieira (2015), alguns temas são recorrentes nas narrativas literárias por terem potencial para mobilizar as pessoas de qualquer lugar do mundo ou de qualquer idade. Dentre eles está o tema da viagem, presente, por exemplo, nos mitos gregos como o de Ulisses, Jasão, Hércules e Édipo.

Vieira (2015) observou que nessas e em outras narrativas, como em muitas da escritora Ana Maria Machado – *De olho nas penas* (1985); *Bem do seu tamanho* (1983); *Bisa Bia, Bisa Bel* (1990); *Uma vontade louca* (1998); *Mistérios no mar oceano* (1992) e *O mar nunca transborda* (1995) – as viagens realizadas pelas personagens apresentam-se como um movimento simbólico, carregado de significado interior.

Ainda que no campo do imaginário, a personagem de André Neves viaja para resolver um conflito interior, queria provar para sua comunidade que falara a verdade sobre a chuva de flores, queria mostrar/provar suas histórias. Ela parte em busca de resolver uma angústia e, conseqüentemente, de atender a uma necessidade humana muito comum, que é a de ser aceita em determinado grupo, a busca pelo reconhecimento entres os seus.

Contudo, vale lembrar que Obax não parte sozinha, ela é acompanhada por Nafisa, o imponente amigo elefante. Como elemento primordial na viagem, Nafisa nos dá pistas do crescimento da menina. No campo do simbólico, ele representa a conquista da autonomia, a coragem para viajar mundo afora. No percurso, a protagonista conhece muitos lugares e experimenta diferentes sensações. Volta para sua tribo com muitas novidades para contar, pois presencia, além da sua conhecida chuva de flores, chuvas das mais diferentes espécies e formas, o que equivale a conhecer diferentes culturas. Fica implícito que Obax já não era a mesma criança.

Após sua chegada, quando conta aos amigos sobre sua viagem e não consegue provar o que vira, é possível observar o amadurecimento de Obax. Ela desiste de querer provar suas histórias. Ao enterrar a pedra (Nafisa), em um momento de raiva e desgosto, a menina amadurece e Nafisa permanece parte dela, como experiência para enfrentar as críticas, e sabedoria para lidar com as frustrações.

Ademais, Obax descansa tranquila ao final da narrativa, demonstrando certa segurança por parte da personagem, o que representa a autoconfiança de quem não parece se preocupar

com o que as pessoas pensam ou dizem. Parece apenas desfrutar de boas lembranças à sombra do sagrado Baobá, sem ter nada a provar a ninguém.

Para Vieira (2015), esse movimento de amadurecimento também pode acontecer com os leitores:

Em suas narrativas infantojuvenis ou adultas, o tema da viagem reitera-se como sugestão de um movimento simbólico no interior dos personagens, resultando em amadurecimento. Pressupõe-se que um processo semelhante ocorra durante a leitura, com a possibilidade de o leitor também progredir ao acompanhar a trajetória das personagens [...]. (VIEIRA, 2015, p. 72).

Sendo assim, na medida em que acompanha o desenvolvimento de uma narrativa, o leitor também pode se desenvolver concomitantemente a ela, pode, sobretudo, passar por transformações. Isso ocorre, principalmente, por meio do processo de identificação que se estabelece entre leitor e personagens.

Outrossim, seja adulto ou criança, seja o tema de viagem ou outro que atinja as pessoas de forma universal, dificilmente se permanecerá o mesmo após a leitura de uma obra literária.

## **CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA: “LEITORES DE MUNDO E LEITORES DE PALAVRAS”**

Este capítulo visa a apresentação do projeto de leitura literária aplicado e da análise dos dados colhidos no decorrer de seu desenvolvimento, a fim de responder as questões levantadas no início da pesquisa, ou seja – é possível oferecer aos jovens leitores experiências de leitura literária que fogem aos padrões culturais/sociais e raciais das narrativas infantis europeizadas?; Como seria a recepção dos leitores as novas obras? –, bem como verificar o alcance dos objetivos traçados – proporcionar novas experiências estéticas em literatura; ampliar o horizonte de expectativas do leitor literário.

### **3.1 A pesquisa-ação**

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido através dos pressupostos teóricos da pesquisa-ação. Dessa forma, foi pensado e escrito a partir de análises, reflexões e observações realizadas durante visitas participativas na instituição campo e após a leitura e o estudo de textos bibliográficos selecionados. Por ser uma pesquisa na grande área das Ciências Humanas que se concretizou em contexto educativo, a abordagem escolhida foi a qualitativa. É neste tipo de abordagem que reside a maior parte das pesquisas em programas de formação de professores, dada a possibilidade de interação entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa

Falar sobre o estudo qualitativo remonta o final do século XIX, nos posiciona frente aos questionamentos feitos por cientistas sociais de tal período. Até então, as pesquisas científicas pautavam-se em métodos de investigação fundamentados em uma concepção positivista, de forte influência nas ciências até o final de 1980. Assim, ao discutir as origens históricas que permeiam este período, Marli André (1995) aponta que foi a partir de Weber, quando este diferenciou a ciência social da ciência física, que se passou a discutir, então, a dimensão dos contextos e de suas significações em um determinado estudo.

Logo, é com base na corrente idealista-subjetivista (proposta por Kant no século XVIII) que a abordagem qualitativa se ampara, já que o contexto ganha dimensão nos estudos científicos e passa a ser encarado como variável investigativa. Na contramão de uma visão limitada de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. (MARLI ANDRÉ, 1995, p. 17)

Por seu caráter interventivo, este tipo de pesquisa coloca o pesquisador na condição de sujeito de sua própria investigação visto que este, munido das reflexões teóricas pertinentes ao seu estudo, poderá reestruturar sua prática no decorrer do processo, com vistas não apenas a atingir a um determinado objetivo, mas de ampliar suas concepções teórico- metodológicas face às decorrências do processo investigativo.

De acordo com Marli André (1995), a pesquisa-ação, também denominada de investigação-ação, faz parte dos livros de pesquisa desde 1950 e foi caracterizada como um tipo de investigação com base em uma ação sistemática controlada e desenvolvida pelo próprio pesquisador. Com elucidações semelhantes às de André, Singer (2011) afirma:

A pesquisa-ação baseia-se na construção coletiva do conhecimento e na relação contínua entre experiência e reflexão. A visão de mundo que embasa a pesquisa-ação é a de que todos os indivíduos são autônomos e o processo educativo visa apenas fazer com que eles reconheçam e realizem sua autonomia, sua potência de conhecer. Neste sentido, remete a uma característica do pensamento humano: a reflexão sobre a experiência a fim de aprimorá-la [...]. (SINGER, 2011, p. 24).

Em consonância com os autores citados, Haguette (1990) explicita que este tipo de pesquisa pode ser compreendido como um processo de investigação, de educação e de ação. Para o autor, ela configura-se em um método de investigação epistemológica em que o pesquisador vivencia a realidade do sujeito pesquisado com o objetivo de modificá-la. A pesquisa-ação, portanto, caracteriza-se em um tipo de pesquisa social de base empírica que tem sua gênese e realização em estreita associação com a ação. Nesse método de pesquisa, o pesquisador e o indivíduo pesquisado participam de forma ativa e cooperativa no processo de investigação, compreensão e intervenção da realidade problematizada.

Sendo assim, é a partir da identificação do problema de pesquisa, que se refere à carência de leituras literárias que escapem aos padrões culturais/sociais e raciais das narrativas infantis europeizadas, que a presente pesquisa foi desenvolvida, por meio da aplicação de um plano de ação – sequência didática – e análise dos dados colhidos, com o objetivo de interferir na realidade dos participantes, oferecendo novas experiências estéticas e humanizadoras, assim como novas possibilidades de leitura.

### **3.2 O campus da pesquisa e os participantes**

O lócus escolhido para a pesquisa e abordagem do projeto foi uma instituição pública de ensino regular – Escola Municipal Santa Rita de Cássia –, cujo corpo docente fiz parte –

professora em regime de contrato por tempo determinado –, e atuei no agrupamento de crianças denominado Ciclo I, com o qual desenvolvi o projeto de leitura literária.

A escola funciona em regime de tempo integral, estive responsável pelo agrupamento em questão durante o ano letivo de 2019 e atuava apenas no período vespertino. Está localizada no município do Vale das Pombas em Goiânia, uma região chacareira, com poucos comércios, algumas igrejas e baixa infraestrutura. A região contém muitas pedreiras e está na rota que dá acesso a Agência Prisional – CEPAIGO, o que dificulta o seu crescimento urbano, não atrai moradores, construtoras, investidores em geral.

Os alunos, em sua grande maioria, são filhos dos caseiros da região, dos pequenos produtores/agricultores/comerciantes. Baseando-me nos momentos que conversamos e interagimos, e nas pequenas interações do dia a dia, é possível inferir que os pais tiveram pouco acesso ao ensino regular, demonstrando-se tímidos quando precisavam falar ou escrever. Isso foi notado durante as reuniões pedagógicas que aconteciam a cada trimestre, quando realizei uma reunião para falar sobre o projeto de pesquisa.

Alguns pais, ao se depararem com determinados documentos, como os relatórios de desenvolvimento pedagógico de seu (s) filho (s), não os liam ou pediam para que eu os lesse, assinavam o nome próprio com dificuldade e, por vezes, perguntavam-me como escrevia o nome de seu (s) filho (s). Tais fatos aconteceram também ao assinarem o TCLE, foi necessário ler o documento individualmente para algumas famílias e orientá-las quanto à escrita do nome dos alunos participantes da pesquisa.

Por ter uma demanda pequena, a escola colocava todas as crianças do ciclo I (turma A – 6 anos, turma B – 7 anos, turma C – 8 anos) em uma mesma sala. Portanto, as atividades do projeto foram pensadas a fim de contemplar uma turma multiseriada de 25 crianças, e baseadas no fato de que, na época, apenas 12 delas eram alfabetizadas, as outras encontravam-se em processo de aquisição da linguagem escrita. Os nomes, os quais serão usados para representar os alunos na descrição das atividades, são todos fictícios.

Desde a apresentação (quando propus o projeto) e durante todo o desenvolvimento desse trabalho, tive o apoio e incentivo por parte da coordenadora pedagógica Adriana Oliveira Macedo e da diretora Gabriela Gomes Coelho Pinto. Ambas se dispuseram a me ajudar com documentos, autorizações e toda a parte burocrática necessária.

Para além disso, demonstraram interesse quanto ao tema do projeto e quanto à necessidade de ampliar as experiências estéticas das crianças no campo literário. Foram responsáveis por marcar reuniões extras com os pais/responsáveis e corpo docente, a fim de que fosse demonstrada a relevância da pesquisa às famílias e a todos os servidores/profissionais

da Escola. Também me disponibilizaram material de apoio e fontes de pesquisa teóricas e literárias para colaborar com a escrita da dissertação.

Igualmente, gostaria de destacar o apoio e a colaboração que recebi da professora Juliana Silva de Sousa Nunes, graduada na área de Letras e com grande experiência na Educação Básica, que me forneceu as primeiras informações quanto ao repertório literário das crianças. Juliana atua na E.M.S.R.C. como professora de área, ministrando as disciplinas de Literatura, Inglês e Arte. Por ter sido professora dos meus alunos, teve um papel fundamental para que eu pudesse entender a trajetória escolar e leitora de cada um deles. Apresentou-me dados importantes sobre a alfabetização deles e contou-me, com entusiasmo, sobre os projetos de leitura que já havia desenvolvido com os mesmos.

Foi a partir das conversas com Juliana que tive uma noção mais ampla sobre as experiências de leitura literária e não literárias das crianças, o que me deu base para pensar em como ampliaria o horizonte de expectativas da turma.

Em agosto de 2019, me convidou para compor um de seus projetos desenvolvidos na Escola, o Clube da Leitura (Anexo V), grupo em que seus alunos trocavam obras e impressões literárias. Agreguei meus alunos a esse projeto e compartilhamos experiências formidáveis. Aprendi muito com essa colega de trabalho: sobre arte, literatura, empatia, afetividade.

### **3.3 O contexto pedagógico**

Desde quando assumi o agrupamento como professora, em janeiro de 2019, não encontrei dificuldades para trabalhar com esta realidade, pelo contrário, me senti privilegiada diante daquela situação que me possibilitava múltiplas vivências e aprendizagens. Já tinha experiência com turmas multiseriadas, pois em uma outra escola – Casa Verde –, na qual ainda trabalho, vivenciei a realidade da aprendizagem colaborativa, em que as diferenças de idade em um agrupamento eram vistas como possibilidades de aprendizagem.

Como apontado no primeiro capítulo, a escola se baseia, entre outras, na teoria vigotskyana de que todos são mediadores do conhecimento e, portanto, todos poderiam ensinar e aprender em uma espécie de colaboração mútua, em que as diferentes faixas etárias não são vistas como empecilhos, bem obstante disso, são necessárias para que o conhecimento seja construído de forma realmente interativa e social.

Um conceito simples de aprendizagem colaborativa apresentado por Dillenbourg (1999) é que essa é uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. De acordo com o autor, esse conceito geral pode ser interpretado de várias maneiras: o número de sujeitos pode sofrer grande variação, podendo ser duas ou milhares de pessoas; aprender algo também é um conceito muito amplo, pois pode

significar o acompanhamento de um curso ou ainda a participação em diversas atividades como, por exemplo, as de resolução de problemas; o aprender “em conjunto” pode ser interpretado de diversas maneiras, como situações de aprendizagem presenciais ou virtuais, síncronas ou assíncronas, esforço totalmente em conjunto ou com divisão de tarefas. Assim sendo, a prática de aprendizagem colaborativa pode assumir múltiplas caracterizações, podendo haver dinâmicas e resultados de aprendizagem diferentes para cada contexto específico (IRALA; TORRES, 2014, p. 5).

Vale ressaltar que no caso da Escola Municipal Santa Rita de Cássia, onde desenvolvi a pesquisa, as turmas de todos os ciclos e também da Educação Infantil ficavam misturadas por causa da quantidade reduzida de crianças matriculadas. Tratava-se, portanto, de uma questão de logística e de conveniência, não havia uma intencionalidade pedagógica – como na Casa Verde – por trás de tal organização.

Com efeito, tenho ciência que tal organização oferece desafios e insegurança para a maioria dos professores, os quais estão acostumados a atuar em turmas de crianças da mesma idade e da mesma série. A realidade da turma multiseriada gera dúvidas e angústias quanto ao planejamento das aulas e atividades, quanto à metodologia do ensino e, conseqüentemente, quanto à avaliação das crianças. Sendo assim, reitero que não fosse minha experiência na Escola Casa Verde, a qual, de início, também me gerou estranhamento, teria dificuldades em minha prática pedagógica na E.M.S.R.C. Ademais, a abordagem desse projeto de leitura não teria sido tão proveitosa e empolgante.

Antes de abordar o projeto de leitura literária, separei os alunos em 5 grupos colaborativos com 5 crianças cada. A maioria dos grupos seguia esta disposição: três crianças de 8 anos, uma criança de 7 e uma de 6 anos. Nem sempre esta disposição funcionava plenamente, de forma que houvesse colaborações significativas, pois algumas crianças de 7 e 8 anos ainda não eram alfabetizadas, ademais, havia outras carências de ordem social e cultural. Um dos critérios que mais me interessava era a diversidade no nível de desenvolvimento da linguagem (leitura e escrita), para que a troca de experiência fosse deveras significativa. Conforme Torres e Irala (2014), na formação de grupos de estudos e também de trabalhos colaborativos, o que se busca é uma parceria entre os indivíduos participantes que vá além da simples soma de mãos para a execução de um trabalho. Por vezes, intervi na disposição dos grupos, fazendo remanejamentos dos integrantes e buscando mediá-los conforme suas necessidades.

Para Vigotsky (1987), a troca de conhecimentos e experiências se dá através de várias ferramentas de mediação, e a linguagem, em todas as suas formas, é a principal delas. No caso

dos alunos da Escola Municipal Santa Rita de Cássia, a linguagem (leitura e escrita) era, simultaneamente, objeto de conhecimento e ferramenta de mediação. Os grupos permitiram que todos atuassem, ora como mediadores, ora como mediados.

Os alunos mais experientes participaram do processo de alfabetização dos colegas menos experientes, bem como colaboraram com seu desenvolvimento em outras áreas do conhecimento. Assim como o inverso também aconteceu, ao ensinar os alunos menos experientes, os mais experientes sistematizavam o conhecimento já adquirido, pensavam sobre o que tinham aprendido, se questionavam, levantavam dúvidas, compartilhavam inquietações com outros grupos e comigo. Na colaboração, há a soma das mentes dos envolvidos (MORRIS, 1997). Além disso, praticavam a democracia, a empatia, a autonomia.

Os grupos me permitiram observar de que maneira a interação cultural e social atua na ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal)<sup>6</sup> das crianças. As atividades e os desafios propostos permitiram entender que o aprendiz parte daquilo que sabe, de seu repertório cultural/científico/linguístico ou ZDR (Zona de Desenvolvimento Real)<sup>7</sup> para interagir com a novidade/conteúdo que lhe é proposto, sente-se desafiado, estimulado e questionado pelo meio/mediadores. Piaget (1996) pensava de forma semelhante a Vigotsky, conforme o primeiro, no processo de construção do conhecimento, a criança passa por um processo de desequilíbrio, o qual lhe permite sair de sua zona de conforto cognitivo, adaptar-se à novidade e adquirir novos aprendizados.

Aquilo que é proposto ao aprendiz não deve estar distante de sua maturidade cognitiva, deve-se respeitar as etapas do processo de desenvolvimento da inteligência. O educador precisa estar atento para que se possa atuar na zona de desenvolvimento proximal do educando. Faz-se necessário um olhar atento entre o real e o potencial. Esta percepção pode aplicar-se a qualquer conteúdo, competências ou habilidades com relação de interdependência. Para Piaget (1996) trata-se do processo de assimilação e acomodação:

[...] uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação. (PIAGET, 1966, p. 13).

De acordo com Siqueira (2003), citado por Irala e Torres (2014), na zona de

---

<sup>6</sup> ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 1987, p.112)

<sup>7</sup> ZDR refere-se a tudo aquilo que a criança domina, consegue fazer sozinha.

desenvolvimento proximal, encontram-se as aptidões e os conhecimentos que ainda não amadureceram completamente e que necessitam do auxílio e orientação de um adulto ou de um companheiro mais experiente para que possam ser utilizados. Sendo assim, os grupos colaborativos, a interação e mediação entre as crianças, foram fundamentais para abordagem do projeto de pesquisa e influenciaram significativamente nos resultados colhidos.

Ressaltando, não poderia ignorar as situações de aprendizagem, as concepções teóricas e o contexto pedagógico em que estava inserida, uma vez que permitiram-me desenvolver o projeto, e por isso a delonga ao descrevê-los. As teorias da Escola Nova e da Pedagogia Progressista norteiam a minha prática pedagógica e, apesar da presente pesquisa pertencer à área de formação do leitor literário, encontra-se imbricada a uma visão de educação/ensino crítico e social, que me norteou no planejamento e aplicação das atividades de leitura literária.

A pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Progressista, juntamente com as teorias cognitivas formuladas por Piaget e Vygotsky, formam, indubitavelmente, as bases da aprendizagem colaborativa. As duas primeiras levaram ao deslocamento da aula centrada no professor e nos conteúdos estáticos e repetitivos para a aula centrada nos alunos e na apreensão crítica dos conteúdos. As teorias Cognitivas de Piaget e Vygotsky trouxeram uma nova compreensão do processo de construção dos conhecimentos, na interação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem. A aprendizagem colaborativa, por suas características próprias, representa um desdobramento teórico e metodológico dessas pedagogias e teorias, propiciando uma forma de ensinar e aprender que supera o paradigma tradicional de ensino (IRALA; TORRES, 2014, p. 14).

O projeto de leitura literária foi desenvolvido paralelamente ao processo de alfabetização das crianças, permitindo-me abordar as diversas possibilidades de leitura e acrescentar elementos lúdicos fundamentais ao desenvolvimento do projeto. Contudo, antes de detalhá-lo, explanarei os motivos que me levaram à escolha da obra abordada.

### **3.4 Seleção e definição do *corpus* literário**

Ler significa representar a afirmação do sujeito, de sua história como produtor de linguagem e de sua singularização como intérprete do mundo que o cerca (FREIRE, 2003). Sendo assim, o interesse por esta pesquisa originou-se de minhas inquietações profissionais enquanto mediadora do processo de formação de leitores do mundo e da palavra.

Ademais, enquanto professora dos anos iniciais do ensino fundamental, sempre me interessei pela prática da leitura literária com meus alunos e pela formação do leitor literário.

Embora tivesse pouco conhecimento teórico na área, dedicava-me a oferecer aos alunos experiências literárias que provocassem emoções, estimulassem a imaginação, gerassem discussões intermináveis, risos, choros, silêncios. Sentia que, ao término de cada leitura, nos afastávamos enquanto alunos e professora, crianças e adulto, e nos aproximávamos enquanto seres humanos, éramos, nos momentos de leitura literária, iguais.

Primava por perceber as reações às leituras, as associações estabelecidas com outras histórias (reais ou fictícias) e as identificações, que de uma forma ou de outra, faziam com os personagens. Por vezes, algumas crianças se expressavam oralmente dizendo ser tal personagem de determinada história, outras se desenhavam/retratavam como sendo aquele ou outro protagonista, outros escreviam textos em que vivenciavam (narrador-personagem) as histórias lidas ou ouvidas.

Todavia, após um certo tempo de prática com a leitura literária, percebi que a maioria da oferta de obras literárias infantis seguia padrões similares, como as traduções dos Contos de Perrault e dos irmãos Grimm (*Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, O Gato de botas, A Bela Adormecida*); As viagens de Gulliver, de Jonathan Swift; *Aventuras de Pinóquio*, de Carlo Lorenzini; *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson. O enredo destas narrativas invariavelmente girava em torno de uma cultura europeizada (vestes, paisagens, costumes, tradições) e os personagens eram, em sua grande maioria, brancos. Até porque, como visto no capítulo 1, no Brasil, as obras literárias infantis pré-Lobato, eram, em sua maioria, traduções importadas da Europa.

Mesmo as obras de Lobato (1882-1940), as quais marcaram uma ruptura com as traduções/importações e representaram a precursão de um movimento nacionalista em torno de uma literatura infantil dita brasileira, possuíam em sua expressão marcas e elementos de uma cultura europeizada. O autor mesclava entre seus textos elementos dos contos de fadas de origem europeia, como podemos verificar em *Reinações de Narizinho* (1931). O livro é composto de várias pequenas histórias, previamente publicadas, compostas em capítulos. Algumas histórias são plenamente originais, enquanto outras histórias são combinações de histórias e personagens já conhecidos, como a visita dos personagens do Mundo das Maravilhas, incluindo *Branca de Neve, Cinderela, Peter Pan e Aladim*.

Segundo Candido (2009), trata-se de um fenômeno comum nos países outrora colonizados:

Para o historiador, o aspecto mais interessante da literatura nos países da América é a adaptação dos padrões estéticos e intelectuais da Europa às condições físicas e sociais do Novo Mundo, por intermédio do processo colonizador, de que é um episódio. A este respeito começemos por dizer que

em sua formação as nossas literaturas são essencialmente européias, na medida em que continuam a pesquisa da alma e da sociedade definida na tradição das metrópoles [...]. (CANDIDO, 2009, p. 2).

A literatura europeia foi introduzida e imposta junto com a língua em territórios desconhecidos, formados por povos de culturas diferentes. Esta imposição era ferramenta de dominação do colonizador. No caso do Brasil, havia, além dos povos primitivos, outros trazidos da África, o que aumentou a complexidade do nosso cenário. Como resultado, a literatura foi forçada a imprimir em seu conjunto estético/político/ideológico certas inflexões/desvios, que acabaram por torná-la capaz de representar a nova realidade.

Deste modo, deu-se no seio da cultura européia uma espécie de experimentação, cujo resultado foram as literaturas nacionais da América Latina no que têm de prolongamento e novidade, cópia e invenção, automatismo e espontaneidade. E elas foram se tornando variantes de tal modo diferenciadas das literaturas matrizes que, já nos últimos cem anos, chegaram nalguns casos a influir nelas (CANDIDO, 2009, p. 2).

Portanto, o que aconteceu não foi uma união organizada e intencional para formar uma literatura, na realidade, tratou-se da “modificação do universo de uma literatura já existente, importada com a conquista e submetida ao processo geral de colonização e ajustamento ao Novo Mundo” (CANDIDO, 2009, p.3).

Conforme Candido (2009), no Brasil, a nossa crítica naturalista, disseminou, por anos, ideias românticas que ainda hoje perduram, transmitindo o discurso enganador de que a literatura foi aqui produto da mistura de três culturas: a do português, a do índio e a do africano. Contudo, sabe-se que as influências dos dois últimos grupos só se exerceram no plano folclórico; na literatura escrita atuaram de maneira sutil.

Para este mesmo autor, a imposição da literatura do período colonial nada tem de negativo em si, “desde que focalizemos a colonização, não pelo que poderia ter sido, mas pelo que realmente foi como processo de criação do País, com todas as suas misérias e grandezas.” (2009, p. 13). A nacionalidade brasileira e as suas diferentes manifestações se formaram mediante processos de imposição e transferência da cultura do colonizador, “apesar da contribuição (secundária em literatura) das culturas dominadas, do índio e do africano, esta igualmente importada” (2009, p. 13).

[...] tratava-se de uma disciplina intelectual coerente que levou a inteligência a se exercer com rigor; isto lhe deu consistência e resistência na sociedade atrasada e por vezes caótica do período colonial. Além disso, a convenção greco-latina era fator de universalidade, uma espécie de idioma comum a toda a civilização do Ocidente; por conseguinte, na medida em que a utilizaram, os

escritores do Brasil integraram nesta civilização as manifestações espirituais da sua terra, dentro, é claro e como ficou dito, do propósito colonizador de dominação, inclusive através da literatura. Vistos assim, certos traços que sempre foram censurados no Classicismo tornam-se fatores positivos, como a "artificialidade" das suas tendências, isto é, o caráter convencional do seu discurso (CANDIDO, 2009, p. 14).

Entretanto, apesar de a literatura brasileira ser um desdobramento da literatura portuguesa, hoje ela tem caráter próprio e é possível e, mais que isso, necessário, buscar obras nacionais em que a condição social e racial do aluno seja contemplada e fugir do padrão europeizado.

De fato, após a aprovação da Lei 10.639/2003<sup>8</sup>, alterada pela lei 11.645/2008<sup>9</sup>; a criação das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>10</sup>, e os debates que permearam decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, passei a rever minhas práticas no ensino de literatura e na formação do leitor literário, a fim de não só atender uma demanda social, mas propiciar outras experiências estéticas a meus alunos.

Portanto, passei a escolher e oferecer leituras que valorizassem a cultura e a arte africana e afro-brasileira, bem como a apresentar narrativas infantis com protagonistas negros, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos em que acredito e que, conforme o Parecer CNE/CP de 2004, devem explicitamente ser esboçadas nas relações pedagógicas cotidianas.

Vale salientar que todas as políticas públicas e ações afirmativas voltadas para a educação das relações étnico-raciais não visam focalizar no currículo escolar a cultura africana em detrimento das europeias. Obstante disso, visam reafirmar seu lugar na formação da identidade e da cultura brasileira, bem como corrigir/reparar equívocos de ordem histórica e social. O Parecer CNE/CP de 2004 traz em seu texto:

---

<sup>8</sup> Lei 10.639/2003 (LEI ORDINÁRIA) 09/01/2003 “Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências.” (Brasil, 2003)

<sup>9</sup> Lei 11.645/2008 (LEI ORDINÁRIA) 10/03/2008

“Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena".” (Brasil, 2008)

<sup>10</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer 03/2004, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE, aprovando o projeto de resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, destas diretrizes. Os princípios norteadores são: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento da identidade e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. (Brasil, 2004).

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004).

Diante do que foi apresentado, proponho-me a explicar a delimitação do *corpus* literário para a realização do projeto de leitura. Optei, dentre algumas obras (*OMO-OBA história de princesas*, de Kiusam de Oliveira; *Rapunzel e o Quibungo*, *Joãozinho e Maria*, ambas de Ronaldo Simões Coelho e Christina Agostinho), pela obra *Obax*, texto e ilustração de André Neves, considerando sua qualidade estética e seu alcance político-ideológico. Esta é uma lição que Candido (2011) ensina:

[...] devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. Estes níveis são os que chamam imediatamente a atenção e é neles que o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão etc. Um poema abolicionista de Castro Alves atua pela eficiência de sua organização formal, pela qualidade do sentimento que exprime, mas também pela natureza de sua posição política e humanitária. Nestes casos a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles [...] (CANDIDO, 2011, p. 182-183).

A opção por *Obax* se deu porque esta obra se destacou quanto à apresentação estética, presença de linguagem com potencial para emocionar e instigar o leitor, e quanto ao projeto ideológico, afirmação e valorização da identidade negra a partir da apresentação positiva dos personagens. Para além destes critérios, chamo a atenção para o fato de que a ilustração desta obra, aspecto de enorme importância na literatura infantil, é de extremo apuro estético. Segundo Lima (2005) as ilustrações são carregadas de discursos:

As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo

opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento. (LIMA, 2005, p. 101).

Sendo assim, as ilustrações de Neves podem ser percebidas como uma segunda representação ou como um segundo discurso sobre o negro, sua história, sua cultura.

### **3.5 Ensino de literatura e intervenção: método de análise dos dados e possibilidades de leitura**

As atividades foram pensadas a fim de contemplar várias possibilidades de leitura da obra escolhida. Estas ofereceram suportes de leitura e colaboraram com a interação entre as crianças e o texto literário, contudo, devo esclarecer que as atividades ou a forma como foram desenvolvidas não são o foco desta pesquisa. Conforme infere Todorov (2009), no ensino de literatura, o objeto de estudo é a obra literária. Partindo desse pressuposto, afirmo que o intuito maior dentre as atividades foi a leitura da obra *Obax*, e conseqüentemente, a experimentação e apreciação estética da mesma por parte dos jovens leitores.

À luz de Aguiar e Bordini (1993), utilizei para a análise dos dados o método recepcional, fundamentado na Estética da Recepção. As autoras consideram que as obras literárias são originadas pelos fatos sociais, com efeito, permeadas de vazios que serão preenchidos pelo leitor. Ademais, afirmam que a obra só existe como objeto estético mediante a colaboração do leitor e sua visão de mundo. Sendo assim, nunca permanecerá a mesma no decorrer do tempo, sempre será analisada em diferentes contextos históricos e por diferentes perspectivas.

A interpretação e o preenchimento desses vazios acontecem por diversos motivos e fatores: a posição do leitor na sociedade, seu gosto literário e os valores de cada época. Todos esses elementos podem ser considerados como o horizonte de expectativas do leitor, que se encontra com as expectativas do autor. Algumas obras são mais aceitas socialmente porque corroboram com os valores dominantes de uma época. Outras nem tanto, pois exigem níveis de compreensão maior, sendo, portanto, preteridas ou incompreendidas. O professor deve atuar como aquele que propõe leituras diversas e críticas aos alunos, isto é, oferecer textos que favoreçam novas formas de pensar o mundo.

O método recepcional de ensino de literatura privilegia a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante. Por isso, devemos buscar textos que ampliem o repertório das crianças em diferentes níveis de estilo e abordando temáticas variadas. O processo de abordagem das obras apoia-se no debate constante, em todas as suas formas: oral e escrito,

consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 86).

As etapas de abordagem apresentadas nessa metodologia são denominadas de: determinação do horizonte de expectativas, atendimento do horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas. Ao envolver-se com e por essas etapas, o leitor poderá ser levado a uma nova consciência sobre a literatura e a uma nova percepção sobre a vida.

Para a determinação do horizonte de expectativas é necessário conhecer os assuntos pelos quais os alunos têm interesse. É importante que se estabeleça uma certa aproximação entre eles e o professor/pesquisador. Conversas informais, observação dos momentos mais livres e espontâneos ajudam nessa busca. De posse desses dados, surgirá o momento do atendimento do horizonte de expectativas, em que deverá ser apresentado aos alunos, algo familiar, de fácil aceitação.

A ruptura do horizonte de expectativas é um momento de transição, quando partimos do que é familiar para a novidade. É aconselhável haver pontos em comum entre o familiar e o inédito para diminuir a possibilidade de rejeição. O aluno se deparará com dificuldades, evidentemente. Contudo, essas dificuldades farão com que ele tenha uma visão mais crítica e elaborada da literatura. Tais etapas do método recepcional aproximam-se dos conceitos de ZDP e ZDR, elaborados por Vygotsky, bem como dos conceitos de adaptação, equilíbrio e acomodação, discutidos por Piaget, o que me conferiu mais segurança na análise dos dados colhidos.

Assim como Aguiar e Bordini (1993), Colomer (2013) defende a ampliação da experiência nas aulas de literatura. A capacidade de construção de sentidos deve ser incentivada, algo que só será possível no contato direto com obras cada vez mais elaboradas e com as diversas possibilidades de leitura.

Partindo dessa concepção, desenvolvi uma sequência didática de leitura que privilegiasse a subjetividade e o relativismo interpretativo, possibilitasse diferentes leituras, atendesse, rompesse e ampliasse o horizonte de expectativas dos leitores. Essa sequência será apresentada logo mais, em ordem cronológica de acontecimentos.

### **3.6 A história da contadora de histórias: o enredo de *Obax***

Obax (flor) era uma menina que vivia em uma aldeia africana e sua brincadeira preferida era inventar histórias. As suas aventuras pela savana eram muitas e ela retornava à aldeia sempre

com os olhos brilhantes, cheia de histórias para contar, como podemos ver no seguinte trecho: “Ela já havia caçado ovos de avestruz. Conhecido elefantes, girafas. Apostado corrida com antílopes e enfrentado ferozes crocodilos.” (NEVES, 2010, p. 10)

Ninguém se importava muito com o que ela dizia, mas um certo dia, as pessoas se negaram a acreditar que Obax vira uma chuva de flores: “Como poderiam chover flores onde pouco chove água?” (Neves, 2010, p. 15). Não acreditaram na menina, as crianças caçoaram dela, apenas sua mãe a acolheu em seus braços, entendendo que seria mais umas das histórias da filha.

Obax não gostou da reação da aldeia e prometeu nunca mais contar sobre suas aventuras. Ao sair correndo pela savana, tropeçou em uma pedra com forma de elefante e resolveu partir pelo mundo para encontrar uma chuva de flores e provar que sua história era verdadeira.

Então, ela pediu ajuda a seu enorme amigo elefante Nafisa, que na África Ocidental significa pedra preciosa. Segundo a menina, ele era um elefante que se perdeu da manada e vivia sozinho pelas savanas. No cenário, os tons de laranja se misturam trazendo a sensação do sol ao final da tarde. Obax e Nafisa viajaram mundo afora, à procura de uma chuva de flores. Eles passaram por vários lugares, conhecendo aldeias e cidades, vendo chuva de água, de pedras, de estrelas, de folhas, mas nada de chuva de flores.

Ao voltarem já de madrugada para a aldeia todos estavam preocupados com o sumiço da menina, e ela chegou toda entusiasmada para contar suas aventuras com Nafisa. Chamou todos para verem seu amigo lá fora, mas “Ao saírem da cabana, não viram nada. Nem perto, nem longe. Nem mesmo uma pegada se espalhava pela areia. Só havia no chão uma pequena pedra em forma de elefante” (NEVES, 2010, p. 27). A menina se decepcionou, não queria mais que ninguém zombasse dela e, com raiva, enterrou a pedra. No dia seguinte, nesse mesmo lugar, ela encontrou um enorme baobá, cheio de flores e de pássaros que, ao agitarem suas asas, fizeram surgir como magia a tão sonhada chuva de flores: “Ninguém acreditava no que os olhos viam. Quando a pequena Obax se aproximou da árvore, os pássaros bateram asas numa agitação tão forte, que as flores começaram a cair, enchendo os olhos da menina do mais puro brilho” (NEVES, 2010, p. 30).

Depois do ocorrido, todos começaram a se interessar pelas histórias de Obax. Ela cresceu e o baobá (símbolo de tradição em toda a África) se tornou um repouso para lembrar das inúmeras aventuras fantasiadas pela menina.

### 3.7 Leitura de escuta/compartilhada

O primeiro contato das crianças com *Obax* se deu através de uma leitura compartilhada que fizemos em sala. Retirei a obra da nossa caixa literária e comecei a apresentá-la. As crianças ficavam tentando pronunciar o nome em destaque na capa “Obax”. Perguntei o que havia na capa além do título da obra e alguns disseram: “uma menina”, já outros disseram: “um menino”. Não perceberam a pedra em formato de elefante perto dos pés de Obax, se apegaram à discussão do gênero da personagem.

Faz-se importante refletir sobre o tempo destinado pelas crianças às discussões relativas ao gênero da personagem. Mostraram-se muito preocupadas em defini-la quanto a este critério, “menino ou menina?”, interrogavam-me. Um discurso comum entre as crianças que crescem em uma sociedade marcada pela heteronormatividade<sup>11</sup> e pela definição simplória e, muitas vezes, fechada de gênero da espécie humana, misturando-a ou reduzindo-a ao conceito biológico de definição sexual. Tais definições e conceitos são usados, assim como a lógica de comportamentos padrões e estereótipos físicos, para manutenção da estratificação social<sup>12</sup> e de um *status quo* interessante a determinado grupo da sociedade. Isso se deve, também, o ao fato de que *Obax* era um substantivo desconhecido para eles, com sonoridade e morfologia diferentes.

Soma-se ainda o “estranhamento” demonstrado quanto às representações de André Neves em relação à protagonista. Ao desenhar Obax, este usa muitos traços geometrizados, mistura desenhos e colagens, “quebrando” regras classicistas<sup>13</sup> de representações realistas da figura humana, o que não pareceu familiar/comum para o grupo de crianças em questão. Podemos observar, desde a apresentação inicial da obra, ruptura e questionamento do horizonte de expectativas por parte dos jovens leitores. Estes, mesmo que acostumados com narrativas infantis carregadas de protagonistas crianças, ainda não haviam se deparado com obras semelhantes a *Obax*, conheceram obras com temáticas parecidas, mas não com tamanho potencial para ampliar o horizonte de expectativas, como perceberemos logo mais.

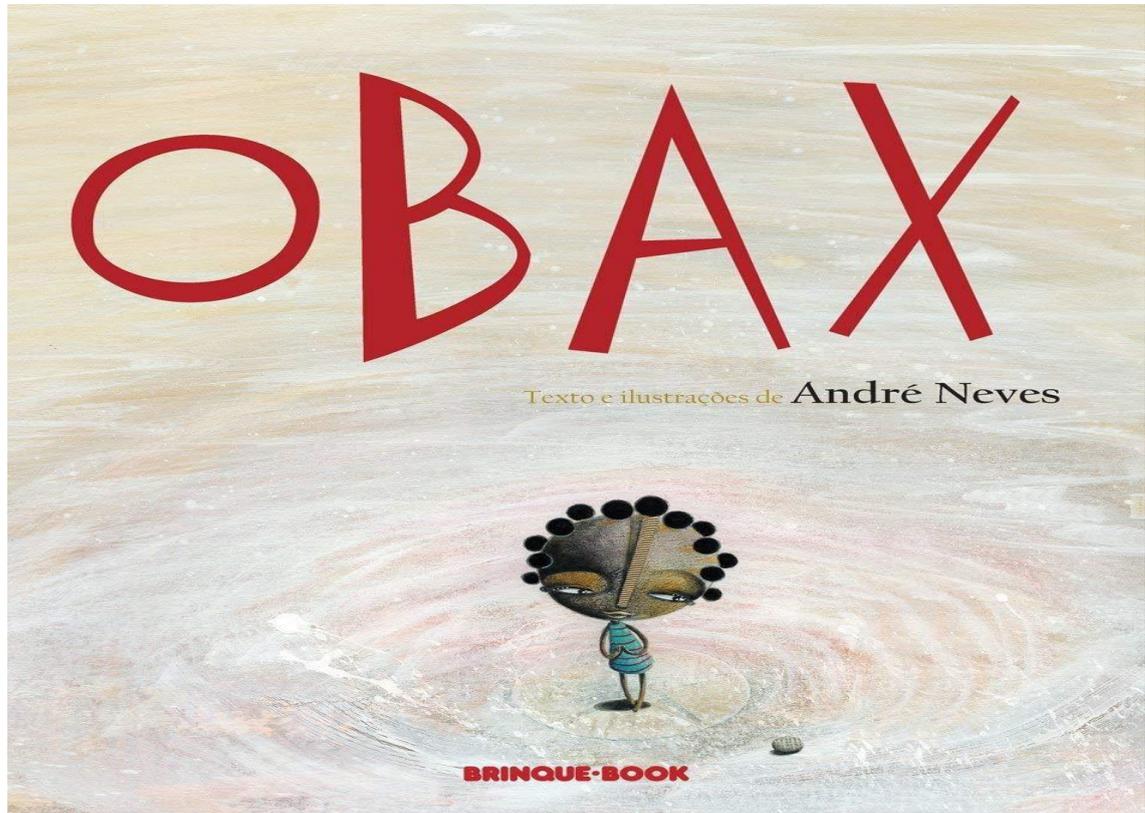
---

<sup>11</sup> Heteronormatividade – Que enxerga a heterossexualidade como a norma em uma sociedade. Por extensão, marginaliza as orientações sexuais que se diferem da heterossexual.

<sup>12</sup> Estratificação social – Conceito sociológico utilizado para entender a configuração da sociedade em hierarquias e na formação das desigualdades sociais.

<sup>13</sup> Classicistas – Tendência estética/artística que se funda no respeito da tradição clássica e que tem como características os ideais da Antiguidade greco-romana (Noção de proporções e equilíbrio, harmonização das formas, idealização da realidade).

**Figura 5** – Capa da obra *Obax*, de André Neves



Fonte: imagem retirada do Pinterest

Perguntei se, por ela estar na capa do livro, seria uma personagem importante na história e todos responderam que sim. Nas narrativas destinadas às crianças, em especial, às desse grupo etário, faz-se essencial que o ilustrador apresente a protagonista logo na capa ou nas primeiras páginas. Trata-se de um detalhe muito representativo, visto que as crianças começam a interessar-se pelo livro através dos elementos que este apresenta em sua capa/contracapa. Via de regra, elas dão muito valor às ilustrações contidas nestes lugares, portanto, ao representar *Obax* no centro da capa, com grande destaque para seu nome, Neves simboliza a importância da personagem na história e permite de imediato uma aproximação entre leitor, imagem e texto. Falei, ademais, que a obra recebeu um prêmio importante por ser muito boa e divertida e as crianças ficaram ansiosas e agitadas para que eu começasse logo a leitura.

Nas primeiras páginas é possível perceber, com mais detalhe o estilo moderno<sup>14</sup> das ilustrações, aparece o que poderia ser uma tímida chuva de flores. Contudo essas flores têm formas geometrizadas e traços pictóricos com os quais as crianças, reitero, não estavam habituadas. O aluno Francisco disparou: “Hum, que delícia!” Já Henrique comentou: “São

<sup>14</sup> Moderno – que remete ao movimento artístico modernista, o qual buscou examinar e desconstruir os sistemas estéticos da arte tradicional, fugindo dos modelos europeus

bactérias!” e a maioria deles demonstrou “estranhamento” quanto às primeiras ilustrações.

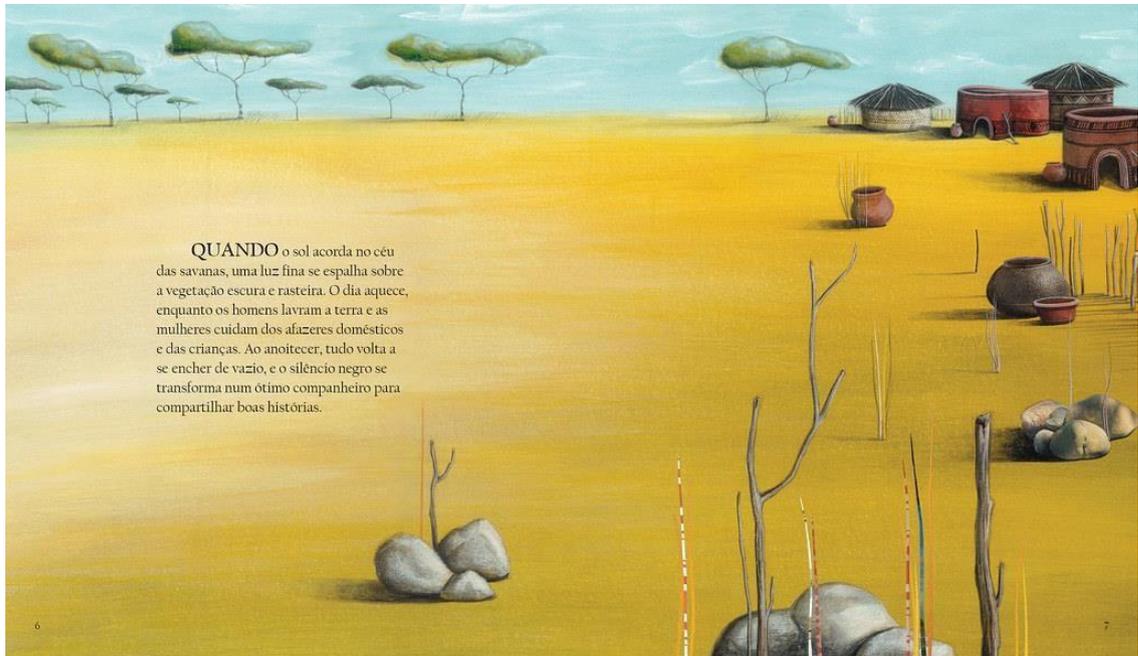
**Figura 6** – Detalhe da contracapa da obra *Obax*, chuva de flores



Fonte: imagem retirada do Pinterest

Em seguida, comecei a apresentar a savana por onde Obax brincava e as crianças a remeteram ao deserto, depois comentaram sobre as casas da aldeia onde ela morava e logo as associaram a tocas indígenas. Essa parte da história – texto e ilustração – pareceu muito familiar às crianças. Questionei sobre quem poderia ter feito os vasos presentes nas ilustrações e Heitor respondeu: “Os índios” e Eduardo complementou: “Foi feito de barro”. Quando li que Obax já havia caçado ovos de avestruz, conhecido elegantes girafas, apostado corrida com antílopes e enfrentado ferozes crocodilos, Francisco se assustou: “Eita!”. E Gustavo me questionou: “E os leões?”. Como se para ele faltassem leões nessa história. Ao ler que Obax viu uma chuva de flores, José me perguntou: “Mas como?”. Questionando-me sobre o enredo. Buscando com voracidade, respostas para suas expectativas.

**Figura 7** – Lugar onde mora Obax (casas da aldeia e alguns elementos da Savana Africana), texto e ilustrações de André Neves



Fonte: imagem retirada do Pinterest

Já notamos, nestas e noutras falas que se seguem, uma aproximação com a obra e sua narrativa, visto que as crianças tentam preencher as “lacunas” deixadas, propositalmente, pelo texto literário (AGUIAR; BORDINI,1993). Com efeito, participaram ativamente da leitura, questionaram e inventaram ao mesmo tempo em que escutaram a história, numa espécie de coautoria com Neves, complementando-a com detalhes peculiares da imaginação infantil. Igualmente observamos as associações entre texto, imagem e as experiências reais das crianças, os conhecimentos de mundo que possuem.

Quando Obax apareceu pela primeira vez com outras pessoas da aldeia, alguns comentaram: “Credo!”. A voz de João se sobressaiu: “Credo, tia, que povo feio!”. Felipe rebateu o comentário de João: “É tudo negro, tia, o quê que tem? Eu também sou negro!” Laís reagiu ao comentário de Felipe: “Você não é negro, você é moreno!”.

**Figura 8** – Obax com outras pessoas da Aldeia, ilustrações de André Neves



Fonte: imagem retirada do Pinterest

Corroboram para este tipo de comentário “Credo, tia, que povo feio!”. “Você não é negro, você é moreno!” as relações sociais e os discursos racistas que, de fato, existem em nosso país, no formato estrutural<sup>15</sup> ou velado<sup>16</sup>. As crianças são ensinadas, desde cedo, a distinguir o que é belo ou feio, com vistas a referências físicas europeias (cor da pele, cor e formato do cabelo, olhos, nariz, corpo) , isso pode ser observado por elas nos discursos e nas relações entre os adultos – os quais vão sendo reproduzidos –, nas representações do negro e do branco por meio de brinquedos, personagens de filmes da indústria cinematográfica, desenhos animados, na literatura e em outros suportes culturais e não-culturais.

Que pese sobre isso os estudos de que nossos gostos e escolhas são construções sociais, os quais são desenvolvidos nas relações que estabelecemos com o meio, ligados ao nosso capital cultural e social<sup>17</sup> (BOURDIEU, 1998). Em parte, inconscientemente, absorvemos, muito das características e enunciados de um grupo, e pensamos que estas são, a priori, individualidades

<sup>15</sup> Racismo estrutural: é a formalização de um conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais dentro de uma sociedade que frequentemente coloca um grupo social ou étnico em uma posição melhor para ter sucesso e ao mesmo tempo prejudica outros grupos de modo consistente e constante causando disparidades que se desenvolvem entre os grupos ao longo de um período de tempo.

<sup>16</sup> Racismo velado: São casos cotidianos de racismo que passam despercebidos pelas pessoas por causa de um fenômeno que a psicologia social chama de unconscious bias, ou, em português, viés inconsciente.

<sup>17</sup> Tanto capital social como capital cultural devem-se imbricar ao marco geral proposto por Pierre Bourdieu, sociólogo francês pioneiro na sistematização do conceito. Dentro desse marco, o conceito de capital, em todas as suas manifestações, constitui a chave para dar conta da estrutura, funcionamento e classificação do mundo social. Bourdieu (1998, p. 67 ) define o capital social como o conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis (ROSENND, 2011).

de nossa *psique*. Para Bakhtin (2010), o ser se constitui na alteridade – reflete e refrata o outro –, de tal maneira que, no processo de comunicação, a enunciação de um sujeito carrega os ecos de enunciações alheias. Assim, a construção da subjetividade não se dá na consciência, de forma isolada e “univocal”, mas se consolida socialmente, trazendo as marcas dos enunciados dos outros. Diante disso, podemos inferir que as crianças não nascem racistas ou preconceituosas, elas vão se tornando, são ensinadas.

Ademais, existe o mito da democracia racial, ficção criada para acreditarmos que somos todos iguais e que não existe racismo no Brasil. Conforme Santos (2001), tal discurso atrapalha a ação de movimentos negros que lutam por reconhecimento e reparações históricas e vai na contramão de ações afirmativas e políticas públicas conquistadas nas últimas décadas.

Em uma pesquisa realizada pelo IBGE no ano de 2008 sobre características étnico-raciais da população brasileira, constavam como alternativas de auto identificação de raça, etnia ou cor as seguintes opções e perguntas: primeira, se a pessoa se considerava afrodescendente, sem proporcionar nenhuma definição do termo; no segundo, indagava-se sobre a autoidentificação como indígena e, em caso afirmativo, se a pessoa queria especificar etnia e língua indígena falada; na terceira, se a pessoa se reconhecia como amarelo e, em caso afirmativo, pedia-se para especificar a origem geográfica familiar; na quarta, se a pessoa se reconhecia ou se identificava como negro; na quinta, como branco; na sexta, como preto; e na sétima, como pardo.

Entretanto, as opções mostraram-se insuficientes, visto que os participantes da pesquisa buscaram por outros termos, tais como: moreno, moreno claro, mulato, mestiço, alterando as hipóteses da pesquisa e dando novos resultados aos pesquisadores:

A discussão em torno das possíveis vias para aprimorar o atual sistema de classificação étnico-racial utilizado limita-se, de uma maneira geral, quase exclusivamente à questão das categorias em uso e às variações encontradas nas pesquisas. Entretanto, esta talvez seja apenas uma maneira de encarar um aspecto do problema, e não o sistema de classificação em toda sua complexidade, uma vez que, mesmo atualizando os termos utilizados, incorporando novos, ou substituindo os até agora utilizados, ainda assim se permaneceria dentro da perspectiva de mensuração unidimensional do fenômeno. [...] De todas as formas, se o sistema de classificação tem se mostrado razoavelmente adequado para caracterizar a população em termos étnico-raciais e as análises socioeconômicas têm permitido evidenciar as desigualdades entre as diferentes categorias, os resultados da PCERP 2008 conseguem mostrar que aprimoramentos futuros são possíveis no intuito de melhor refletir as formas como as diversas identidades se expressam e legitimam sua presença no seio da sociedade (IBGE, 2008, p.49).

A palavra “moreno”, usada pela criança para identificar/classificar o colega, tem no

dicionário *Priberam* o significado de “que ou quem tem a pele acastanhada ou amarronzada, aquele cuja cor de cabelo varia entre o castanho-escuro e o preto.”. Culturalmente, pode ser entendido como uma eufemização para se referir a pessoas que não querem ser reconhecidas, por parte delas próprias ou de terceiros, com algumas das raças, cor ou etnias apresentadas pelo IBGE. Essa discussão é objeto de diversos estudos e pesquisas<sup>18</sup> e nos leva a entender o quanto as questões de classificação racial são complexas e delicadas em nosso país, permeiam outras questões, estas relacionadas à identidade, sentimento de pertença, *status* social.

Outro ponto a ser discutido ao se tratar da identidade afro-brasileira é quanto ao processo de mestiçagem que, se por um lado gera a possibilidade de uma sociedade mista, por outro esconde a possibilidade de um etnocídio, ou seja, o apagamento da identidade dos grupos dominados (no caso, da identidade negra). No contexto do processo de branqueamento da população brasileira, o mestiço representa um ser ambivalente, ora é visto como o “mesmo”, ora é visto como o “outro”, e isso serve de pretexto para uma aparente unidade humana, que na verdade mascara os conflitos étnico-raciais que estão na sua base. Como aponta Fernandes (1965), o ideal de branqueamento vivenciado pelo processo de mestiçagem no Brasil diluiu a linha demarcatória entre negros e brancos, mascarando os interesses de dominação da classe hegemônica e estabilizando os conflitos étnico-raciais.

Assim como Fernandes, Munanga (1999, p. 86) acredita que “o fato de aceitar o branqueamento apresenta de um lado que o mulato tem lugar especial na sociedade, mas de outro, encaminha para a redução do descontentamento entre as raças”. Isso interfere diretamente na tomada de consciência da população brasileira frente aos conflitos étnico-raciais e alimenta o racismo ambíguo. Demarca também dificuldades em formar e organizar protestos, pois furta dos movimentos negros o ditado “a união faz a força”. Conforme Munanga (1999), ao dividir negros e mestiços, aliena-se a identidade de ambos.

Ao analisar o comentário de Felipe: “É tudo negro, tia, o quê que tem? Eu também sou negro!”, podemos observar um contraponto diante do comentário anterior. Trata-se, em suma, de um enunciado importante diante do contexto social e cultural que acabo de descrever. A fala dessa criança, ainda que única, “caminha” na contramão de alguns discursos antigos, mas ainda

---

<sup>18</sup> 18 O branqueamento é uma das modalidades do racismo à brasileira. No pós-abolição este fenômeno era retratado como um processo irreversível no país. Pelas estimativas mais “confiáveis”, o tempo necessário para a extinção do negro em terra *brasilis* oscilava entre 50 a 200 anos. No branqueamento, o mestiço, dependendo do grau de pigmentação da pele, era classificado como quase-branco, semibranco ou sub-branco e tratado de forma diferenciada do negro retinto, porém não era considerado um quase-negro, seminegro ou sub-negro. Em outras palavras, podemos afirmar que a mestiçagem era via de mão única. No cruzamento do branco com o negro, necessariamente, contava-se com o “clareamento” gradual e permanente da pessoa, mas jamais se cogitava a hipótese de que a mestiçagem gerava o “enegrecimento” da população (DOMINGUES, 2002).

em voga, de que as crianças não são capazes de reconhecerem-se do ponto de vista étnico-racial. “Eu também sou negro!”, ilustra uma noção de identidade racial muito clara, associada, acredito, ao sentimento de pertença a um grupo mais específico. Foi uma reação muito rápida e espontânea, seguida pela fala de Laís e, depois, pelo silêncio de todos, inclusive, pelo meu. Cabe aqui reiterar com Compagnon (2009, pp. 48; 49) que “o texto literário fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente meus.”. O autor ainda afirma que “a literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico, porque faz apelo às emoções e à empatia” (2009, p. 50).

E continuei contando a história. Ao chegar na imagem em que Obax é abraçada pela mãe, a maioria achou engraçado o fato de haver um bebê nas costas da mãe de Obax e alguns fizeram comentários sobre os tecidos coloridos que envolviam o bebê. Perguntei: “Onde mais há tecidos?”. Felipe respondeu: “Na cabeça da mulher, tipo uma toca.”. Antes de avançarmos as páginas, João ainda comentou: “Que nariz esquisito, grande e esquisito!”

**Figura 9** – Obax e sua mãe, ilustrações de André Neves



Fonte: imagem retirada do Pinterest

Há um momento em que Obax fica chateada com as pessoas de sua aldeia, porque estas duvidam das suas histórias. Nesta parte do enredo a menina encontra uma pedra em formato de elefante, contudo, algumas das crianças tiveram dificuldade para identificar o formato do animal, começaram a discutir sobre isso, mas logo chegaram à conclusão unânime de que a pedra tinha mesmo a aparência de um elefante.

Interessante observar as discussões sobre os traços da pedra, se tem forma ou não de

elefante, no entanto, é igualmente inquietador pensar que eles não discutiram o fato de que Obax conversa com a pedra-elefante e de que juntos, ela e Nafisa, vivem aventuras das mais surreais. Neves articula o fantástico e o maravilhoso de forma primorosa na obra, o que promove um pacto entre a criança leitora e o texto lido, mostrando que a verdade na narrativa infantil é a verdade vivenciada na ficção.

É “passeando pelos bosques da ficção” que o leitor melhor se debruça sobre este mundo, considerando que a criação parte sempre para a ampliação e para problematizações (AGUIAR; BORDINI, 1983). Os comentários das crianças nos deixam em estado de contínua graça e, portanto, concordando com Eco (1994):

[...] os mundos ficcionais são parasitas do mundo real, porém com efeito ‘pequenos mundos’ que delimitam a maior parte de nossa competência do mundo real e permitem que nos encontremos num mundo finito, fechado, muito semelhante ao nosso, embora ontologicamente mais pobre (ECO, 1994, p. 91, grifo do autor).

O leitor traz para a obra, além de toda a conjuntura social, a sua bagagem leitora que permite fazer com que o texto seja mais bem aceito. Reações, portanto, entre leitor e obra, realidade e ficção são planejadas pelo autor, o qual transforma o imaginário e as construções míticas em discurso literário. Neves mostra o toque do real e deixa claro que a realidade trabalhada em *Obax* é uma para além daquela tida como real no mundo empírico: é uma construção “parasita” da realidade.

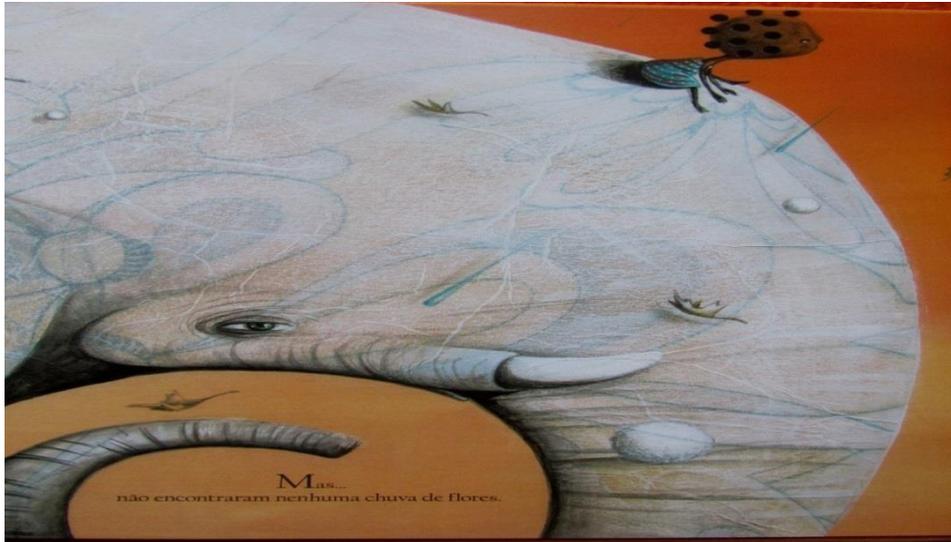
Os jovens leitores da Escola Municipal Santa Rita de Cássia, ao contrário, dos personagens da aldeia, não duvidaram das histórias contadas por Obax, pelo contrário, defenderam-na, firmaram laços de empatia pela menina aventureira e sonhadora. O que nos leva a concordar novamente com Eco (1994):

Quando entramos nos bosques da ficção temos de assinar um acordo ficcional com o autor e estar dispostos a aceitar, por exemplo, que o lobo fala; mas, quando o lobo come a Chapeuzinho Vermelho, pensamos que ela morreu (e essa convicção é vital para o extraordinário prazer que o leitor experimenta com a sua ressurreição). [...] Porque isso é o que acontece no mundo de nossa experiência (ECO, 1994, p. 83).

Na página seguinte, ficaram admirados com o tamanho do amigo de Obax (pedra) quando ele se transformou em elefante. Quando ela subiu em Nafisa (o elefante) para viajarem pelo mundo, João comentou: “Nossa ela é pequeninha!”, se referindo ao tamanho de Obax perto do elefante. Ao ler que durante a viagem eles viram chuva de flocos de algodão, as crianças se

aproximaram da obra e pediram pra ver mais de perto. Heitor comentou: “É neve!”.

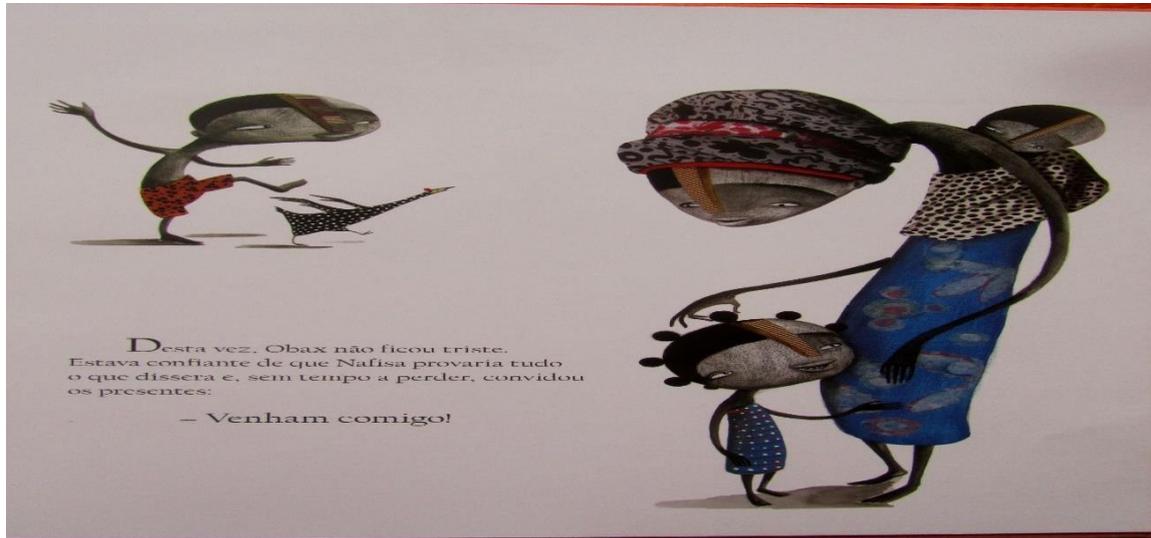
**Figura 10** – Obax viajando sobre Nafisa, texto e ilustrações de André Neves



Fonte: imagem retirada do Pinterest

Logo em seguida passei a narrar a volta de Obax para casa e cheguei ao momento em que a mãe de Obax ajeitou os biotes em sua cabeça. Felipe perguntou “Cadê os biotes, tia?” E Laís me questionou: “O que é biote, tia?” Respondi que são os pequenos coques amarrados na cabeça de Obax, feitos com os seus cabelos e fiz um exemplo no meu próprio cabelo. Novamente eles comentaram sobre o fato de a mãe de Obax carregar um bebê nas costas e acharam graça da ilustração de um menino tentando pisar em uma galinha, falaram que a galinha é diferente da que eles conhecem e que por isso deve ser do passado. “Galinha de antigamente”, disse Eduardo. Disse que não, expliquei que se tratava de uma galinha típica daquela região. E eles começaram a dar nomes para a galinha.

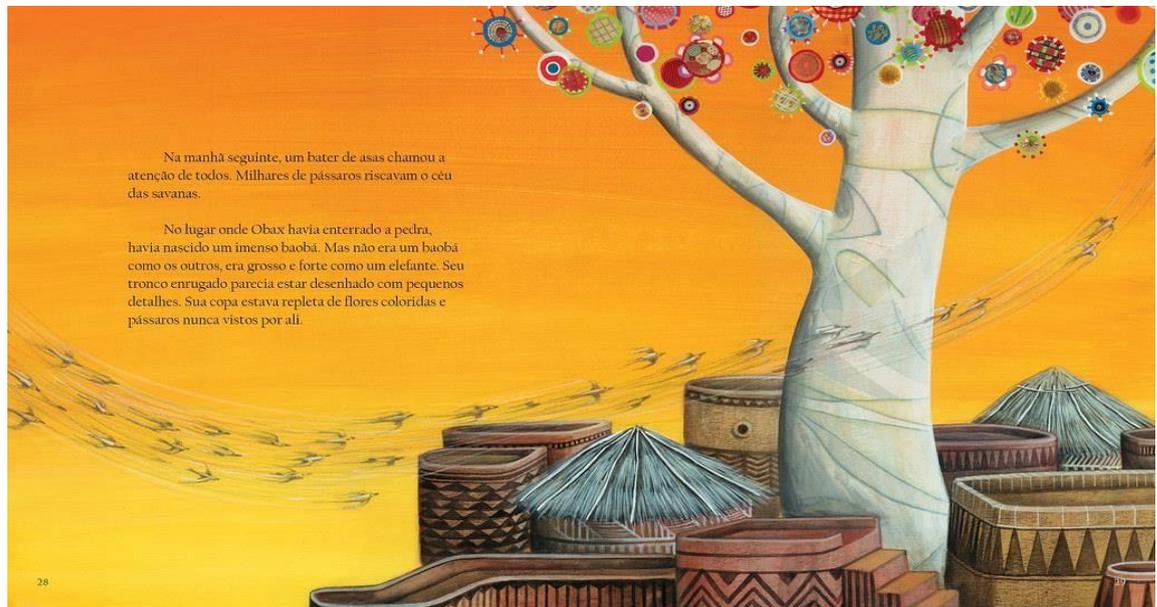
**Figura 11** – Obax com a mãe, criança da aldeia brincando com uma galinha, texto e ilustrações de André Neves



Fonte: imagem retirada do Pinterest

Depois que narrei a parte em que as pessoas duvidaram novamente de Obax e que ela não conseguiu provar a existência de Nafisa, cheguei ao momento em que a menina enterrou a pedra no chão e no dia seguinte, naquele lugar, nasceu um baobá. Francisco questionou: “Que é isso?” Tentei lembrar com eles o dia em que lemos uma história em que havia um baobá. Depois de muito pensar, eles se lembraram e responderam: “É uma árvore.” Logo mostrei a imagem do baobá de Obax e eles ficaram encantados com o tamanho da árvore e com seu formato, igualmente fizeram comentários sobre o formato das flores que caíam de seus galhos e sobre suas cores, alegando nunca terem visto flores daquele jeito.

**Figura 12** – Pássaros provocando a chuva de flores do Baobá, texto e ilustrações de André Neves



Fonte: imagem retirada do Pinterest

Quando mostrei as pessoas descansando na sua sombra, rapidamente identificaram a galinha e acharam engraçado. Perguntaram, então, por Obax e tiveram dificuldade para encontrá-la, já que nessa parte da história ela havia crescido. Falei sobre as lembranças de Obax e os deixei debater sobre o que são lembranças. “É o passado”, disse Felipe. “É o que fica guardado na nossa cabeça”, comentou Francisco.

A galinha aparece no fim da história como elemento surpresa, Neves faz com que as crianças se esqueçam dela, por um tempo, depois a traz de volta, dando um tom de humor a narrativa. Confesso que não me atentei à galinha durante as várias vezes que li a obra individualmente, contudo, tal personagem mostrou-se interessantíssima para as crianças e teve bastante destaque nesta atividade e também no reconto oral.

**Figura 13** – Obax com outras crianças, crescidas, descansando à sombra do Baobá, texto e ilustrações de André Neves



Fonte: imagem retirada do Pinterest

Fica evidente que, ao ler o texto como mediadora, fiz uma nova leitura da obra, passei a enxergá-la para além da visão, por vezes limitada, de um adulto ou apenas de uma perspectiva de pesquisa. Com as crianças, consegui participar da leitura a partir de uma outra noção de mundo, passei a ver através dos olhos delas – uma visão muito mais alegre e livre. Assim como elas também viram um pouco através do meu olhar. Nesses momentos, de troca entre as crianças e o texto, delas comigo, percebo o dialogismo literário e a poética atuando, concomitantemente, sobre pesquisadora e participantes da pesquisa, aproximando-nos e, certamente, transformando-nos. Transcendendo conteúdo e forma.

Os depoimentos registrados acima foram gravados em áudio para em seguida serem transcritos.

### **3.8 A leitura por meio da representação dos personagens: os desenhos**

Após a leitura compartilhada deixei que todos folheassem o livro com calma e observassem todas as imagens, visto que, ao observar as crianças manifestam a capacidade de reter informação.

**Figura 14** – Leitura e apreciação individual da obra



Fonte: arquivo pessoal

Em seguida pedi para que representassem, por meio de desenhos, Obax e Nafisa, e que acrescentassem, como quisessem, outros elementos da história, partindo do pressuposto de que o desenho confronta o real, o percebido e o imaginário. Deixei que interagissem de forma ativa com os personagens e o enredo, utilizando de outra possibilidade de leitura da obra – o desenho. Muitos pediram para desenhar também o Baobá e assim o fizeram. É possível inferir, a partir deste pedido das crianças, que ao desenhar, elas desvendam o tônus afetivo<sup>19</sup> com o objeto estético, no caso o Baobá. Não pensei nele como um elemento tão relevante, mas as crianças sim, situação em que estas nos apontam, hierarquias emocionais quanto aos personagens. Nesse dia, vinte e uma crianças estavam presentes.

Durante a realização dos desenhos, as crianças conversaram e compartilharam impressões sobre a obra lida. Não as orientei para que fizessem cópias das ilustrações de Neves. Conforme Edith Derdyk (2012), fornecer um modelo a ser copiado exclui a possibilidade de a criança selecionar seus interesses reais; ao selecionar e eleger; cores, traços, formatos e tamanhos, a criança está exercendo uma apropriação de recortes da realidade, ou seja, representando-a como a percebe. Portanto, há mais chances de entendermos, no nível do sensível e do simbólico, os desenhos solicitados.

Pedi para que desenhassem os personagens de acordo com as imagens que ficaram

<sup>19</sup> Tônus afetivo: para a psicologia é o estado emocional basal e difuso em que se encontra a pessoa em determinado momento, é um dos transfundos essenciais da vida psíquica.

“guardadas na memória e no coração delas”, assim como as histórias de Obax, as quais ficaram registradas como lembranças na memória dos aldeões. Certamente, os desenhos possuem traços e cores semelhantes aos da obra, mas tratam-se de imitação das ilustrações e não cópias. Se por um lado o ato de desenhar é instintivo, necessidade motora e energética, por outro lado são gestos adquiridos, aculturados e imitativos (DERDYK, 2012).

Para a autora, imitar e simular são maneiras de se apropriar da realidade, é a incorporação de gestos e elementos gráficos que vão se acrescentando ao repertório infantil, são afirmações de suas identificações, percepções sobre o outro e o mundo que o cerca.

**Figura 15** – Atividade de leitura e desenho



Fonte: arquivo pessoal

Das crianças presentes, sete representaram Obax como uma criança negra, reproduziram ao máximo as características da protagonista, tais como cor de pele (houve variação entre o marrom, cinza e o preto) e cabelo (desenharam os biotes pretos), bem como seu tamanho (de uma criança pequena). Ao analisar estes desenhos à luz de Derdyk (2012), como evocações de sensações, exploração do universo imaginário, podemos entendê-los, igualmente, como ampliação da consciência de seu desenhista sobre o universo representado e concordar com o que diz Pierre Francastel (1976), o qual diz que o desenho não reproduz as coisas, mas a visão que delas se tem.

Um terço das crianças presentes nesta atividade, três negras e quatro brancas – minha percepção/identificação racial sobre elas –, enxergaram e desenharam Obax conforme podemos ver na imagem a seguir, muito semelhante ao desenho de Neves, ou seja, imitaram o que viram, adquiriram e aculturaram gestos ao seu repertório:

**Figura 16** – Desenho dos personagens e do cenário da obra *Obax*

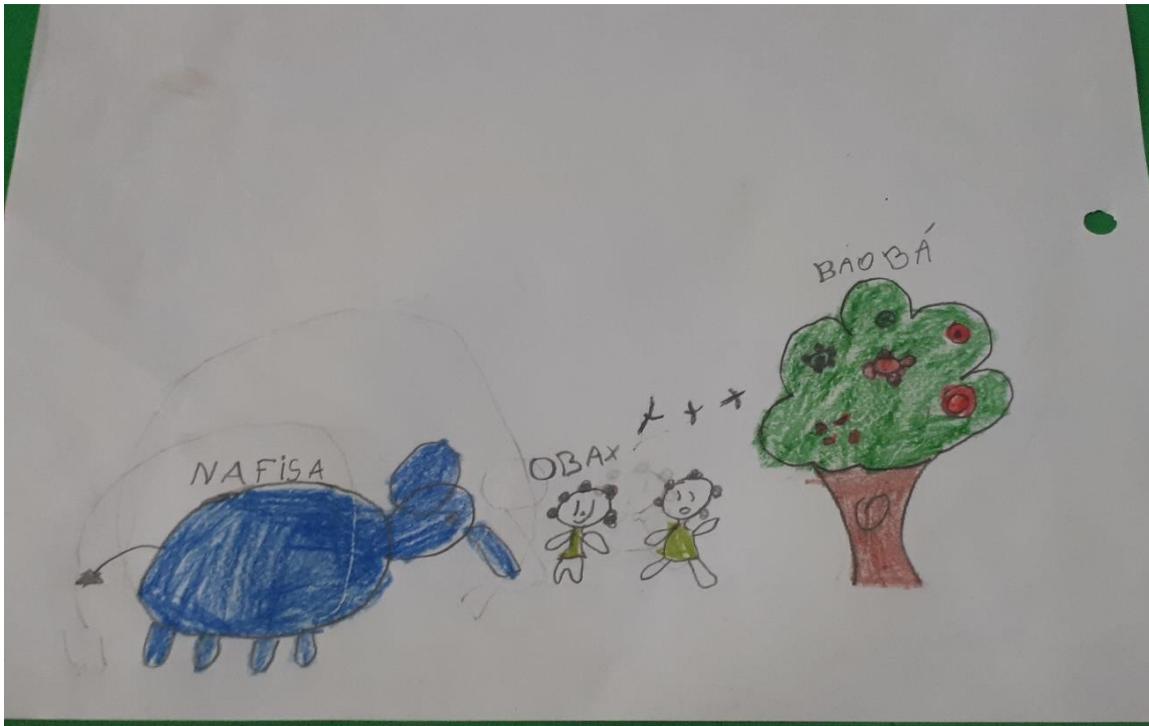


Fonte: arquivo pessoal

Os demais desenhos, os quais representam Obax de acordo com as características descritas acima, encontram-se no Produto Educacional relacionado a este trabalho.

Ainda de acordo com Derdyk, o desenhar congrega o presente (observação) com o passado (memória) e com o futuro (imaginação). Quatro crianças, três negras e uma branca – percepção pessoal sobre a identidade racial delas –, optaram por não colorir a pele de Obax. Levando-nos a pensar, mesmo não ouvindo muitos relatos a respeito destes desenhos, que em algum lugar/espço e tempo de vivência destas crianças com a obra, Obax se mostrou assim, sem cor, ou “pele branca”, como descrevem a cor da pele quando não querem pintá-la, simulando que o personagem ou pessoa representada tem o tom de pele esbranquiçado:

**Figura 17** – Desenho dos personagens e do cenário da obra *Obax*



Fonte: arquivo pessoal

Alguns questionamentos surgiram durante a análise dos desenhos, contudo não existem respostas certas ou únicas para eles, portanto, faço aqui, algumas suposições. No caso das crianças negras, a opção por não colorir a pele da personagem que desenharam pode ser entendida como uma espécie de negação da negritude e, por conseguinte, da própria identidade, em razão das problemáticas em torno das relações étnico-raciais no Brasil. Quanto à opção feita pela criança branca, talvez a razão seja uma identificação intensa com a personagem, de modo que a criança considerou que pintar a pele da Obax em tom escuro, como nas ilustrações do autor, provocaria um distanciamento entre elas. Não pintar, nesse caso, seria uma alternativa para não comprometer nem a originalidade da personagem criada por Neves nem a relação de cumplicidade que, no plano da imaginação, passou a existir entre elas.

De todo modo, somos levados a pensar que, provavelmente, são diferentes as razões que levam crianças que apresentam traços fenotípicos distintos a optarem pela coloração da pele dos personagens que desenharam.

Outras quatro, três brancas e uma negra, pintaram a pele da personagem com uma cor rosada a qual denominam de “cor de pele”. A cor rosa para representar a cor da pele é comum e ainda pouco problematizada no ambiente escolar. Importante ressaltar que, a criança negra

aqui é a mesma que durante a Leitura Compartilhada afirmou veementemente: “Eu também sou negro”. Portanto, esse dado pode não trazer um levantamento direto sobre a identidade desta criança negra, como se reconhece racialmente, mas indica a naturalização e o trato hegemônico que é dispensado às questões étnico-raciais na escola e demais espaços de convivência das crianças, visto que esse tipo de representação – eurocêntrica – pode ser encontrada, reitero, de forma dominante em filmes, desenhos e literaturas destinados ao público infantil e se tornam referenciais na construção de sua visão de si e do mundo. Em algum momento de interação com a obra: observação, memória ou imaginação, Obax se figurou assim para estas crianças, que podem inclusive ter associado Obax a outros personagens, de outros textos, de outras histórias – intertextualidade:

**Figura 18** – Desenho dos personagens e do cenário da obra *Obax*



Fonte: arquivo pessoal

Nesse caso, também fiquei diante de uma questão que permite dupla inferência: por um lado, a força da identificação das crianças brancas com a personagem, e por outro lado, a negação da negritude e da própria identidade, por parte da criança negra. Enquanto as crianças brancas reafirmam a sua identidade, a criança negra nega a sua. Mesmo tendo afirmado “Eu também sou negro”, certamente, essa criança já traz uma subjetividade marcada por situações em que se evidencia o preconceito racial nas relações estabelecidas nos diversos grupos sociais aos quais ela teve acesso, direta ou indiretamente. Desse modo, no plano da imaginação, a cor de sua pele é rejeitada, da mesma forma que ocorre no plano real.

Dessas, chama a atenção o desenho de uma criança que representou Obax loira (de cabelos amarelos), colaborando para refletirmos ainda mais sobre os referências eurocêntricos e sua preponderância no universo infantil, fatores que levam algumas crianças a buscarem em sua memória cultural, afetiva e estética esse tipo de representação:

**Figura 19** – Desenho dos personagens e do cenário da obra *Obax*



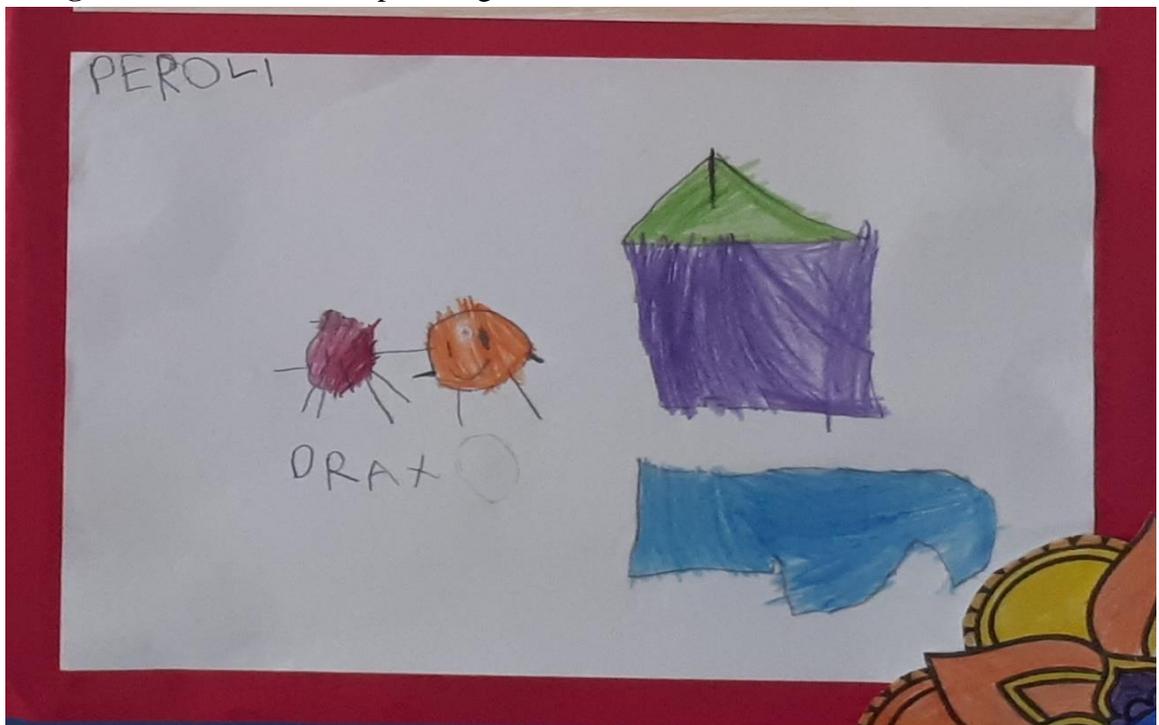
Fonte: arquivo pessoal

Nos desenhos descritos e analisados, percebemos que Nafisa figura como um ser bem grande, na maioria deles, maior em relação a Obax ou demais elementos figurados. O Baobá também aparece grande e imponente, esclarecendo-nos que algumas crianças já possuíam elaboradas noções de espaço, tamanho, proporção e, portanto, fizeram diversas associações no campo visual e intelectual. Baobá e Nafisa também aparecem bem coloridos, assim como nas ilustrações de Neves, o primeiro aparece florido em todos os desenhos e, além disso, em um deles, a chuva de flores foi representada junto ao mesmo, demonstrando-nos novamente associações no campo visual, intelectual, afetivo e dialogando com os pensamentos de Derdyk: “Ao desenhar, o mundo torna-se presente em nós” (2012, p. 30).

Seis crianças coloriram Obax de forma aleatória, toda de roxo, ou toda de verde, ou toda de laranja. Estas crianças, eram as mais novas do grupo, ainda não figuravam conforme as mais velhas. Desenharam de maneira mais simbólica, em alguns casos, não foi possível diferenciar ou identificar os personagens. Nas que consegui, contei com a ajuda da escrita (algumas copiaram os nomes dos personagens) ou dos próprios comentários das crianças. Nestes

desenhos, foi possível observar as formas: quadrados, triângulos, retângulos, círculos. Outros continham rabiscos, garatujas, elaborações distintas. Estas crianças ainda caminhavam para a etapa da figuração do desenho, mas diziam estar representando Obax e Nafisa. Nesses casos, as cores também não tinham sentido com a realidade apresentada, para analisá-las a fundo, seriam necessários outros diálogos com quem as usou/escolheu. Derdyk ensina que os círculos com linhas diagonais em volta, formando uma espécie de sol são arquétipos do desenho infantil, podem ser observados nas figurações de crianças de diferentes épocas e cultura:

**Figura 20** – Desenho dos personagens e do cenário da obra *Obax*



Fonte: arquivo pessoal

No dia seguinte, montamos um painel com os desenhos solicitados. As crianças fizeram questão de expô-los. Enfeitamos o painel com flores de diversas cores e em formato de mandalas, conforme a imagem a seguir. Depois, pedi para que as crianças demorassem nas observações frente ao painel, a fim de apreciarem os desenhos umas das outras:

**Figura 21** – Painel com os desenhos dos personagens e do cenário da obra *Obax*



Fonte: arquivo pessoal

Pelo que a imagem do painel permite ver, as flores têm formato de mandalas multicoloridas, o que é significativo no conjunto do trabalho desenvolvido com as crianças, uma vez que, de acordo com a psicologia analítica junguiana, a mandala tem um valor simbólico, porque expressa a totalidade da psique em todos os seus aspectos, incluindo o relacionamento entre o homem e a natureza (JUNG, 2008, p. 323). Assim, as mandalas expostas no painel construído com os desenhos das crianças, a partir da apreciação de Obax, agregam a ele mais um importante sentido: o de um primoroso acesso das crianças a aspectos fundamentais de suas individualidades, por meio do encontro com aquela personagem de características tão originais, capaz de representar, em diferentes medidas, as inquietudes, os sonhos e as aspirações típicas do universo infantil.

No que diz respeito às crianças negras, podemos considerar, ainda, que o encontro com aquela personagem, possivelmente, favoreceu uma meditação em profundidade, em direção ao reconhecimento dos aspectos constitutivos da própria identidade.

### **3.9 O reconto oral: mais leitura**

Em um outro dia, confeccionamos novas flores de papel colorido para pendurarmos em uma árvore do quintal da escola. Escolhemos uma árvore de fácil alcance, penduramos as flores, recontamos a história de Obax e assistimos ao pôr do sol. Pensei nisso como uma forma de

estreitar a relação dos alunos entre si e com a obra.

**Figura 22** – Crianças brincando com as flores que confeccionaram



Fonte: arquivo pessoal

Para o reconto oral pedi que as crianças se reunissem em grupos de dois ou três alunos e que se ajudassem nesta nova atividade de leitura. Disse que elas seriam gravadas e que, depois, muitas pessoas iriam assisti-las. Abaixo estão alguns dos recontos que foram selecionados para descrição e análise.

Antes de começar dei uma única orientação, pedi para que fossem contando a história e mostrando as imagens ao mesmo tempo. Beatriz (6 anos), em parceria com Julia (7 anos), começou seu reconto mostrando a capa, dizendo o nome do autor/ilustrador e o nome da obra, nesse sentido, não foi preciso orientá-la, seguiu procedimentos padrões das nossas leituras compartilhadas, com as quais já estava familiarizada. A menina misturou o nome das personagens Obax e Baobá e criou um novo nome para a obra: “Baobax!”. Em seguida, Julia apontou, nas imagens, o lugar onde Obax morava e identificou: “A Savana.” Um colega próximo a ela complementou: “Africana!”. Beatriz retomou a palavra fazendo questão de mostrar a casa da protagonista e os desenhos que fazia com tinta enquanto brincava na aldeia.

**Figura 23** – Reconto oral

Fonte: arquivo pessoal

E as duas colegas seguiram recontando o enredo e mostrando as imagens. Julia um pouco tímida e Beatriz muito segura de si. A segunda foi enfática ao dizer que, quando Obax contou ter visto uma chuva de flores, ninguém acreditou nela e por isso a mesma ficou triste. Na imagem em que a mãe da personagem a consolava, perguntei o que mais acontecia neste momento da história e elas disseram que a mãe da menina a abraçava e dizia o quanto ela estava cheirosa.

Posteriormente, chegaram ao momento em que Obax falou para as pessoas de sua aldeia sobre Nafisa. Beatriz explicou: “Ninguém acreditou nela por causa que era só uma pedra.” Julia seguiu dizendo que a protagonista enterrou a pedra e Beatriz complementou afirmando que onde a pedra foi enterrada nasceu uma árvore cheia de flores. Continuou: “Aí os passarinhos estavam fazendo um vento muito forte e aí fez cair uma chuva de flores.”, arrematou a jovem leitora. Logo após, sua parceira abriu as últimas páginas do livro e descreveu a cena de Obax um pouco mais velha – adolescente – e outras crianças, aparentemente, de mesma idade, dormindo em cima da Baobá: “E a Obax cresceu e árvore ficou maior e eles ficaram dormindo nela, até a galinha.”.

Heitor e Jorge (Ambos de 6 anos) quiseram formar uma dupla, contudo pediram a ajuda de uma colega mais velha – Alice (8 anos) – para o reconto da história. Durante a realização da atividade, vez ou outra, Alice ficava sussurrando informações no ouvido de Heitor.

**Figura 24 – Reconto oral**

Fonte: arquivo pessoal

Assim como as crianças anteriores, começaram pela capa, dizendo o nome do autor/ilustrador e da obra. Descreveram a Savana, apontaram o lugar onde Obax morava, atentaram-se às pinturas que ela fazia nas paredes/muros da aldeia – estas referentes às suas aventuras. Logo, Heitor chegou ao momento em que a contadora de histórias é questionada sobre suas aventuras e disse: “Tão zombando ela”. Perguntei: “Por quê? Ninguém acreditou?”. Ele balançou a cabeça sinalizando que não.

Quando, na história, a pedra – Nafisa – tomou forma de elefante, Heitor disse: “Ó o elefante de verdade!”. Jorge complementou, apontado para as imagens: “Aqui parece uma árvore de algodão.”, em referência a uma árvore da paisagem africana que aparecia na cena em questão. Na página seguinte, Obax apareceu montada em Nafisa e Heitor falou: “Ela fez um monte de jornadas.”, perguntei: “O quê?”, para ter certeza do que ele disse. Ele repetiu: “Jornadas”. Em seguida, mostrou a mãe da protagonista mexendo em seu cabelo: “A mãe dela tá fazendo os ‘biroquinhos’ nela.” Jorge o alertou sobre a galinha na nova cena, o que fez com que ele dissesse: “E o menino tá correndo atrás da galinha.” As crianças que estavam ouvindo começaram a rir da situação narrada.

Após falarem sobre o fato de Obax ter enterrado a pedra e da transformação desta em Baobá, mostraram a chuva de flores e as crianças deitadas na grande árvore. Chamaram a

atenção novamente para a galinha, Heitor enfatizou: “Ó a galinha botando!” e concluiu: “Todos gostaram” – referindo-se à sombra da árvore para descansar – “e iam lembrar da história dela.” Perguntei: “Dela quem?”, para ter certeza de que ele estava se referindo às lembranças e memórias da personagem aventureira – assunto discutido na leitura de escuta –. Heitor foi enfático: “Da Obax!”.

Como observado na Leitura Compartilhada, as crianças, desde a apresentação da obra, selaram um pacto com a narrativa de Neves e, vieram, gradativamente, participando do enredo, preenchendo o texto literário com subjetividade e imaginação peculiares. A partir do reconto – nova possibilidade de leitura –, podemos constatar que a reconstrução da narrativa pelo olhar e voz da criança, não dá conta do enredo acabado, tal e qual escrito por Neves, nem era essa a intenção da atividade.

Sendo assim, podemos apontá-lo e escrevê-lo no campo da materialidade ficcional e da ampliação do horizonte de expectativas, pois as crianças foram inserindo outros elementos a ficção.

Saulo e Paula (Ambos de 8 anos) recontaram os fatos mais relevantes da narrativa, assim como as outras crianças. Contudo, chama a atenção no reconto desta dupla, duas falas específicas.

**Figura 25** – Reconto oral



Fonte: arquivo pessoal

Ao descrever as árvores da paisagem africana, Paula disse: “Se fosse de algodão doce eu ia comer!”. São marcas pessoais que nos levam a compreender que a obra experienciada tem uma vinculação com o real, mas não se organizará em sua fidelidade. Isso porque, como produção literária, a obra não se circunscreve nos limites da realidade objetiva, posto que mobiliza a capacidade do leitor criança de criar outras realidades possíveis no plano da imaginação.

Já Saulo foi a única criança, dentre as que quiseram participar do reconto, a chamar os personagens secundários da aldeia de amigos: “Ela ‘tava’ levando os amigos dela para encontrar o amigo Nafisa e só encontraram uma pedrinha.” Percebi nesta fala, um tom diferente das outras falas. O jovem leitor parecia naturalizar os questionamentos feitos pelos aldeões em relação às aventuras de Obax. Certamente, por ser um leitor mais experiente, Saulo achava comum que duvidassem de tantas histórias mirabolantes.

Neves não apresenta os Aldeões como inimigos da menina aventureira, nem como vilões, personagens comuns nas histórias infantis, contudo, como a obra literária fala de maneira diferente a cada um de nós, notei nos enunciados e expressões faciais da maioria das crianças, em especial, as de 6 anos, que os aldeões não pareciam ser amigos de Obax (Somente a mãe e Nafisa). Segundo grande parte dos relatos, acompanhados de gestos e expressões, os aldeões pareciam torcer contra a menina, pois não a incentivavam. Observamos nessa situação o maniqueísmo<sup>20</sup>, característico do universo infantil. Mas, para Saulo, aldeões e Obax eram amigos. Por que não?

Percebo novamente a questão do contrato ficcional e sigo na compreensão de ser este um acordo tácito entre obra e leitor, com a mediação do autor – por meio da linguagem –, no trabalho contínuo de construção ficcional na porosidade com o real, ora na sua ampliação, ora no seu desvelamento.

A dupla finalizou o reconto mostrando a chuva de flores, Obax e as outras crianças crescidas e, claro, a tão aclamada galinha. A aproximação com a protagonista e demais personagens da história levaram-nos mais uma vez ao exercício da empatia, sentimento tão almejado dentro de uma perspectiva de formação leitora humanizadora.

A partir do envolvimento com a obra, sua narrativa e ilustrações, as quais possibilitaram a quebra e ampliação dos horizontes de expectativas, os alunos puderam experimentar a sensibilidade estética, a vivência de se colocar no lugar do outro, o que proporcionou, ao final, uma reorganização dos olhares, posicionamentos, preconceitos. Candido (2011) ao escrever

---

<sup>20</sup> Consiste numa concepção do mundo fundamentada em uma dualidade básica entre opostos inconciliáveis: luz e trevas; bem e mal.

sobre o direito à literatura, conclama pela possibilidade de mantermos o equilíbrio pessoal e social por meio do texto literário, assim como Morin (2009), ao explicitar que a literatura é capaz de ampliar o domínio do dizível, deixa a lição de que esta é capaz de nos servir como verdadeira escola de vida, pois nos possibilita ver o outro como sujeito.

Portanto, à luz dos autores citados e diante dos relatos e leituras analisadas, podemos confirmar as hipóteses levantadas no início da pesquisa, é possível sim, oferecer aos jovens leitores experiências de leitura literária que fogem aos padrões culturais/sociais e raciais das narrativas infantis e mediar a recepção dessas obras.

Com efeito, também podemos verificar o alcance dos objetivos traçados. Em razão de sua qualidade estética e humanizadora, *Obax* colaborou para a formação de leitores mais críticos, pois durante as leituras, pensaram sobre tudo, questionaram e buscaram soluções/mudanças; criativos, já que perceberam nas novidades, aquilo que lhes foi apresentado, possibilidades, caminhos, formas diferentes de fazer, de criar e sentir; e emancipados, visto que ao perceberem-se como seres que pensam, que criam e que modificam, entenderam, no nível das sutilezas, seu lugar na sociedade, “caminham”, portanto, para tornarem-se autônomos, para ser e estar de forma sustentável/respeitosa no mundo.

**Figura 26** – Reconto oral



Fonte: arquivo pessoal

Os recontos registrados acima foram gravados em áudio e imagem para em seguida serem transcritos.

## **PRODUTO EDUCACIONAL**

Trata-se, o Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica do CEPAE (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação), de um mestrado profissional em Ensino na Educação Básica que busca interligar saberes teóricos e acadêmicos aos saberes práticos desenvolvidos por profissionais da educação.

Em edital, o Programa (PPGEEB/CEPAE/UFG, 2018,p.1) estabelece a necessidade de um produto educacional a fim de que os resultados produzidos contemplem a comunidade escolar. Sendo assim, o objetivo deste mestrado é:

Preparar esses profissionais para a pesquisa aplicada à escola básica, a fim de que possam construir sua reflexão crítica, pautando-se em sua prática profissional e, conseqüentemente, contribuindo com ações e produtos educacionais que visem impactar o sistema escolar no qual estão envolvidos.

Tal produto quadra como divulgação dos resultados deste processo, para além da dissertação e artigos produzidos decorrentes da pesquisa. É ainda uma forma de valorizar práticas inovadoras e exitosas e também fazer com que isso chegue até os profissionais da Educação Básica.

Atendendo a estas expectativas, foram produzidos dois produtos educacionais: uma sequência didática, a qual se encontra nos apêndices dessa dissertação; e um vídeo de curta duração, que mostra de forma lúdica as experiências vivenciadas com as crianças da

E.M.S.R.C. Intitulados “Obax: entre pedra, chuvas e elefante”, serão disponibilizados no site do PPGEEB e no portal EduCapes. Neles, o leitor encontrará detalhes expostos nesta dissertação.

A partir do contato com os produtos educacionais os professores poderão observar de forma diferente as atividades realizadas e refletir de forma mais sensorial sobre alguns aspectos do projeto: como explorar a linguagem literária em uma narrativa? É possível realizar a leitura de uma obra literária com crianças ainda não alfabetizadas? Existe uma única forma de leitura? Quais atividades podem ampliar o horizonte de expectativas do leitor?

O objetivo, além de suscitar essas reflexões, é levar o professor a repensar a sua prática pedagógica e até mesmo sua própria relação com a leitura literária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas durante a produção deste trabalho foram capazes de evidenciar urgências no ensino de literatura e na educação brasileira como um todo. Sabemos que muitas dúvidas permeiam o fazer pedagógico de professores de todas as fases do Ensino Fundamental e etapas da Educação Básica, portanto, esperamos que essa pesquisa possa alcançar a todos os colegas de profissão, os quais se veem angustiados diante dos desafios relacionados a formação de leitores de literatura e de sujeitos humanizados.

Reiterando Freire (2000), a prática educativa progressista que visa à autonomia e emancipação dos alunos apenas se efetiva quando ela é pensada, questionada, quando há reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas passadas e presentes. Portanto, a discussão inicial apontada no primeiro capítulo deste trabalho tratou do direito à literatura e da ressignificação das práticas escolares.

Observamos que ainda existe pouco espaço e tempo direcionados à literatura no ambiente escolar e que os professores carecem de uma formação mais ampla para que possam lidar com a literatura e a arte enquanto fazeres significativos. Isso passa pelo conhecimento epistemológico sobre a literatura como prática discursiva e provocadora de sentidos, contrapondo-se à determinação do discurso pedagogizante; assim como decorre do papel de interlocutor do professor mediador nesse processo discursivo, suas concepções sobre educação e arte, seus pensamentos sobre o sentido da escola.

As discussões suscitadas neste trabalho também evidenciaram que, ao relacionar literatura e relações étnico-raciais no contexto escolar, nos deparamos com duas fragilidades: a primeira se refere propriamente à prática de leitura literária na escola, marcada pela contradição entre o direito à literatura e as condições do sistema escolar em oferecê-la; e a segunda se refere aos silenciamentos e normatização das diferenças que levam à naturalização dos conflitos étnico-raciais entre os discentes.

No capítulo 2 passamos a destacar na natureza polifônica e sensível da literatura, a possibilidade de superação da indiferença e da invisibilidade da criança negra no contexto escolar. Esse problema suscita inúmeras questões, sendo que duas delas são: na literatura infantil, onde estão os personagens negros? Onde estão as referências negras? Como visto, as representações do negro foram estereotipadas e marginalizadas por muito tempo na literatura infantil.

Durante a pesquisa das obras para compor o corpus do projeto literário, não foi simples encontrar livros da literatura infantil com protagonismo negro. Os livros infantis ofertados em

sua grande maioria não apresentam tal protagonismo, ou quando apresentam, o fazem de maneira estereotipada, estigmatizada. O que nos leva a concluir que é preciso ampliar a oferta de livros como *Obax*, de André Neves. Se o acesso à literatura é ainda um problema social e cultural no Brasil, o acesso à literatura com protagonistas negros traz ainda o problema de se ver excluída das bibliotecas escolares ou reprodutora de preconceitos e estereótipos.

É possível afirmar que o projeto de leitura literária desenvolvido na escola cumpriu com o que se esperava. Os objetivos foram alcançados. O envolvimento estético com o texto literário levou as crianças leitoras ao encontro com uma protagonista incomum nas histórias infantis, dando a esse outro (o negro) um lugar central nas narrativas. Isso foi capaz de provocar nas crianças leitoras não apenas problematizações subjetivas, mas também foi capaz de trazer à tona discursos cristalizados de discriminação do negro e seus atributos.

Lima (2005) explicita que o projeto estético-ideológico do texto literário constrói enredos e revela expressões culturais de uma sociedade, sendo assim, informa, através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. Portanto, ao pensar o universo literário como um espelho em que o leitor se reconhece - ou não - através dos personagens, ambientes e sensações, então, o processo de leitura é capaz de formar opiniões a respeito de si, do outro e do mundo.

O terceiro capítulo ponderou sobre alguns discursos arraigados em nossa sociedade, carregados de vivências e formações advindas de conhecimentos exóticos, inferiorizantes e simplistas sobre a África, os africanos e os afrodescendentes. Essa realidade mostra a importância da Lei 10.639/03 e a urgência em se efetivar uma educação que se atente para a problematização, a valorização e a humanização das relações étnico-raciais.

Ao falar sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar, ressalta-se a deficiente formação dos professores e suas fragilidades para a mediação da leitura literária de forma a se efetivar uma educação democrática. Cumprir a Lei 10.639/03 torna-se um desafio que deve ser enfrentado.

O terceiro capítulo mostrou a recepção leitora diante da prática de leitura proposta no projeto literário. Foi possível perceber que o discurso literário não se esgota no ato de leitura, ele transcende-o, trazendo problematizações para a cena leitora escolar.

As contribuições dessa interação foram primordiais para se trilhar possibilidades para a relação entre literatura e relações étnico-raciais. Compagnon (2009) afirma que a complexidade humana pode ser compreendida pela experiência sensível da literatura. Certamente a obra foi capaz de despertar sentidos diversos para esses leitores, ora se identificando com a personagem e seus conflitos, ora se colocando no lugar dela, ora vivenciando suas angústias e descobertas.

Reiterando, a relação entre leitor e obra se dá de forma subjetiva, por isso é impossível mensurar todos os impactos da história de Obax para cada uma das crianças. Nunes (1999, p.201) pondera que “a experiência de leitura transita para a experiência do leitor. O leitor volta a si compreendendo o texto, compreendendo a si mesmo, ou vice-versa”. Percebe-se, portanto, que novos significados foram construídos pelas crianças diante das leituras vivenciadas, a palavra como diálogo infinito trouxe a possibilidade de novos discursos e novos significados para as relações humanas na escola, e, conseqüentemente, para além dela.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V; BORDINI, M. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. São Paulo: Papyrus, 2002.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Papyrus -14ª ed., 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira: Ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1968.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola o que é como se faz**. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BELÉM, V. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007. BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **Por que ler Ana Maria Machado?**. Disponível em: [www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/download/2725/1931](http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/download/2725/1931). Acesso em: 09/02/2021.
- BOTO, C. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean. Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Ana Paula Rosenendo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. **Lei n. 10.639**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede básica de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 26 jan. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 11.645**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena” no currículo oficial da rede básica de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 26/01/ 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro- Brasileira**. ParecerCNE/CP, 10 março de 2004. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 26/01/ 2020.

BRAZ, Júlio Emílio. **Felicidade não tem cor**. São Paulo: Moderna, 2002. BRITO, Daniela e **Lápis cor de pele**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

CAMARGO, Luis H. **Poesia infantil e ilustração**: estudo sobre *Ou isto ou aquilo*. Campinas-SP: DM; IEL/UNICAMP, 1998.

CANDIDO, Antônio. **Literatura Brasileira LBN3**. Literatura de dois gumes. Unicamp, 2009.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: \_\_. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARTA CAPITAL. Sociedade. **A crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto.**, setembro de 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto/> Acesso em: 26/01/ 2020.

CECCANTINI, João Luís. **Literatura infantil** - a narrativa. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

COÊLHO, I. Cultura, educação e escola. In: \_\_. (Org.) **Educação, cultura e formação**: o olhar da filosofia. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009.

COÊLHO, I. Qual o sentido da escola?. In: \_\_. (Org.) **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. A leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007. Edição PNBE do professor, 2013.

COMPAGNON, Antoinette. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CUNHA, A. F. M. **Binarismo na literatura**: rosa e azul na coleção Jovens Leitores. 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimentos do grafismo infantil. São Paulo : Scipione, 2003.

DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: **Priberam Informática**, 1998.

DOMINGUES, Petrônio José. **A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo**. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro: n.3, v. 24, 2002.

ECO, Umberto. O texto, o prazer, o consumo. In: \_\_\_\_\_. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FERNANDES, R.; KUHLMANN JR. Sobre a história da infância. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org.). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In: Ieda de Oliveira et al. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil** – com a palavra o escritor/ São Paulo: DCL: 2005.

FRANCASTEL, P. **A realidade figurativa**. 1976. Tradução - Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GURGEL, Luiz Henrique. **Entrevista: André Neves**. Da imagem se fez palavra, das duas se fez história, março de 2012. Disponível em:

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/entrevistas/artigo/783/entrevista-andre-neves>. Acesso em: 26/06/2020.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes: 1990.

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça: 2008**. Rio de Janeiro, IBGE: 2011.

JUNG, Carl Gustav (Org.). **O homem e seus símbolos**. 2 ed. especial. Trad. Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida**. São Paulo: Moderna, 2000.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infantojuvenil. KABENGELE, Munanga (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MACHADO. Ana Maria. **Histórias Africanas**. 1ª edição. São Paulo: FTD, 2014.

MACHADO. Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 7ª edição. São Paulo: Ática, 2005.

MACHADO. Ana Maria. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**. São Paulo: Ática, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora (Org.).

**Complexidade e transdisciplinaridade:** novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Appris, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORRIS, T. **E se Aristóteles dirigisse a General Motors?:** a nova alma das organizações. Trad. Ana Beatriz Rodrigues; Priscilla Martins Celeste. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NEVES, André. **Obax.** Ilustração: André Neves. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NUNES, Benedito. Ética e leitura. In: BARZOTTO V. H. (Org). **Estado de Leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).

OLIVEIRA Ieda de. **Palestra proferida na Academia Brasileira de Letras.** Novembro/2003. Disponível em: <http://www.iedadeoliveira.com/acontecendo.htm>. Acesso em: 09/02/2021.

PPP. **Projeto Político Pedagógico.** Escola Casa Verde Aprendendo com os pássaros. 2019. Disponível em: [www.escolacasaverde.com.br](http://www.escolacasaverde.com.br); [casaverdego.blogspot.com](http://casaverdego.blogspot.com). Acesso em: 20/09/2020.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento.** 2ª Ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

ROSA, S. **O menino Nito:** então, homem chora ou não?. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e ideologia.** São Paulo: Global, 1985.

SANTOS, Isabel. Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e antirracismo na Educação:** repensando a escola. São Paulo, Selo Negro, 2001.

SECCO, Patrícia Angel. **Um presente para Adeola:** Origem: Nigéria. São Paulo: Boa Companhia, 2008.

SILVA, Meire Helen F. **Leitura literária e protagonismo negro na escola: problematizando os conflitos étnico-raciais.** Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – CEPAE, UFG, Goiânia, 2016.

SILVA, Danúbia Jorge. **Matéria de poesia: por uma formação leitora na sala de aula.**

Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – CEPAE, UFG, Goiânia, 2019.

SILVEIRA, R. H.; KIRCHOF, E. R. et al. **A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras**. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2012.

SINGER, Helena. Definição e característica da pesquisa ação-comunitária. In: SINGER, Helena (org). **Cidade Escola Aprendiz** - Coleção Tecnologias do Bairro Escola: Volume 1 - Pesquisa-ação Comunitária. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social, 2011. p. 16-33.

SLEIMAN, Elaine Almeida. **No cesto do mestre tem...: livro do educador**. São Paulo: Ed. do Autor, 2016.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. Brasília: 2015. 493 f. Tese (Doutorado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Formação cultural de professores: conhecimento e sentipensar**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná, outubro, 2009.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Tessitura entre amor, poesia, prosa e sabedoria**. Revista Plurais – Virtual, Anápolis – Go, Vol. 7, n.2. jul. / dez. 2017 – p. 296-301.

TODOROV, Tzvetan. O que pode a literatura?. In:\_. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TORRES, P. L. IRALA, E.A.F. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática**. Disponível em: [https://www.agrinho.com.br/site/wpcontent/uploads/2014/09/2\\_03\\_Aprendizagem\\_colaborativa.pdf](https://www.agrinho.com.br/site/wpcontent/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem_colaborativa.pdf). Acesso em: 08/01/ 2020.

VASQUES, Cristina Maria. **Os caminhos da formação do leitor literário contemporâneo: tradição, tensões, carências e possibilidades**. Itinerários: Revista de Literatura, n. 25, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/107400>. Acesso em: 09/06/ 2020.

VASQUES, Marciano. **Rufina**. 3ª edição. Juiz de Fora: Franco Editora, 2010.

VIEIRA, Ilma Socorro Gonçalves. **A leitura por um viés temático: o tema da viagem**. In: TURCHI, Maria Zaira; CAMARGO, Goiandira Ortiz de. Trilhas na formação do jovem leitor. Goiânia: Cãnone, 2015.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem** / L. S. Vigotski; tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. 1ª edição digital. São Paulo: global,

2012.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura Infantil:** autoritarismo e emancipação. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1984.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Diversidade étnico racial em literatura infantil brasileira: um olhar sobre o protagonismo negro”. Meu nome é Débora Rodrigues de Almeida, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Pedagogia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar que seu filho(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra, pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você e seu filho(a) não serão penalizados(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail ([deboraa\\_almeida@hotmail.com](mailto:deboraa_almeida@hotmail.com)) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato telefônico: (62)98415-1472. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

#### 1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O título da pesquisa é “Diversidade étnico racial em literatura infantil brasileira: um olhar sobre o protagonismo negro”. Ela se justifica por ampliar o acesso dos alunos aos textos literários bem como aumentar as possibilidades de leituras para que eles se formem enquanto leitores. A Literatura pode ser encarada como um direito universal de todos, assim, cabe também à escola contribuir para que os alunos tenham acesso a uma boa parte de textos literários, de modo que eles possam apreciar estas obras enquanto produto artístico, além de realizar a leitura literária em sua completude, observando os aspectos linguísticos, políticos, sociais e culturais que as constituem. Assim, por meio de uma proposta baseada na leitura de obras literárias infantis, tem-se como objetivo central para esta pesquisa realizar a leitura de quatro obras que compõem a literatura infantil brasileira e trazem em suas narrativas um olhar sobre o protagonismo negro: a) Proporcionar condições para que haja a apreciação estética destas obras literárias no contexto escolar; b) Refletir sobre as obras enquanto produto artístico inserido em um contexto sócio cultural; c) Oportunizar o acesso à literatura e à fruição estética; d) Contribuir com uma proposta de leitura literária dialogada com vistas à produção de uma sequência didática. Os principais benefícios da pesquisa consistem no seguinte: a) produção de conhecimento na área de ensino/aprendizagem de língua portuguesa; b) contribuição para o ensino de literatura por meio da produção de uma sequência didática; c) contribuição da pesquisa para que a comunidade escolar conheça as obras compostas por protagonistas negros (as). Não há riscos previstos aos participantes da pesquisa.

As fontes de material de pesquisa a ser coletado consistem em questionários, inicial e final, vídeos com depoimentos dos participantes. Além disso, será produzida uma sequência

didática, que será o produto final da pesquisa, com base nas leituras e atividades trabalhadas. O material de fonte textual coletado será utilizado somente para os objetivos da pesquisa, podendo ser publicado, parcialmente ou em forma de trechos, em trabalhos acadêmicos, sem que seja informado o nome real do participante. Portanto, a privacidade e a confidencialidade da pesquisa são garantidas pela coordenação desse projeto de pesquisa. O material coletado, como os questionários, vídeos e a sequência didática terão ampla divulgação na comunidade científica e afins, pois os mesmos poderão ser usados em condições reais de ensino. A produção dos vídeos estará de acordo com os previstos legais que resguardam os direitos das crianças e adolescentes. (Estatuto da criança e do Adolescente ECA, Lei nº8.069/1990). A concessão do uso da voz, imagem e opinião de seu filho (a) não é obrigatória, portanto, você deverá assinar dentro do parêntese sua proposição escolhida. O Termo de Consentimento será obtido e assinado antes de qualquer atividade de pesquisa, tanto da leitura das obras, quanto da coleta de dados a ser realizada na Escola Municipal Santa Rita de Cássia. Uma vez incluídos na pesquisa, os estudantes são os únicos que podem se excluir, por vontade própria ou por vontade dos pais ou responsáveis, a qualquer momento, sem penalização alguma. Não há métodos ou procedimentos que possam afetar prejudicialmente os participantes da pesquisa, uma vez que, fundamentalmente o objetivo principal é o desenvolvimento de uma prática de leitura literária de obras literárias. No caso de algum incidente imprevisto, já que os riscos em relação ao desenvolvimento desta pesquisa são mínimos, os participantes têm o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da participação na pesquisa. Não está previsto ressarcimento aos participantes de despesas decorrentes da participação na pesquisa. Não está previsto quaisquer ônus financeiros com a produção e a posterior divulgação da pesquisa. A coordenação do projeto garante o monitoramento pessoal da coleta de dados e a segurança dos indivíduos, incluindo a proteção à confidencialidade.

### **1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:**

Eu, ....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em autorizar a participação de meu (minha) filho (a) ....., no estudo intitulado “Diversidade étnico racial em literatura infantil brasileira: um olhar sobre o protagonismo negro”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação de meu(minha) filho(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável

Débora Rodrigues de Almeida sobre a pesquisa, os procedimentos e os métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação de meu(minha) filho(a) no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação de meu (minha) filho (a) no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

- (        ) Permito a divulgação da imagem/voz/opinião do (a) meu filho (a) na pesquisa;
- (        ) Não permito a publicação da imagem/voz/opinião do (a) meu filho (a) na pesquisa.

---

Assinatura por extenso do(a) responsável pelo(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

## APÊNDICE B

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Diversidade étnico racial em literatura infantil brasileira: um olhar sobre o protagonismo negro”. Meu nome é Débora Rodrigues de Almeida, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Pedagogia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra, pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail ([deboraa\\_almeida@hotmail.com](mailto:deboraa_almeida@hotmail.com)) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato telefônico: (62)98415-1472. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

#### 2. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O título da pesquisa é “Diversidade étnico racial em literatura infantil brasileira: um olhar sobre o protagonismo negro”. Ela se justifica por ampliar o acesso dos alunos aos textos literários bem como aumentar as possibilidades de leituras para que eles se formem enquanto leitores. A Literatura pode ser encarada como um direito universal de todos, assim, cabe também à escola contribuir para que os alunos tenham acesso a uma boa parte de textos literários, de modo que eles possam apreciar estas obras enquanto produto artístico, além de realizar a leitura literária em sua completude, observando os aspectos linguísticos, políticos, sociais e culturais que as constituem. Assim, por meio de uma proposta baseada na leitura de obras literárias infantis, tem-se como objetivo central para esta pesquisa realizar a leitura de quatro obras que compõem a literatura infantil brasileira e trazem em suas narrativas um olhar sobre o protagonismo negro: a) Proporcionar condições para que haja a apreciação estética destas obras literárias no contexto escolar; b) Refletir sobre as obras enquanto produto artístico inserido em um contexto sócio cultural; c) Oportunizar o acesso à literatura e à fruição estética; d) Contribuir com uma proposta de leitura literária dialogada com vistas à produção de uma sequência didática. Os principais benefícios da pesquisa consistem no seguinte: a) produção de conhecimento na área de ensino/aprendizagem de língua portuguesa; b) contribuição para o ensino de literatura por meio da produção de uma sequência didática; c) contribuição da pesquisa para que a comunidade escolar conheça as obras compostas por protagonistas negros (as). Não há riscos previstos aos participantes da pesquisa.

As fontes de material de pesquisa a ser coletado consistem em questionários, inicial e final, vídeos com depoimentos dos participantes. Além disso, será produzida uma

sequência didática, que será o produto final da pesquisa, com base nas leituras e atividades trabalhadas. O material de fonte textual coletado será utilizado somente para os objetivos da pesquisa, podendo ser publicado, parcialmente ou em forma de trechos, em trabalhos acadêmicos, sem que seja informado o nome real do participante. Portanto, a privacidade e a confidencialidade da pesquisa são garantidas pela coordenação desse projeto de pesquisa. O material coletado, como os questionários, vídeos e a sequência didática terão ampla divulgação na comunidade científica e afins, pois os mesmos poderão ser usados em condições reais de ensino. A produção dos vídeos estará de acordo com os previstos legais que resguardam os direitos das crianças e adolescentes. (Estatuto da criança e do Adolescente ECA, Lei nº8.069/1990). A concessão do uso da sua voz, imagem e opinião não é obrigatória, portanto, você deverá assinar dentro do parêntese sua proposição escolhida O Termo de Assentimento será obtido e assinado antes de qualquer atividade de pesquisa, tanto da leitura das obras, quanto da coleta de dados a ser realizada na Escola Municipal Santa Rita de Cássia. Uma vez incluídos na pesquisa, vocês estudantes (e seus responsáveis) são os únicos que podem se excluir, por vontade própria ou por vontade dos pais ou responsáveis, a qualquer momento, sem penalização alguma. Não há métodos ou procedimentos que possam afetar prejudicialmente os participantes da pesquisa, uma vez que, fundamentalmente o objetivo principal é o desenvolvimento de uma prática de leitura literária de obras literárias. No caso de algum incidente imprevisto, já que os riscos em relação ao desenvolvimento desta pesquisa são mínimos, os participantes têm o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da participação na pesquisa. Não está previsto ressarcimento aos participantes de despesas decorrentes da participação na pesquisa. Não está previsto quaisquer ônus financeiros com a produção e a posterior divulgação da pesquisa. A coordenação do projeto garante o monitoramento pessoal da coleta de dados e a segurança dos indivíduos, incluindo a proteção à confidencialidade.

## **2.2 Assentimento da Participação na Pesquisa:**

Eu, ....., inscrito(a)  
sob o

RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Diversidade étnico racial em literatura infantil brasileira: um olhar sobre o protagonismo negro”. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Débora Rodrigues de Almeida sobre a pesquisa, os procedimentos e os métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu assentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer

penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

(            ) Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

(            ) Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

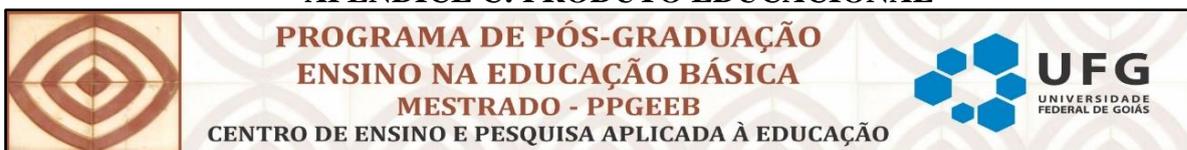
---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

**APÊNDICE C: PRODUTO EDUCACIONAL**



DÉBORA RODRIGUES DE ALMEIDA

**OBAX**

*Entre pedra, chuvas e elefante*

GOIÂNIA  
2021

DÉBORA RODRIGUES DE ALMEIDA

**OBAX**

*Entre pedra, chuvas e elefante*

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico- metodológicas e práticas docentes

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vivianne Fleury de Faria

GOIÂNIA  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Almeida, Débora Rodrigues de  
LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE LEITORES  
[manuscrito] : NOVOS HORIZONTES PARA A ABORDAGEM DO  
TEXTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL / Débora Rodrigues de Almeida. - 2021.  
CXXXII, 132 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, ,  
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica  
(Profissional), Goiânia, 2021.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui lista de figuras.

1. Ensino. 2. Literatura Infantil. 3. Formação do leitor literário na  
educação básica. 4. Diversidade.. I. Faria, Vivianne Fleury de , orient.  
II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO  
**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**



**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Aos vinte e seis dias do mês de março do ano 2021, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizada a **Defesa de Dissertação** intitulada "**LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE LEITORES: NOVOS HORIZONTES PARA A ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**", e do Produto Educacional intitulado: **Obax: entre pedra, chuvas e elefante**, pelo(a) discente **Débora Rodrigues de Almeida**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

**Área de Concentração:** Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

**Profa. Dra. Vivianne Fleury de Faria (CEPAE/UFG) –presidente,**

**Profa. Dra. Ilma Socorro Gonçalves Vieira (CEPAE/UFG) – membro interno,**

**Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (FE/UFG) -membro externo.,**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Ilma Socorro Gonçalves**

**Vieira, Professor do Magistério Superior**, em 26/03/2021, às 17:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Vivianne Fleury De Faria, Professor do Magistério Superior**, em 26/03/2021, às 17:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Marilza Vanessa Rosa Suanno, Professor do Magistério Superior**, em 17/05/2021, às 11:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1968736** e o código CRC **2D5406B2**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.010769/2021-41

SEI nº 1968736

---

Criado por wedersoncarlos, versão 3 por wedersoncarlos em 26/03/2021 13:44:50.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese

#### 2. Nome completo do autor

Débora Rodrigues de Almeida

#### 3. Título do trabalho

LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE LEITORES: NOVOS HORIZONTES PARA A ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**

---



Documento assinado eletronicamente por **Vivianne Fleury De Faria, Professor do Magistério Superior**, em 09/06/2022, às 17:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **DEBORA RODRIGUES DE ALMEIDA, Usuário Externo**, em 21/06/2022, às 10:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2807679** e o código CRC **7A92F1CC**.

---

**TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL**  
(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

**Desenvolvimento de material didático e instrucional** (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos);

**Desenvolvimento de produto** (mídias educacionais, tais como: vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins);

**Especificação:** (sequência didática e vídeo de curta duração)

**DIVULGAÇÃO**

- Filme
- Hipertexto
- Impresso
- Meio digital
- Meio Magnético
- Outros. Especificar: \_\_\_\_

**FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL**

Sequência didática com a explanação de uma proposta de abordagem da obra *Obax*, de André Neves e atividades relacionadas. E um vídeo de curta duração contendo experiências desenvolvidas dentro da proposta apresentada.

**PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Educadores e crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

## IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

### O Produto Educacional apresenta:

- Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
- Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
- Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

### Área impactada pelo Produto Educacional

- Ensino
- Aprendizagem
- Econômico
- Saúde
- Social
- Ambiental
- Científico

### O impacto do Produto Educacional é:

- Real** - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.
- Potencial** - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

**O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores (inicial, continuada, cursos etc)?**

Sim       Não

### Em caso afirmativo, descreva essa situação

Os produtos educacionais foram vivenciados com 25 estudantes, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Santa Rita de Cássia, da Rede Municipal de Educação de Goiânia. A vivência se estendeu por todo o ano letivo de 2019.

## REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

**O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido.**

Sim       Não

**A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é**

Local       Regional       Nacional       Internacional

## COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

**O Produto Educacional possui:**

**Alta complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

**Média complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

**Baixa complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

**Sem complexidade** - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

## INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

### O Produto Educacional possui:

- Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.
- Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.
- Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

## FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

Sim       Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

- Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB
- Cooperação com outra instituição
- Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

## REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual

Sim       Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

- Licença Creative Commons
- Domínio de Internet
- Patente
- Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

Informe o código de registro: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/br/>

## TRÂNSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

Sim       Não

**Em caso afirmativo, descreva essa transferência**

## DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

Sim       Não

### **Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:**

Almeida, D. R.; Faria, V. F. . DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL EM LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: UM OLHAR SOBRE O PROTAGONISMO NEGRO. 2019. Apresentação de Trabalho. V Seminário de Dissertações do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

Almeida, D. R.; Faria, V. F. . LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE LEITORES: NOVOS HORIZONTES PARA A ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. 2021. Comunicação Oral. II Colóquio de Fundamentos Teórico-Methodológicos do Ensino de Literatura do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?

Sim       Não

## REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586737>

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/646956>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto,  
na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**

(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).

Outras formas de acesso: disponível no link:

<https://youtu.be/oQss4D2SBpE>

ALMEIDA, Débora Rodrigues de. **Obax: entre pedra, chuvas e elefante**. 2021. 20f. Produto Educacional relativo a Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

## RESUMO

Os Produtos Educacionais elaborados – a sequência didática e o vídeo de curta duração –, colaboram para a explanação dos resultados de uma investigação sobre o ensino de literatura, desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, entre os anos de 2018 a 2021, cujo produto final é a dissertação “Literatura infantil e formação de leitores: novos horizontes para a abordagem do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental”, em que proponho reflexões a partir das concepções de alguns autores da área, tais como: Colomer (2003, 2007), Rubem Alves (2002), Morin (2002, 2009, 2015), Thompson (1990), Candido (2009, 2011). Dessa forma, desenvolvi uma sequência de atividades de leitura literária a partir do Método Recepcional, sistematizado por Aguiar e Bordini (1993), para ser vivenciada na abordagem da obra *Obax*, de André Neves, com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, compartilho minhas práticas e experiências por meio de um vídeo, o qual narra a trajetória de leitura das crianças participantes da pesquisa, desde o processo de alfabetização e letramento até o contato com *Obax* e as atividades relacionadas a obra. A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, das descrições e reflexões do diário de campo, das produções escritas dos alunos em relação às atividades aplicadas e recolhidas durante a intervenção e de imagens e áudios gravados no decorrer do ano letivo de 2019.

**Palavras-Chave:** Ensino. Literatura Infantil. Formação do leitor literário na educação básica. Diversidade.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1. Sequência didática. ....	16
2 Curta-metragem .....	22

## Introdução

Trata-se, o Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica do CEPAE (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação), de um mestrado profissional em Ensino na Educação Básica que busca interligar saberes teóricos e acadêmicos aos saberes práticos desenvolvidos por profissionais da educação.

Em edital, o Programa (PPGEEB/CEPAE/UFG, 2018.p.1) estabelece a necessidade de um produto educacional a fim de que os resultados produzidos contemplem a comunidade escolar. Sendo assim, o objetivo deste mestrado é:

Preparar esses profissionais para a pesquisa aplicada à escola básica, a fim de que possam construir sua reflexão crítica, pautando-se em sua prática profissional e, conseqüentemente, contribuindo com ações e produtos educacionais que visem impactar o sistema escolar no qual estão envolvidos.

Tal produto quadra como divulgação dos resultados deste processo, para além da dissertação e artigos produzidos decorrentes da pesquisa. É ainda uma forma de valorizar práticas inovadoras e exitosas e também fazer com que isso chegue até os profissionais da Educação Básica.

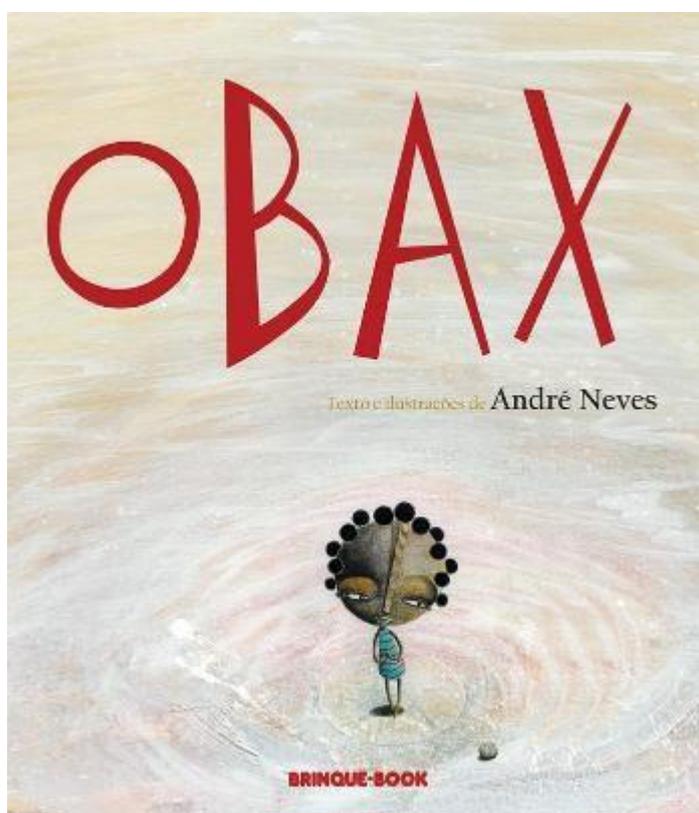
Atendendo a estas expectativas, foram produzidos dois produtos educacionais: uma sequência didática, a qual se encontra nos apêndices dessa dissertação; e um vídeo de curta duração, que mostra de forma lúdica as experiências vivenciadas com as crianças da E.M.S.R.C. Intitulados “Obax: entre pedra, chuvas e elefante”, serão disponibilizados no site do PPGEEB e no portal EduCapes. Neles, o leitor encontrará detalhes expostos nesta dissertação.

A partir do contato com os produtos educacionais os professores poderão observar de forma diferente as atividades realizadas e refletir de forma mais sensorial sobre alguns aspectos do projeto: como explorar a linguagem literária em uma narrativa? É possível realizar a leitura de uma obra literária com crianças ainda não alfabetizadas? Existe uma única forma de leitura? Quais atividades podem ampliar o horizonte de expectativas do leitor?

O objetivo, além de suscitar essas reflexões, é levar o professor a repensar a sua prática pedagógica e até mesmo sua própria relação com a leitura literária.

Sequência didática

# SEQUÊNCIA DIDÁTICA



## OBAX: ENTRE PEDRA, CHUVAS E ELEFANTE

Débora Rodrigues de Almeida

Vivianne Fleury de Faria

2021

## 1.1 Justificativa

A presente sequência didática é um dos produtos educacionais relacionados à pesquisa “LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE LEITORES: NOVOS HORIZONTES PARA A ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO

FUNDAMENTAL”, realizada por meio do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – PPGEEB-CEPAE/UFG, entre os anos de 2018 e 2021, sob a orientação da professora Dra. Vivianne Fleury de Faria.

A pesquisa surgiu de minhas inquietações enquanto professora da educação básica, de indagações a respeito do ensino de literatura para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como da observação de mudanças e demandas sociais relacionadas à formação de jovens leitores. A partir deste lugar passei a analisar obras literárias e estudos críticos que abordassem a diversidade étnico-racial como proposta para o universo escolar-literário.

A sequência didática foi baseada na abordagem da obra **Obax**, de André Neves. Espero que os professores possam observar as atividades realizadas e refletir de forma pontual sobre alguns aspectos do projeto: como explorar a linguagem literária em uma narrativa? É possível realizar a leitura de uma obra literária com crianças ainda não alfabetizadas? Existe uma única forma de leitura? Quais atividades podem ampliar o horizonte de expectativas do leitor?

O objetivo, além de suscitar essas reflexões, é levar o professor a repensar a sua prática pedagógica e até mesmo sua própria relação com a leitura literária.

## 1.2 A história da contadora de histórias: o enredo de Obax

Obax (flor) era uma menina que vivia em uma aldeia africana e sua brincadeira preferida era inventar histórias. As suas aventuras pela savana eram muitas e ela retornava à aldeia sempre com os olhos brilhantes, cheia de histórias para contar, como podemos ver no seguinte trecho: “Ela já havia caçado ovos de avestruz. Conhecido elefantes, girafas. Apostado corrida com antílopes e enfrentado ferozes crocodilos.” (NEVES, 2010, p. 10)

Ninguém se importava muito com o que ela dizia, mas um certo dia, as pessoas se negaram a acreditar que Obax vira uma chuva de flores: “Como poderiam chover flores onde

pouco chove água?” (Neves, 2010, p. 15). Não acreditaram na menina, as crianças caçoaram dela, apenas sua mãe a acolheu em seus braços, entendendo que seria mais umas das histórias da filha.

Obax não gostou da reação da aldeia e prometeu nunca mais contar sobre suas aventuras. Ao sair correndo pela savana, tropeçou em uma pedra com forma de elefante e resolveu partir pelo mundo para encontrar uma chuva de flores e provar que sua história era verdadeira.

Então, ela pediu ajuda a seu enorme amigo elefante Nafisa, que na África Ocidental significa pedra preciosa. Segundo a menina, ele era um elefante que se perdeu da manada e vivia sozinho pelas savanas. No cenário, os tons de laranja se misturam trazendo a sensação do sol ao final da tarde. Obax e Nafisa viajaram mundo afora, à procura de uma chuva de flores. Eles passaram por vários lugares, conhecendo aldeias e cidades, vendo chuva de água, de pedras, de estrelas, de folhas, mas nada de chuva de flores.

Ao voltarem já de madrugada para a aldeia todos estavam preocupados com o sumiço da menina, e ela chegou toda entusiasmada para contar suas aventuras com Nafisa. Chamou todos para verem seu amigo lá fora, mas “Ao saírem da cabana, não viram nada. Nem perto, nem longe. Nem mesmo uma pegada se espalhava pela areia. Só havia no chão uma pequena pedra em forma de elefante” (NEVES, 2010, p. 27). A menina se decepcionou, não queria mais que ninguém zombasse dela e, com raiva, enterrou a pedra. No dia seguinte, nesse mesmo lugar, ela encontrou um enorme baobá, cheio de flores e de pássaros que, ao agitarem suas asas, fizeram surgir como magia a tão sonhada chuva de flores: “Ninguém acreditava no que os olhos viam. Quando a pequena Obax se aproximou da árvore, os pássaros bateram asas numa agitação tão forte, que as flores começaram a cair, enchendo os olhos da menina do mais puro brilho” (NEVES, 2010, p. 30).

Depois do ocorrido, todos começaram a se interessar pelas histórias de Obax. Ela cresceu e o baobá (símbolo de tradição em toda a África) se tornou um repouso para lembrar das inúmeras aventuras fantasiadas pela menina.

### 1.3 Objetivos

-  Ler e apreciar a obra literária com as crianças;
-  Despertar o interesse pela leitura, vislumbrando a obra literária em seu sentido estético;
-  Propor a mediação dialógica e problematizada entre obra literária e leitor;
- 

Perceber os sentidos construídos e problemas suscitados sobre o discurso étnico-racial mediante apreciação estética literária;

- ✚ Problematizar os discursos suscitados.
- ✚ Estimativa: 3 dias/cenas – 6 aulas de 45 minutos

#### 1.4 Leitura de Escuta/ Leitura Compartilhada

##### Primeiro momento:

- ✚ Retirar o livro da caixa literária, como elemento surpresa, e apresentá-lo a turma, apontando autor e ilustrador;
- ✚ Propor observação da capa atentando-se aos detalhes.
- ✚ Será que a capa nos indica o que pode acontecer na história?

##### Apreciando a capa do livro:

- ✚ O que mais lhes chamam a atenção? O que vemos destacado na capa do livro? (direcionar atenção para o título da história);
- ✚ O que será que significa essa palavra? Já ouviram? Será por que está escrita com as letras tão grandes?
- ✚ Vamos observar agora com atenção as
- ✚ ilustrações. Qual a cor da capa? O que parece?
- ✚ É uma menina? Um menino? Como podemos saber? O que veste?
- ✚ É uma criança ou um adulto? Como ela é? Parece uma criança brasileira? Por que? (observar a ornamentação que tem da altura da testa ao nariz e pintura nos olhos).
- ✚ Está olhando algo? Está triste? Alegre? Solitária?.
- ✚ E essa figura arredondada? O que é? Será que ela está olhando para ela? Por que? Tem alguma ideia?
- ✚ O que mais podemos ver na capa? O que pode significar esse pontinho preto abaixo do pé esquerdo da criança?
- ✚ Observar ilustrações da folha de rosto questionando as sensações e impressões que elas transmitem.

### **Leitura da História:**

- ✚ Apresentar ilustrações a cada dupla de páginas para observação da riqueza dos detalhes e inferências a uma aldeia de um país africano e fazer leitura expressiva página por página.

### **1.5 A leitura por meio da representação dos personagens: os desenhos**

#### **Primeiro momento:**

- ✚ Retomada do enredo;
- ✚ Questionar as crianças sobre quais personagens da história eles gostariam de representar por meio de desenhos.

#### **Desenhos:**

- ✚ Propor que desenhem e pintem os personagens escolhidos do jeito que se lembrarem deles, bem como as paisagens da história que acharem interessantes;
- ✚ Montar um painel lúdico (enfeitá-lo com desenhos de flores, folhas, árvores ou elementos da cultura africana) para fixar todos os desenhos das crianças;
- ✚ Expor o painel nas dependências da escola.

### **1.6 O reconto oral: mais leitura**

- ✚ Incentivar o reconto oral da história, sem qualquer interferência.
- ✚ Oportunizar para que as crianças manuseiem o livro novamente e troquem impressões sobre a obra.
- ✚ Proporcionar esse momento em um ambiente natural, debaixo de uma árvore florífera. Se não for possível, confeccionar a árvore e as flores com papelão/cartolina/papel carmen, a fim de simular o Baobá e a chuva de flores.

**1.7 Recursos:**

-  Obra Obax, de André
-  Neves Papel A4 para
-  desenho Lápis de cor
-  Cartolina
-  Papel
- carmen
-  Caixas de papelão

## 2 Curta-metragem



O vídeo mostra atividades e experiências de leitura vivenciadas com as crianças participantes da pesquisa. As imagens e os áudios foram gravados nas dependências da Escola Municipal Santa Rita de Cássia, localizada na cidade de Goiânia.

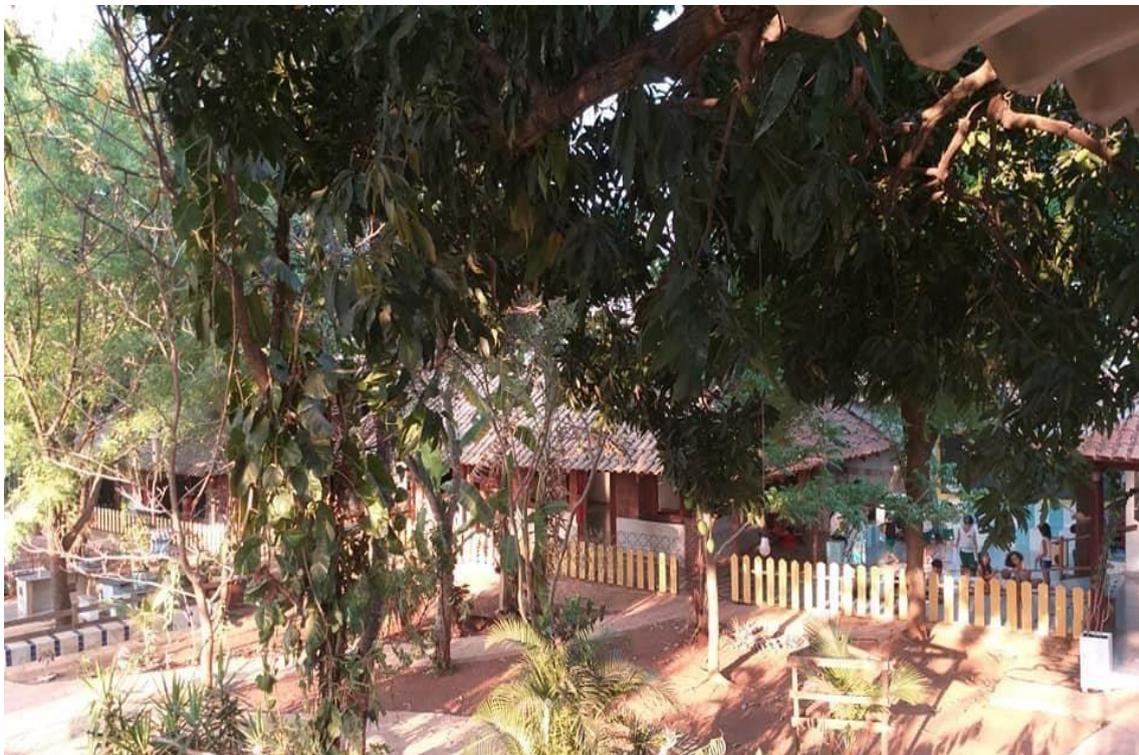
No início, o material audiovisual contempla o processo de alfabetização e letramento vivenciado pelas crianças, as quais se encontravam no agrupamento denominado Ciclo I dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que corresponde as faixas etárias de 6 a 8 anos. As primeiras cenas evidenciam o fato de que grande parte das crianças ainda estavam aprendendo a ler.

Na medida em que conquistaram as competências basilares de leitura e paralelamente ao processo de alfabetização e letramento, observa-se um do contato dessas crianças com o universo da leitura literária, as quais ganharam novas experiências leitoras e expandiram o seu repertório de narrativas.

Na sequência, são evidenciadas as atividades de leitura relacionadas a abordagem da obra *Obax*, de André Neves. Momentos em que as crianças já se mostram como leitoras mais experientes e pode-se observar os resultados da pesquisa e das intervenções realizadas. Por meio dos registros é possível verificar a ruptura do horizonte de expectativas dos leitores (AGUIAR; BORDINI, 1993), diante da nova experiência estética e a leitura literária transcendendo obra, autor, pesquisador e receptor.

---

**ANEXO I – Parte do quintal da Escola Casa Verde**



Fonte: rede social

---

**ANEXO II – Reaproveitamento e ornamentação na Escola Casa Verde**

Fonte: rede social

---

**ANEXO III – Arquitetura da Escola Casa Verde (bioconstrução)**



Fonte: rede social

---

**ANEXO IV – Casa na árvore (espaço para leitura literária na Escola Casa Verde)**



Fonte: rede social

---

**ANEXO V – Projeto de leitura literária desenvolvido em parceria com a professora  
Juliana**



Fonte: arquivo pessoal