

**EDITE DE ARAÚJO**

**A LEITURA ESCOLAR DE A *BOLSA AMARELA E A CASA DA MADRINHA*,  
DE LYGIA BOJUNGA: DOMÍNIO DO PEDAGÓGICO OU DO LITERÁRIO?**

**TRÊS LAGOAS, MS**

**2009**

**EDITE DE ARAÚJO**

**A LEITURA ESCOLAR DE *A BOLSA AMARELA E A CASA DA MADRINHA*,  
DE LYGIA BOJUNGA NUNES: DOMÍNIO DO PEDAGÓGICO OU DO  
LITERÁRIO?**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos Literários.

Orientador: Dr. José Batista de Sales

**TRÊS LAGOAS, MS**

**2009**

[...] A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa - o Verdadeiro, o Bom e o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grave voga), ela age com um impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela - com altos e baixos, luzes e sombras [...]

(CANDIDO, 1972, p. 805).

À minha família, que esteve comigo o tempo todo, acreditando, apoiando e contribuindo da melhor forma possível para o êxito dessa jornada; e, de modo especial, ao companheiro Pedro que, paciente e amigo, foi o porto seguro quando o desânimo ameaçava ser mais forte.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela proteção irrestrita que se traduz em coragem e força para prosseguirmos em busca do conhecimento.

Ao querido orientador, Prof. Dr. José Batista de Sales, pela orientação segura e competente com que me acompanhou na construção deste trabalho; por, mesmo distante, se fazer presente nos momentos mais delicados; por ter acreditado nas minhas frágeis possibilidades e aberto para mim as portas do Programa de Pós-Graduação.

Aos Professores Dr<sup>a</sup>. Claudete Cameschi de Souza, Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues e Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Graciotto Silva, por se disporem a ocupar seu tempo com a leitura deste texto e pelas preciosas observações que muito contribuíram para o aprimoramento do trabalho.

.Aos professores do Curso de Pós-Graduação, pela oportunidade de crescimento intelectual que me foi oferecida.

Aos funcionários da Secretaria do Mestrado e demais funcionários da UFMS, pela cortesia, presteza e eficiência no atendimento.

Aos colegas do curso, pela convivência saudável e afetuosa.

À Secretaria Municipal de Educação de Osvaldo Cruz, pelo apoio, estímulo e facilitação para que eu pudesse cumprir todas as atividades exigidas pelo Programa.

Aos diretores das escolas envolvidas na pesquisa, pela solicitude com que aderiram ao projeto, empenhando-se para o sucesso da empreitada.

Às professoras das classes envolvidas, pela valiosa e terna participação, sem a qual não seria possível a concretização da pesquisa.

Aos alunos sujeitos da pesquisa, crianças inteligentes e ativas que, na doce e encantadora garrulice dos seus dez anos, integraram-se prontamente à proposta e se tornaram o meu “laboratório” de pesquisa.

As meus amigos Abner, Elaine e Fabiana, pela intensa e desprendida colaboração, sem a qual este trabalho não se completaria.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

## **EDITE DE ARAÚJO**

### **A LEITURA ESCOLAR DE A *BOLSA AMARELA E A CASA DA MADRINHA*, DE LYGIA BOJUNGA: DOMÍNIO DO PEDAGÓGICO OU DO LITERÁRIO?**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos Literários.

## **COMISSÃO JULGADORA**

Presidente e Orientador: Prof. Dr. José Batista de Sales – CPTL/UFMS

2º Examinador: Prof. Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues – CPAN/UFMS

3º Examinador: Profª Drª. Rosa Maria Graciotto Silva – UEM/PLE

Três Lagoas, MS, 14 de agosto de 2009.

## RESUMO

### **A LEITURA ESCOLAR DE *A BOLSA AMARELA* E *A CASA DA MADRINHA*, DE LYGIA BOJUNGA: DOMÍNIO DO PEDAGÓGICO OU DO LITERÁRIO?**

Este trabalho estuda a leitura de duas obras de Lygia Bojunga, *A Bolsa Amarela* e *A Casa da Madrinha*, por professores e alunos de 4ª séries do ensino fundamental, investigando, nos procedimentos didáticos, a ocorrência de tensão entre a abordagem pedagógica e a que privilegia o aspecto literário; e ainda analisa as referidas obras para verificar em que medida elas rompem com a tradição pedagógica dos livros para crianças. Para isso, o trabalho, fundamentado em concepções teóricas sobre literatura, literatura infantil e leitor, pautadas especialmente na Estética da Recepção, na Teoria do Efeito e no Método Recepcional, com o auxílio da Sociologia da Leitura, constituiu-se de três movimentos básicos: o primeiro buscou situar historicamente a literatura infantil, discutindo as implicações de sua ligação com a Pedagogia; o segundo procedeu à análise dessas obras, destacando-se os pontos comuns e que evidenciam o rompimento da autora com os limites da escolaridade; e o terceiro colocou em foco questões ligadas à recepção, empreendendo-se pesquisa de campo que envolveu alunos e professores das quartas séries de quatro escolas de ensino fundamental do município de Osvaldo Cruz/SP. O estudo realizado mostrou que o pedagogismo ainda marca o contexto escolar no que se refere ao trabalho com a leitura e a literatura, embora seja possível observar-se avanços, se comparado com o trabalho que era desenvolvido em outros tempos, quando os objetivos relativos ao ensino da leitura e da literatura eram essencialmente utilitários e moralizantes. Quanto à análise das obras, foi possível constatar que elas se desviam dos caminhos endossados pela pedagogia tradicional, dissolvendo a imagem do texto infantil associado à prática escolar.

Palavras-chave: literatura infantil; pedagogia; estética; contexto escolar.

## ABSTRACT

### **THE SCHOLAR READING OF A *BOLSA AMARELA* AND A *CASA DA MADRINHA*, BY LYGIA BOJUNGA: PEDAGOGIC OR LITERARY'S DOMAIN?**

This work analysis by teachers and students of the 4<sup>th</sup> grade of fundamental teaching of two Lygia Bojunga`s books: *A Bolsa Amarela* and *A Casa da Madrinha*, searching into, following the teaching procedures, the occurrence of tension between the pedagogic and literature view and analyses these books to verify the intensity they break with the pedagogic tradition of the children books. For that, this work, is therefore based on theoretical conceptions on literature, on children`s literature and the reader with special reference to Reception Esthetics, the Effect Theory and the Sociology of Reading, consists of three basics steps: the first search into the historic time of the children literature, discussing the implication of its association with the pedagogy; the second proceeds the analysis of these books, emphasising the common issues that evidence the break of the author with the scholar grade; and the 3<sup>rd</sup> focus questions about the reception, using camp researches that involves students and teachers of the 4<sup>th</sup> grade of 4 different fundamental schools from Osvaldo Cruz/SP district. The current study showed that the pedagogical context defines the scholar context of the reading and literature, although we observe advances comparing with the developed work of oldest times, when the objectives related to the teaching of reading and literature was essentially moralizing and utilitarian. Considering the analysis of these books, it was possible to confirm that they turn from the paths emphasised by traditional pedagogy, changing the image of the infantile text associated to the scholar practice.

Keywords: children`s literature; pedagogy; esthetic; scholar context.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	09
1 LITERATURA INFANTIL: DO PEDAGÓGICO-ARTE LITERÁRIA .....	14
1.1 A “instituição” da literatura infantil .....	14
1.2 Afinal, o que é literatura? .....	18
1.3 Afirmção da literatura infantil brasileira .....	19
1.4 Lygia Bojunga Nunes no contexto da literatura infantil brasileira .....	28
2 A TESSITURA FICCIONAL DE <i>A BOLSA AMARELA</i> E <i>A CASA DA MADRINHA</i> .....	40
2.1 História dentro de histórias: uma realização estética .....	40
2.1.1 <i>A bolsa amarela</i> .....	42
2.1.2 <i>A casa da madrinha</i> .....	46
2.2 Uma linguagem informal: derrubada dos muros limitadores do pedagogismo .....	49
2.3 A reencenação do real operada pela fantasia .....	55
3 A RECEPÇÃO DE <i>A BOLSA AMARELA</i> E <i>A CASA DA MADRINHA</i> POR ALUNOS E PROFESSORES .....	72
3.1 A linguagem literária: meio eficiente de comunicação .....	72
3.2 A estética da recepção: alicerce para a compreensão do prazer estético .....	76
3.3 Experiências dos leitores: alguns dados socioeconômicos dos alunos .....	85
3.4 O aluno leitor: impressões proporcionadas pela leitura de <i>A bolsa amarela</i> e <i>A casa da madrinha</i> .....	90
3.4.1 Sociologia da leitura: os mediadores .....	90
3.4.2 A leitura de <i>A Bolsa Amarela</i> e <i>A Casa da Madrinha</i> .....	92
3.5 Com a palavra, o professor: elo vital na relação texto/aluno .....	100
3.5.1 A leitura de <i>A bolsa amarela</i> .....	104
3.5.2 A leitura de <i>A casa da madrinha</i> .....	108
3.5.3 Considerações gerais sobre as respostas aos questionários .....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	119
APÊNDICES .....	123
ANEXOS .....	151

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo, de um lado, estudar a leitura de duas obras de Lygia Bojunga Nunes, *A Bolsa Amarela e A Casa da Madrinha*, por alunos e professores do ensino fundamental para verificar, nos procedimentos didáticos, a ocorrência de tensão entre a abordagem francamente pedagógica e a que privilegia o aspecto literário, ou, ainda, a ocorrência de abordagem dita integral, em que as duas vertentes se completam; e, de outro, analisar as referidas obras a fim de demonstrar como esta mesma tensão pode ser um recurso eficaz para, numa leitura eficiente, explorar as suas qualidades.

Inserida há mais de trinta anos na área da Educação, atuando em todos os cargos, desde professor de escola rural até supervisor de ensino, trabalhando em sala de aula com as séries iniciais do Ensino Fundamental por mais de treze anos, a experiência mostrou-nos o quanto a literatura pode influenciar a criança, não só no campo do conhecimento, como também no campo dos sentimentos e emoções. Disso, porém, a maioria dos professores com quem trocamos experiência no passado não demonstravam ter consciência, uma vez que serviam-se do livro de literatura infantil apenas como pretexto para abordar outras áreas do conhecimento. Aposentada pela rede estadual paulista, retornamos ao Magistério, agora na rede pública de ensino do município de Osvaldo Cruz, e, por força disso, participamos com frequência, junto com os demais professores, de *workshops*, palestras, conferências, congressos, seminários e outros eventos de natureza semelhante, cuja temática envolve o problema da leitura na escola e do ensino da literatura, em especial, da literatura infantil. Nessas ocasiões, observamos pela fala de muitos professores que a situação não sofreu grandes mudanças e que muitos professores continuam equivocados no trato com a leitura literária, em sala de aula, dando a entender que consideram os aspectos pedagógicos e moralizantes do texto mais importantes do que a formação do sentimento estético, do prazer, da fruição, da deflagração da emoção causada pelo texto literário enquanto arte. Os professores também não demonstram consciência da contribuição desse texto para a formação do leitor. Tampouco se revelam como leitores habituais.

Isso sempre nos causa um certo estranhamento, porque há muito tempo estamos recebendo orientações sobre as práticas de leitura na escola, o que deveria favorecer a realização de um trabalho mais consistente com a leitura literária em sala de aula, envolvendo atividades capazes de provocar experiências transformadoras, no trato com a leitura e a literatura, visando à formação do leitor. Além disso, na atualidade, muitos esforços estão

sendo feitos no sentido de promover uma adequada escolarização da literatura infantil em nossas escolas. Basta atentar para a temática desses eventos – congressos, palestras, seminários – para se comprovar que há, sim, uma preocupação em se produzir estudos, elaborar resenhas críticas e implementar diferentes programas de incentivos à leitura, cujos destinatários são o professor e o seu fazer em sala de aula.

Por que então os professores manifestam ainda essa intenção didática no campo da literatura infantil, fazendo dela um instrumento para alcançar outros objetivos pedagógicos? Qual o repertório de leitura desses professores? Como os professores interpretam sua posição de mediador do processo de formação do leitor/criança? Será que eles realmente são incapazes de manter o distanciamento da literatura infantil do pedagógico, vinculando-a ao estatuto da arte literária? Ou será que eles, inconscientemente, estão encontrando um ponto de equilíbrio entre esses dois pólos? Sabemos que os professores de ensino fundamental são, de modo geral, um tanto avessos às teorias e, nesses encontros de estudo, o que eles mais pedem é sugestão de atividades práticas. E como frequentemente são atendidos, isso nos leva a acreditar que eles estão usando, embora sem consciência, a literatura infantil como objeto da Arte e da Pedagogia simultânea e equilibradamente.

Perguntamo-nos ainda: E quanto aos alunos, como está ocorrendo a recepção de textos literários por parte deles? Quais são as suas capacidades de articular ideias e construir sentidos de textos?

Dessas indagações nasceu em nós a intenção de realizar pesquisa no contexto escolar que, além de nos trazer respostas, possibilitem uma amostra de como está sendo tratada a leitura literária nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Osvaldo Cruz, o que, no mínimo, poderá oferecer subsídios para a organização do processo de formação continuada de docentes, uma vez que este é o cerne de nosso trabalho atual na Secretaria Municipal de Educação de Osvaldo Cruz.

Presa à necessidade de priorizar um autor nessa proposta de leitura literária, elegemos Lígia Bojunga Nunes por se tratar de autora contemporânea significativa, em cuja obra se encontram, de modo expressivo, características literárias reconhecidas por estudiosos e críticos brasileiros e estrangeiros, detendo o lúdico, o imaginário, o humor, a linguagem inovadora e poética, e tematizando os atuais problemas nacionais, levando, assim, o pequeno leitor à reflexão e à crítica.

A escolha de *A Bolsa Amarela* (1976) e *A Casa da Madrinha* (1978) como *corpus* literário para a realização do trabalho deve-se a que são livros os quais se destacam em meio à produção de Lygia Bojunga Nunes. *A Bolsa Amarela*, publicado em 1976, recebeu da FNLIJ

– Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil o “Selo de Ouro” – 76 como “O Melhor para a Criança”, e, em 1978, foi indicado pela mesma entidade para a “Lista de Honra” da IBBY – International Board on Books for Young People – e incluído na lista selecionada pelo Brasil para concorrer ao Prêmio Internacional Hans Christian Andersen; e *A Casa da Madrinha*, publicado em 1978, recebeu o “Selo de Ouro” – 78 da FNLIJ, sendo considerado “O Melhor para o Jovem” e, em 1985, recebeu o Prêmio Literário “O Flautista de Hamelin” – Alemanha, comemorativo dos 700 anos dessa cidade.

Conforme Sandroni (1987), embora as pretensões didáticas e moralistas dos primeiros tempos da literatura infantil (e Juvenil) ainda sobrevivam, na atualidade muitos autores rompem com essa literatura de caráter pedagógico, que prescreve valores, veicula modelos, e propõem uma renovação no gênero. Entre esses autores, está Lygia Bojunga Nunes.

Mas será que a ruptura é total? Ou haverá alguma relação com a abordagem pedagógica? Nossa hipótese é de que, em suas obras, não há uma total eliminação do pedagógico, e sim uma reelaboração do viés moralizador e pedagogizante, de forma a apresentar-se diluído nas narrativas. Por conta desta nossa reflexão, optamos, em paralelo à proposta de investigar a leitura escolar de *A Bolsa Amarela* e *A Casa da Madrinha*, por proceder também à análise dessas obras.

Daí, este estudo constituir-se de quatro movimentos, ou capítulos: o primeiro situa historicamente a literatura infantil, discutindo as implicações de sua ligação com a pedagogia, e faz uma abordagem geral de cada uma das obras selecionadas para a leitura escolar, com o intuito de destacar os pontos comuns e que evidenciam o rompimento da autora com os limites da escolaridade; o segundo movimento coloca em foco questões ligadas à recepção, fazendo-se um recorte do perfil socioeconômico e cultural dos leitores envolvidos, com abordagem dos procedimentos metodológicos utilizados para a aplicação da pesquisa e análise das respostas aos questionários, com o fim de verificar a recepção das obras lidas; o terceiro procede a uma análise mais pormenorizada de *A Bolsa Amarela* e *A Casa da Madrinha*; o quarto e último movimento serve às nossas considerações finais, quando retomamos os nossos questionamentos, procurando identificar se os objetivos foram alcançados, se nossa hipótese foi comprovada. Segue-se, então, o Referencial Bibliográfico, os Apêndices, com uma cópia dos questionários utilizados na pesquisa, e os Anexos.

Como já deixamos entrever, para o desenvolvimento de nosso trabalho adotamos uma metodologia que passa pelo estudo de obras essenciais sobre teoria literária, história da literatura, literatura infanto-juvenil, teoria da recepção e pesquisa sobre a autora Lygia

Bojunga Nunes para, então, voltar-se para o contexto escolar, empreendendo-se pesquisa de campo, que englobou quatro professoras e noventa e quatro alunos das quartas séries de quatro escolas de ensino fundamental do Município de Osvaldo Cruz – SP. Observamos que a Lei Municipal nº 2605, de 04 de dezembro de 2007, regulamentada pelo Decreto nº 3282, de 16 de janeiro de 2008, instituiu, nas escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Osvaldo Cruz – SP, o Ensino Fundamental de nove anos, ficando mantida a escolaridade mínima de oito anos para os alunos que iniciaram o Ensino Fundamental até o ano de 2007. Portanto, os alunos sujeitos dessa pesquisa estão cursando a quarta série e não o quinto ano. Tais escolas foram selecionadas a partir da localização e classe social atendida, o que resultou na escolha de duas escolas localizadas no centro da cidade – EMEFI *Dr. Getúlio Vargas* e EMEFI *Max Wirth* – e duas, em bairros periféricos – EMEFI *Alice Bernardes Silva* e EMEFI *Carmen Nápoli de Castro*. A EMEFI *Dr. Getúlio Vargas*, situada em área central da cidade, atende crianças das imediações, ou dos bairros próximos, em maioria de classe média e média-baixa, cujos pais ou responsáveis dividem-se em profissionais liberais, bancários, funcionários públicos, empregados nas indústrias locais, comércio e escritórios. A EMEFI *Alice Bernardes Silva* situa-se no Bairro *Jardim Paraíso*, região oeste da cidade, e concentra o maior número de alunos das escolas municipais. As crianças moram no próprio bairro, ou adjacências, sendo que os pais, ou responsáveis, têm emprego fixo, o que lhes assegura um nível socioeconômico médio-baixo. Por opção das professoras, os sujeitos da pesquisa dessas duas escolas leram *A Casa da Madrinha*. A EMEFI *Max Wirth*, localiza-se numa região residencial central da cidade e atende crianças dos arredores e dos bairros periféricos, cujas famílias são de baixa renda, a maioria trabalhando no corte de cana, ou como trabalhadores rurais em culturas variadas, integrantes dos projetos governamentais como o “Bolsa-Família” e o “Renda Cidadã”. A EMEFI *Carmen Nápoli de Castro* localiza-se no Bairro *Promorar* e atende uma população escolar bastante heterogênea, mesclando-se crianças de nível socioeconômico médio, médio-baixo e baixo. Por opção das professoras, os sujeitos da pesquisa dessas duas escolas leram *A Bolsa Amarela*.

Na coleta de dados, optamos pela aplicação de questionários a professores e alunos, a fim de verificar a recepção das obras lidas. Ao mesmo tempo, procedemos à análise das obras *A Bolsa Amarela* e *A Casa da Madrinha*, quando procuramos refletir em que medida esses textos rompem com a tradição pedagógica, fazendo preponderar os valores estéticos.

Este trabalho justifica-se pelo papel que a literatura desempenha na formação do leitor. Atividade intrinsecamente relacionada à leitura, capaz de proporcionar uma

“experiência única com o texto literário” (ZILBERMAN, 1990, p. 18), a literatura é capaz de ajudar o leitor a ampliar as fronteiras de seu conhecimento, a adquirir novas vivências e a refletir sobre o seu cotidiano.

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, mesmo porque a literatura, segundo Candido (1972), tem uma função humanizadora que permite ao homem encontrar nela aspectos de sua própria humanidade, tendo assim a oportunidade de uma consciência transformada, após a leitura da obra literária. A literatura é algo, reflete Candido, que alimenta uma necessidade de sonho e fantasia, atendendo a questões internas do homem, e permitindo-lhe o conhecimento de uma série de experiências que ele jamais supôs conhecer.

Dessa forma, o texto literário dialoga criticamente com o mundo, não apenas para apontar o que o mundo é, mas principalmente para discutir, reclamar e protestar contra tudo aquilo que o mundo não é. Por isso, não cabe mais, para atender outros fins, “pedagogizar” os livros de literatura voltados às crianças. É preciso promover o encontro das crianças com o texto literário por meio de uma adequada mediação que possibilite que esse tipo de texto contribua para formação do leitor.

## 1. LITERATURA INFANTIL: DO PEDAGÓGICO À ARTE LITERÁRIA

### 1.1 A “instituição” da literatura infantil

Segundo Cunha (1987), a literatura infantil tem uma história relativamente curta. Começa a delinear-se no início do século XVII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. Antes disso, a criança, acompanhando a vida social do adulto, participava também de sua literatura .

Se voltarmos ao período medieval, veremos que, àquela época, a ideia de infância não existia, não havendo separação entre criança e adulto, o que não quer dizer que havia um desprezo pelas crianças, e sim uma inconsciência das particularidades infantis que permitissem diferenciá-las dos adultos.

A forma como a criança era representada pela arte, ou seja, como adultos em miniatura, durante o século XI e os subsequentes, dá-nos uma ideia de qual era a noção de infância daquela época. No dizer de Philippe Ariès, a arte medieval não representava a criança porque não havia lugar para ela naquele tempo: “No mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 151).

Podemos datar a caracterização da criança como tal a partir do final do século XVI, quando os educadores passam a não permitir a leitura de certos livros, numa preocupação em preservar a pureza, a castidade e a inocência infantis: “Sob a influência desse novo clima moral, surgiu uma literatura pedagógica infantil distinta dos livros para adultos” (ARIÈS, 1981, p. 147).

No século XVII, de acordo com grande parte da crítica especializada, começa a delinear-se a literatura infantil no Ocidente, com o francês Charles Perrault que, então, coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, de acordo com os interesses pedagógicos burgueses, formando, assim, o que conhecemos por “contos de fadas”.

Os contos coletados da cultura popular tornam-se didáticos, sendo adaptados com o objetivo de instruir a criança de forma a torná-la tão “racional” quanto o adulto. Acreditava-se que a criança, por sua idade e “debilidade” física e intelectual, era “ignorante”.

(CADEMARTORI, 1986, p. 86). Um exemplo do caráter moralizante desses contos é a punição àqueles personagens que infringem as regras, como é o caso da menina da conhecida história *Chapeuzinho Vermelho*.

Durante o século XVIII, acentua-se a importância das crianças. Conforme Zilberman & Magalhães (1987, p. 7), nesse período valorizam-se os laços de afeto e estimula-se a privacidade, diminuindo a influência dos criados, como as amas-de-leite, e dos parentes na criação dos filhos. Isso porque, com as reformas dos costumes, a casa se torna um espaço propício à intimidade entre pais e filhos. A criança burguesa encontra-se integrada no contexto familiar e passa a desempenhar um papel na sociedade como elemento essencial para a formulação de um novo conceito de família que, então, despontava: a família conjugal, formada pelos pais e seus filhos, cuja função era assegurar a transmissão de vida, dos bens e dos costumes. Depositavam-se sobre a criança as aspirações de uma ascensão social e, a partir desse momento, ela passa a ser considerada um agente promissor na divulgação e execução dos ideais burgueses.

É preciso, porém, distinguir aqui, segundo Cunha (1987), dois tipos de crianças, com acesso a leituras muito diferentes. A criança da nobreza, orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos, enquanto as crianças das classes desprivilegiadas liam ou ouviam as histórias de cavalaria, de aventuras. As lendas e os contos folclóricos formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares.

De acordo com Zilberman & Magalhães (1987), surgem nessa época instituições como a escola, habilitadas a divulgar as novas proposições e produtos culturais, como a literatura, que procuravam moldar a criança para que ela fosse útil à nova sociedade que se formava. A aquisição da leitura e da escrita torna-se valor imprescindível para a ascensão social. A literatura infantil exerce, nesse contexto, a função de propagar o hábito de leitura, prática difundida em diferentes camadas sociais. A produção de obras para crianças aumenta, assim como o consumo de livros que buscavam, essencialmente, inculcar nas crianças a ideologia dominante. Sobre o surgimento da literatura infantil, com ascensão da burguesia comenta Zilberman (1982):

Antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, e nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e

manipulação de suas emoções. literatura infantil e escola , inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão. (ZILBERMAN, 1982, p. 15).

Segundo Cunha (1987), fica evidenciada a estreita ligação da literatura infantil com a Pedagogia, quando se vê, em toda a Europa, a importância que assumem os grandes educadores da época, na criação de uma literatura para crianças e jovens. Suas intenções eram fundamentalmente formativas e informativas.

De acordo com Jesualdo (1982), no século XIX, o movimento romântico de culto aos valores populares, surgiu de uma reação contra o Iluminismo e seus pressupostos: o elitismo e a ênfase na razão. Nesse período, os irmãos Grimm realizam, na Alemanha, outra coleta de contos populares transmitidos pela tradição oral.

Conforme Coelho (1991), os contos dos Grimm não são exatamente os contos de fadas, entendidos como contos maravilhosos nos quais as fadas aparecem, mas contos de encantamento, com elementos mágicos, estando o sobrenatural integrado em todas as situações. A esperteza e a astúcia vencem a prepotência e a força, o bem é premiado e o mal castigado, o poder e a autoridade residem nas mãos dos mais velhos, a violência e o mal têm um papel secundário dentro das narrativas, pois estas sempre acabam em final feliz. Em suma, os Grimm procuram mostrar o lado maravilhoso do viver, buscando suscitar sentimentos de admiração, fascínio e encantamento, numa forma de transmitir a confiança e a esperança na vida.

O dinamarquês Christian Andersen, por sua vez, valoriza o indivíduo em seus contos, incentivando virtudes cristãs como a caridade e a fraternidade, a obediência, a pureza, a modéstia e a religiosidade, e condenando o orgulho, a arrogância e a maldade. Andersen não se restringiu, contudo, às adaptações dos contos populares. A partir de 1843, começa a publicar contos de sua própria autoria, baseado em experiências pessoais. De acordo com Coelho (1991), os contos de Andersen são permeados pela ternura humana e pela violência. Enquanto nos contos dos Grimm a personagem sofre sem ter culpa e o mal que se abate sobre ele é fruto da vontade de um ser sobrenatural, nos contos de Andersen, o mal é resultado da ação do próprio homem, sendo que a felicidade só pode ser alcançada após muito sofrimento e provações. Sobre Perrault, os irmãos Grimm e Andersen, Jesualdo (1982) afirma:

A diferença entre Perrault, Grimm e Andersen estriba em que Perrault fala pela extraordinária sabedoria de sua captação e tem rara habilidade para reproduzir tom

e acento de seus personagens; os irmãos Grimm tem as características que anotamos linhas atrás, isto é, de recolher diretamente essa experiência, sem observação nem psicologia expressiva; e Andersen tem essas fontes populares em sua própria alma. (JESUALDO, 1982, p. 133).

Perrault, Grimm e Andersen são três nomes que se destacaram no cenário mundial como precursores da literatura infantil. Perrault, Grimm e Andersen são três nomes que nos permitem verificar como é tênue, desde as suas raízes, a linha que separa a literatura infantil da prática pedagógica.

Disso resulta que a literatura infantil não existiu desde sempre e que só se tornou possível a partir de um novo conceito de infância, no início da Idade Moderna, e, ainda que como construção histórica, implica perceber que cada época concebe a criança sob uma ótica distinta. Resulta também que a literatura infantil surgiu na Europa com a transformação dos contos populares para uma visão educativa burguesa. Do acervo da tradição oral, que inicialmente nem se dirigia às crianças, foram aproveitados os contos de fadas que passaram a veicular modelos de comportamento desejados pela classe burguesa, que tomava o poder da nobreza. Assim é que podemos interpretar as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro, como sendo a apropriação, pela escola, dessa última: a escola toma para si a literatura infantil e escolariza os livros de literatura para crianças, para atender a seus próprios fins.

E foi assim que a literatura infantil tornou-se um instrumento da educação, transmitindo normas e “valores de liberdade, justiça, dignidade, verdade, bondade, coragem, sabedoria, virtude e bem, segundo o ponto de vista de adultos e mediante narrativas ficcionais por eles produzidas, nas quais, por meio do exemplo, a criança aprende” (MEIRELES, 1951 *apud* SOUZA, 2008, p. 74). Há, portanto, uma ênfase na prática pedagógica atrelada ao literário de forma a ver a criança como um sujeito a formar, “sujeito agente centrado em seu próprio eixo, é o sujeito do *cogito*. *Cogito* e consciência são equivalentes. O sujeito, ao se identificar com o primeiro, identifica-se com o segundo” (ZILBERMAM & MAGALHÃES, 1987, p. 43).

## 1.2 Afinal, o que é literatura ?

Desde seu surgimento, muitas têm sido as tentativas de definir o que é literatura. A cada nova concepção surge uma discussão interminável. Quando parece chegar-se a um consenso, outra teoria desponta, desconstruindo a anterior e assim a questão continua, buscando-se uma resposta para a pergunta: o que é literatura ?

O termo literatura deriva do latim *litteratura* (m) de *littera* (m) que significa letra. A palavra designava o sentido expresso pela escrita, ou seja, indicava o ensino das belas letras que, com o tempo, passou a significar “arte das belas letras” e, depois, “arte literária”. Voltada à produção escrita desde a sua origem, a literatura implica um documento destinado à leitura. No princípio tudo o que era escrito era considerado literatura. A partir de Aristóteles, a palavra adquiriu uma especificidade e passou a definir o fictício e o imaginário. Nesse momento, a literatura, no seu sentido restrito, era o verso. Regina Zilberman (1990) comenta a história da literatura, discute as questões ligadas ao seu ensino e explica que o termo “literatura”, como é conhecido atualmente, era chamado de “poesia” e tinha a função de distrair a nobreza.

Mesmo com as mudanças terminológicas, em todas as épocas acredita-se que o texto poético tem a capacidade de formar o ser humano e desenvolvê-lo intelectualmente. Foi no século XIX que a prosa chegou com força total e desbancou o verso. Nascia, então, o conceito de literatura como sendo o teatro, o romance e a poesia. De acordo com Lajolo (1982), uma obra é literatura quanto mais duradoura e ampla for sua capacidade de comunicação com o leitor.

Antonio Candido, em “A literatura e a formação do homem” (1972), postulou ter a literatura três funções básicas. Uma delas, a função integradora e transformadora que “age no subconsciente e no inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos” (1972, p. 805), leva-nos a entender que, da mesma forma como a escola e a família operam sobre a personalidade, a literatura também pode operar e possibilitar inúmeras transformações. O crítico, porém, afirma que essa função não pode ser classificada como uma função formativa do tipo educacional: “a literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la como um veículo da tríade famosa: o verdadeiro, o bom e o belo. (CANDIDO, 1972, p. 805).

Esse formar da literatura abre espaço para uma outra função, que Candido chama de função humanizadora. De acordo com o crítico, essa função permite ao homem encontrar

na literatura aspectos de sua própria humanidade, devolvendo-lhe uma consciência humana modificada pela leitura da obra literária. Por outro lado, Candido aponta a questão da alienação, que alimenta no leitor preconceitos que o impedem de ver valores e conceitos no que ele leu.

*Em Literatura e Sociedade* (1976, p. 45-46), Candido apresenta outras três funções para a literatura. A primeira função, por ele denominada de função total, é a passagem da literatura do individual ao coletivo, quando as representações individuais transcendem a situação imediata, inscrevendo-se no patrimônio do grupo e adquirindo um caráter universal. A segunda função foi chamada de função social e diz respeito ao papel desempenhado pela obra no estabelecimento das relações sociais e na promoção de uma satisfação das necessidades espirituais e materiais de uma determinada sociedade. A terceira e última função foi chamada de função ideológica e sua predominância tira o valor da obra, atribuindo-lhe um caráter pedagógico. O crítico considera que literatura é literatura e que é a sociedade que vai decidir o futuro de uma obra; ele encerra seu estudo sobre a concepção de literatura, afirmando que para o leitor não importa a definição de literatura, mas sim o prazer da leitura. Se é a sociedade que vai decidir o que é ou não literatura, será o leitor o grande agente dessa trama.

Embora seja impossível definir ao certo o que é literatura, fica-nos, após nossas leituras, que ela é todo um contexto, uma história, é a compreensão de estruturas profundas que tem o compromisso de tirar o leitor de seu lugar habitual e deslocá-lo para um outro contexto nunca antes visualizado. Assim, o leitor é levado à leitura do mundo e de si mesmo, enveredando por um caminho sedutor e enigmático.

### **1.3 Afirmação da literatura infantil brasileira**

O adjetivo “infantil” que caracteriza a literatura feita para crianças designa um público específico e coloca o problema do lugar reservado à criança, na sociedade, em relação ao adulto. Uma literatura voltada para crianças aponta uma distinção entre aquele que lê (a criança) e aquele que escreve (o adulto), cabendo a este último uma posição privilegiada por ser aquele que reflete a maneira pela qual se concebe o universo infantil.

Conforme Ariès (1981), ao falarmos sobre “infância”, estamos nos referindo ao momento em que a criança não é mais confundida com os adultos, deixando de ser considerada um adulto em miniatura, tornando-se consumidora de produtos culturais, como a literatura. Já dissemos que podemos datar a particularização da infância a partir do século XVI, quando os educadores passaram a demonstrar uma preocupação em preservar o pudor, a castidade e a linguagem infantis. No século XVII, há o interesse em conciliar doçura e razão, daí a preocupação em dar à criança uma educação moral que conservasse a sua inocência, ao mesmo tempo em que eliminasse a sua ignorância. Esse novo sentimento de infância é responsável pelo lugar de destaque que a criança passa a desempenhar dentro da família.

Durante o século XVIII, valorizam-se os laços de afeto e estimula-se a privacidade. A criança burguesa encontra-se integrada no contexto familiar. Depositava-se na criança as aspirações de uma ascensão social e, a partir desse momento, ela passa a ser considerada um agente promissor na divulgação e execução dos ideais burgueses, uma vez que, nesse período, a burguesia consolida-se como classe social, ocorrendo mudanças no âmbito social, político e econômico. Com o objetivo de se legitimar no poder, incentiva algumas instituições a trabalharem a seu favor. A primeira dessas instituições é a família. O modelo de família burguesa, em que ao pai cabe o papel de manter economicamente o lar, e à mãe, o de gerenciá-lo, é qualificado como moderno e ideal, um modelo a ser imitado por todos. Assim, com a transformação do modelo familiar, advindo da ascensão da burguesia, a criança ganha um novo *status*. Ela passa a ser tratada como criança, ocupando uma posição social.

Segundo Lajolo & Zilberman (1999, p. 17) a “criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que é destinatária” (LAJOLO & ZILBERMANN, 1999. p. 17). No entanto, a função que lhe cabe é apenas de natureza simbólica, alvo da atenção e interesse dos adultos.

Outra instituição que colabora para a solidificação política e ideológica da burguesia é a escola, reorganizada para atender aos propósitos da nova classe social. A frequência às salas de aula passa a ser obrigatória, sob a crença de que a criança era despreparada e, por isso, necessitava ser instrumentalizada para enfrentar as dificuldades do mundo. A educação torna-se necessária à formação da criança, preparando-a para o trabalho e, conseqüentemente, para o convívio social. Nesse contexto histórico e europeu, nasce a literatura infantil, que tem objetivos moralizantes, pedagógicos e é atrelada ao mercado, visto

que, com a industrialização, a sociedade se moderniza e a literatura infantil passa a ser mercadoria direcionada a um público específico.

No Brasil, a literatura infantil surgiu no momento em que o país passava por inúmeras transformações. Como sistema regular e autônomo de textos e autores postos em circulação junto ao público, inicia-se no período em que acontecem a abolição da escravatura e a proclamação da República, no final do século XIX. As obras de literatura infantil eram marcadas por um nacionalismo ufanista, difundindo ideias de grandeza e de modernidade do país, geralmente com temas moralizantes, sendo possível observar-se aí uma grande influência portuguesa. Mas essa influência estrangeira não se limitou unicamente ao domínio português, uma vez que a França, a Inglaterra e os Estados Unidos também participaram do processo de formação do leitor infantil brasileiro. Assim, no século XIX, lia-se, no Brasil, *Robinson Crusoe*, *Viagens de Gulliver*, obras de Júlio Verne, *Contos* de Grimm e Andersen. A influência de Daniel Defoe em Portugal repercutiu no Brasil por meio de duas versões: *Os Dous Robinsons, Aventuras de Carlos e Fanny* (1832) e *O Robinson de 12 anos* (1839). Leonardo Arroyo (1990) observa que devido à grande aceitação desses títulos pelo público infantil, muitos deles foram imitados. A influência portuguesa, contudo, era predominante, já que grande parte dos livros eram traduzidos em Portugal e enviados ao Brasil para serem adotados pelas escolas. Apesar de alguns esforços de tradutores nacionais em realizar um trabalho que estivesse voltado aos interesses da criança brasileira, as traduções portuguesas continuaram tendo por muito tempo maior aceitação nas escolas do que traduções locais. De tom moralizante e pedagógico, a maioria desses livros servia como instrumento de formação do caráter e do comportamento da criança. Entendemos, pois, que o objetivo de tais leituras era transmitir conhecimentos, fatos e conceitos adequados aos padrões sociais e educacionais então vigentes.

No período de transição do Império para a República, as iniciativas, no sentido de dar às crianças brasileiras livros feitos por brasileiros, se acentuaram. A mudança começa com a literatura escolar em virtude da nova orientação pedagógica desenvolvida no país. À medida que o número de pessoas instruídas se tornava maior, mais a língua nacional se impunha em relação às línguas estrangeiras. Diz Arroyo: “Escrevendo um livro eminentemente brasileiro, o autor tem a pretensão de vir preencher uma lacuna que existia entre os livros destinados ao ensino, em sua terra”. (ARROYO, 1990, p. 6).

Nesse clima de reação à literatura estrangeira, surgiram escritores e tradutores brasileiros que iniciaram um trabalho de aproveitamento do elemento nacional: João Rodrigues da Fonseca Jordão publica o *Florilégio Brasileiro da Infância*, destinado ao

exercício da leitura de versos e manuscritos nas escolas primárias, Antônio Marques Rodrigues, com *O Livro do Povo*, apregoa a popularização do livro e o Barão de Paranapiacaba, membro do Conselho de Instrução do Império, organiza livros para leitura nas escolas e traduz as *Fábulas de La Fontaine*. Entretanto, os conceitos em torno do livro para crianças continuaram estritamente ligados ao fator pedagógico.

Sílvio Romero foi um dos críticos que contribuíram para o aparecimento de uma literatura infantil independente, no sentido de desvincular-se dos valores europeus que vigoravam até então. Propondo mudanças na educação e na literatura, Romero assegura que “a modificação produzida em uma das ramificações da atividade humana repercute em todos os domínios e estende-se por toda a área do pensamento. Em outros termos, a evolução é geral e harmônica”,<sup>1</sup> sendo necessária uma transformação feita não por meio de “pieguices e afetações”, mas por meio de leituras que desenvolvam na criança o “senso moral e estético, o raciocínio e a imaginação, o coração e o espírito. É, portanto, preciso uma abundante seiva nativa para resistir a semelhante devastação”,<sup>2</sup> imposta pelos livros estrangeiros. Esta seiva, segundo Romero, já a encontrava quem lesse as traduções de Carlos Jansen. Sobre este último, que, com a tradução de *Robinson Crusoe*, pode ser considerado o primeiro a criar uma literatura adaptada à realidade nacional, diz Sílvio Romero: “o livro foi pelo tradutor adaptado ao nosso meio social”<sup>3</sup>.

E é neste cenário que, segundo Khéde (1986), surgem Monteiro Lobato, com *Narizinho Arrebitado*, em 1921, e Viriato Correia, com *Cazuza*, em 1938, considerados pela crítica especializada como os criadores da literatura infantil brasileira. Lobato via a necessidade de se abrigar a linguagem dos livros infantis, dando-se a esses textos um caráter nacional e original: “vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades [...] Os livros que tenho na cabeça ainda são mais originais”<sup>4</sup>. Talvez seja por isso que Sandroni (1987, p. 47) afirma que a obra de Lobato destaca-se por sua qualidade, em relação aos autores que o precederam, problematizando temas históricos e expressando-se por uma linguagem original e criativa, predominantemente oral. Segundo Zilberman (2005), as personagens de Monteiro Lobato são seres inteligentes e

---

<sup>1</sup> Conforme consta em ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p. 264.

<sup>2</sup> Conforme consta em ARROYO, 1990, p. 265.

<sup>3</sup> Conforme consta em ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p. 264.

<sup>4</sup> Conforme consta em ARROYO, 1990, p. 203.

questionadores, que buscam sempre uma solução para os problemas que surgem.

No período de 1920-1945, a produção literária para criança toma corpo, aumentando o número de obras bem como o volume das edições e o interesse das editoras, como a Melhoramentos e a Editora do Brasil, que publicam quase exclusivamente literatura infantil. Monteiro Lobato também investe progressivamente na literatura para a criança, como autor e como empresário, fundando a editora “Monteiro Lobato e Cia” e, depois, a “Companhia Editora Nacional” e a “Brasiliense”.

Em 1920, Lobato publica *A menina do narizinho arrebitado*, rompendo com os padrões preestabelecidos da produção infantil brasileira, que tinham objetivos moralizantes e pedagógicos. Essa obra é diferente das produzidas até então, pois enfatiza a participação da criança na narrativa, privilegiando o ponto de vista infantil.

Mas o contexto histórico e social em que Monteiro Lobato estava inserido não permitiu que a literatura infantil (e juvenil) se livrasse das cadeias que a prendiam ao didatismo. A finalidade pedagógica que era, então, atribuída a essa literatura, desde suas origens, não foi abandonada pela sociedade da época, mesmo diante de todas as transformações sociais pelas quais o país passava, o que fez com que as novidades estéticas assimiladas pelos escritores de então não chegassem, de pronto, à literatura infantil (e juvenil). Sendo assim, Lobato representou um fenômeno único e ilhado na literatura infantil (e juvenil), como escritor consciente da importância que as rupturas temáticas e linguísticas representavam na formação do leitor crítico, porque a sociedade de sua época não estava preparada para se livrar dos estigmas do pedagogismo: o ranço deixado pelo ímpeto de transmitir valores da esfera dos adultos para a das crianças, sem levar em consideração a importância do leitor na composição de significados, foi responsável pelo isolamento de Lobato e pela desvalorização da arte na literatura infantil (e juvenil).

Na década de 1940, as obras brasileiras de literatura infantil (e juvenil), embora não fossem de apurado valor artístico, serviram para consolidar uma estrutura de produção e consumo que permitiu a algumas editoras especializar-se na produção de obras para o público infantil (e juvenil). Houve, então, a consolidação do gênero que conquistou e sedimentou um mercado fiel depois das iniciativas pioneiras de Monteiro Lobato. Com o aumento do número de compradores, consumou-se a formação da estrutura econômica, permitindo a profissionalização dos escritores que passaram a produzir intensamente.

A escassez de tempo limitou as possibilidades literárias e artísticas dos criadores, e, conseqüentemente, a literariedade das obras também sofreu prejuízo porque a composição dos livros atendia a uma necessidade econômica e não aos anseios e necessidades artísticos.

Segundo Lajolo & Zilberman (1999), uma das marcas desse período (década de 1940) é a repetição dos temas, das personagens e da estrutura das obras, devido à prática que se adquiriu de explorar, até a extinção das possibilidades, o veio abordado por um autor, ou seja, a profissionalização dos escritores dedicados à literatura infantil (e juvenil) significou uma submissão das obras, do gênero, das estruturas e dos temas a um processo de produção repetitivo, o que significou um recuo diante das inovações artísticas, da pesquisa e da experimentação apresentadas em 1922.

Assim, a literatura infantil (e juvenil), rotulada como pragmática, devido à finalidade pedagógica, distancia-se das inovações artísticas e das transformações promovidas pelo Movimento Modernista de 1922 nos outros gêneros literários existentes. Enquanto os vanguardistas possibilitaram o uso de narrativa fragmentada, de linguagem próxima do coloquial, na busca de identificar particularidades nacionais que consolidassem uma identidade própria à arte brasileira, a literatura infantil (e juvenil) manteve-se alheia à capacidade criativa da imaginação de seu público: “Decorre desse fato um descompasso estético entre a literatura infantil e a não infantil, esta, profundamente permeável ao processo de renovação estimulado pelas vanguardas que se impunham na mesma época”. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 88).

Com isso, podemos constatar que a participação do gênero infantil (e juvenil) na consolidação da literatura brasileira dá-se não da elaboração de inovações estéticas e sim do estabelecimento de um mercado consumidor regular e da propagação dos valores produzidos e defendidos pelos segmentos erudito e popular da cultura nacional: “Por causa disso, a literatura infantil reforça sua atuação enquanto proposta de leitura da sociedade brasileira em expansão modernizadora, no sentido do crescimento industrial e da urbanização”. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 88).

Ainda nos anos 1940, segundo Coelho (1995), ocorrem reformas no ensino. Por meio de reformas oficializadas em 1946, Capanema decreta a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal, centrando suas ações na formação do cidadão em prol de uma unidade nacional. Para tanto, todo o esforço da escola voltou-se para a formação de um indivíduo dotado de ideais cívicos, pronto para cooperar com a sociedade. Para cumprir tal papel, à literatura infantil (e juvenil) coube a função de difundir valores pragmáticos. Assim, mais uma vez a produção literária voltada para o público infantil (e juvenil), adquirida pelo Estado e introduzida nas escolas, foi permeada de elementos pedagógicos, moralizantes e comprometidos com uma atuação didática. Souza (2008, p. 53)

destaca que a literatura infantil é “um ramo específico das letras”<sup>5</sup>, mas que, desde sua origem, ela oscilou entre a literatura didática e a literatura infantil.

Souza (2008) cita também o pioneiro Fernando de Azevedo que, segundo a pesquisadora, retoma alguns aspectos apresentados por Lourenço Filho, mas de um ponto de vista sociológico, apontando como fator principal do desenvolvimento da literatura infantil a educação popular democrática disseminada em determinado período histórico. Souza (2008) diz que, embora a concepção de literatura infantil de Azevedo aproxime-se da concepção de literatura como expressão de uma sociedade e por ela modelada, o vanguardista reconhece a existência do cultivo da arte e seu aspecto formativo, destacando aqueles escritores que se valem dos livros infantis para modelar as crianças seguindo os padrões e valores sociais que convinhavam ao seu tempo (SOUZA, 2008, p. 55-56).

Nos anos 1940, as obras da literatura infantil (e juvenil) foram produzidas com base na aproximação do real, sem se importar com os elementos artísticos e com a estrutura literária. A imaginação e a fantasia foram combatidas sob acusação de propagarem mentiras para crianças e jovens. Os contos de fadas tornaram-se uma ameaça à vida prática porque, segundo vozes da época, divulgar um falseamento da realidade produziria uma ilusória referência da realidade nos pequenos leitores, o que poderia sustentar uma imaginação doentia. As inovações só se tornariam possíveis, mais tarde, quando houve uma transformação social responsável pela emergência de uma classe média e urbana capaz de sustentar as renovações iniciadas por Monteiro Lobato.

A ruptura provocada por Lobato nas estruturas literárias da época deu-se no plano retórico e no ideológico. No plano retórico, a preocupação volta-se para a busca de soluções linguísticas, visando à comunicação, a fim de que a narrativa conquistasse o leitor, além de oferecer uma maior flexibilidade interpretativa. Nesse processo, as obras, cujos componentes estruturais eram rebuscados, são descartadas. Em seu lugar, aparecem textos literários que admitem a proximidade com a linguagem popular, o que proporcionou a identificação do leitor com o texto, rompendo com o padrão até então vigente na literatura .

Esse gesto de insubmissão à inflexibilidade da norma se dá em função da flexibilidade da linguagem e seria largamente difundido a partir dos anos 1970, quando ocorreria a valorização de um discurso emancipatório, centrado nos efeitos estéticos que permitiriam o jogo entre os significantes, capazes de compor e redefinir a realidade. Outro

---

<sup>5</sup> Conforme consta em SOUZA, 2008, p.53.

aspecto linguístico presente nesse processo de inovação ressaltado por Lajolo & Zilberman (1999) diz respeito às onomatopéias, empregados como discurso de descontração linguística.

No plano ideológico, segundo Perrotti (1986), as inovações operadas se deram devido ao temperamento inquieto e dinâmico de Lobato, que não se conformava com a inaptidão e inércia da sociedade brasileira, alheia às grandes transformações que se davam em nível mundial. Nas suas obras, Lobato desenha, com traços críticos, um panorama social coalhado de problemas políticos, econômicos e culturais, desenvolvendo uma ampla discussão e especulações levadas a cabo por suas personagens. Enfim, Lobato é o primeiro escritor a inovar esteticamente a literatura infantil pelos seus aspectos linguísticos, utilizando-se de uma linguagem oral, coloquial, própria do cotidiano. Com sua visão vanguardista de crítica à sociedade brasileira, leva o leitor à reflexão, introduzindo no universo infantil a discussão de temas atuais, antes pertencentes exclusivamente ao mundo adulto. Percebe-se em Lobato uma preocupação com a recepção dos seus textos ao dar significativa importância ao destinatário, estimulando o leitor a ver a realidade por meios dos seus próprios conceitos. Sua renovação é percebida também na maneira de estruturar a narrativa, “criando situações que dão primazia às ações das personagens infantis que, movida por sua curiosidade e pelo desejo de ampliar seus conhecimentos acerca do mundo, se sentem encorajadas a vencerem obstáculos para realizar seus objetivos” (VALE, 1992, p. 29).

Com Lobato, a literatura infantil tomou novos rumos. No entanto, durante muitos anos, ela viveu à sombra do seu nome, pela quase ausência de publicações que apresentassem uma preocupação com a criança e que atenuassem a assimetria adulto/criança como a obra de Lobato. Somente a partir dos anos 1970, constata-se uma produção preocupada em renovar os padrões da literatura infantil (e juvenil), na linha do caminho aberto por ele.

Essa produção demonstrava preocupação com a literariedade dos textos que seriam lidos pela criança (e pelo adolescente) e a partir de então a literatura infantil (e juvenil) deixou de ser um instrumento de integração dos indivíduos à ordem vigente, por meio de um discurso específico das classes dominantes que transmitiam sua ideologia como forma de manutenção do poder. O discurso pedagógico restringia os leitores aos caminhos desenhados pela obra, cujas leituras sustentavam-se somente pelas suas referências externas, agindo sobre o receptor numa espécie de doutrinação, desempenhando um papel regulado pelo exterior, já que sua finalidade pedagógica era controlada de fora. A ruptura do discurso pragmático ocorre com a constituição de um discurso sustentado em suas próprias bases, buscando orientação dentro de estruturas já adaptadas a sua dinamicidade interior. Daí o surgimento de conceitos como “autonomia”, “auto-regulação”, “coerência interna”, “organicidade” que

apontam para uma nova preocupação, que é a de centrar esforço na composição do discurso e não mais centrar esforços na persuasão do leitor.

Perrotti (1986) afirma que a aceitação passiva da produção literária infantil (e juvenil) pelo seu público leitor e a adoção dos escritores deste formato literário, dotado de uma linguagem asséptica, distante de seu contexto histórico-social, ocorria devido ao receio dos autores e dos professores em romper os limites determinados pela finalidade pedagógica. Segundo esse estudioso, até a difusão da mentalidade de que a literatura infantil deveria visar à produção artística como meio de renovar, e não reproduzir a constituição social e humana do indivíduo leitor, predominava um narrador que fazia valer o discurso pedagógico, eficiente em transmitir valores. Ele assumia uma postura de professor que inoculava o discurso, colocando-o a serviço do pedagogismo, pois os elementos que sustentavam a narrativa não pertenciam à estrutura intrínseca da obra, mas a elementos externos, responsáveis pelo engessamento da linguagem e das abordagens temáticas.

É por meio desse narrador que manipula o discurso a seu modo que a presença do adulto se faz sentir. Diluído na narrativa, o adultocentrismo é responsável pela recorrência ao maniqueísmo, devido a sua funcionalidade como instrumento conciliatório da tensão moral, da idealização e da simplificação da mensagem. Tais mecanismos eram empregados como forma de transmissão eficiente de conhecimento e de ideologias, e transformavam o narrador numa representação docente, garantindo ao adulto o papel de educador onisciente e onipresente, podendo moldar o discurso de acordo com as necessidades que tinha. Isso, porém, custou ao gênero infantil (e juvenil) o empobrecimento literário das obras, consequência das amarras pedagógicas, substitutas da esfera estética responsável pela literariedade.

As inovações estéticas e temáticas que colocaram no centro das discussões a representação da realidade social e humana no espaço urbano moderno, valorizando a perspectiva da arte e de toda sua potencialidade de representações, redefiniram a nossa literatura, corrigindo a defasagem em relação às transformações sofridas na cultura de toda a sociedade nacional. Segundo Perrotti (1986):

[...] somente quando a literatura para crianças e jovens abandona o utilitarismo é que podemos ver nascer uma tendência que se quer comprometida prioritariamente com a Arte e não com a Pedagogia. Novas condições sociais possibilitaram a concretização de projetos literários que retomavam e ampliavam antigas preocupações lobatianas, criando, é claro, uma concepção nova do que poderia ser a literatura para crianças e jovens. (PERROTTI, 1986, p. 14).

O emprego do coloquialismo como forma de produzir uma arte nacional, representante de fato do país em que era produzida, passou a ser incorporada pela literatura infantil depois dos anos 1960. Para Lajolo & Zilberman (1999), a adoção da oralidade na literatura infantil (e juvenil) veio ao encontro das transformações pelas quais essa literatura passava, devido à necessidade de representar os diferentes segmentos sociais e mesmo as variações linguísticas encontradas em diferentes regiões. A ausência do coloquialismo e das variedades linguísticas nas obras infantis (e juvenis) conotava a marginalização daqueles dotados de uma linguagem produzida em um contexto histórico social que não o da elite e, portanto, dotado de particularidades específicas. Com a ausência dos dialetos e variações linguísticas nas narrativas infantis (e juvenis), características de representações sociais diferentes, podia-se garantir a manutenção dos exemplos que sustentavam os valores concebidos pela classe dominante. Introduzindo a diversidade linguística, a heterogeneidade encontrada na sociedade brasileira pôde ser representada. Tanto o indígena, dotado de língua e dialetos próprios, como o marginalizado perambulando pelas periferias das cidades puderam ser reconhecidos nas obras, desenhados por uma linguagem literária que buscava identificar-se com o seu falar. Em meio à ebulição que se configurava no horizonte da literatura infantil (e juvenil) brasileira, a referência qualitativa passava a ser o discurso estético.

Os escritores colocaram em pauta a discussão do que seria adequado à tradição infantil, levantando a questão da delimitação dos temas para os leitores não adultos, que restringia o que era considerado do âmbito infantil, possível de ser abordado pelas obras infantis (e juvenis). Um outro fato de extrema importância para a produção de livros destinados às crianças (e aos adolescentes) diz respeito aos instrumentais, essenciais para a compreensão de mundo, que eram fornecidos aos pequenos leitores pelos textos infantis. Levava-se em consideração que as crianças preocupam-se com problemas que, de alguma maneira, se relacionam com sua realidade e lhes causa perplexidade, justificando a busca de soluções.

#### **1.4 Lygia Bojunga Nunes no contexto da literatura infantil brasileira**

A literatura infantil (e juvenil), desde sua origem, sempre esteve ligada à escola, tendo, portanto, um fundo pedagógico, que lhe confere função pragmática e utilitária. Uma vez que a escola é seu principal espaço de circulação até os dias atuais, essa relação entre o gênero literário

e a instituição, segundo Zilberman & Magalhães (1987), não é fortuita, pois “os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo” (ZILBERMAN & MAGALHÃES, 1987, p. 13). Esse fato a desvaloriza perante outros gêneros, pois ela não é aceita como arte, devido à sua finalidade pragmática, e por ter objetivo didático, torna-se instrumento de dominação da criança.

Esse pensamento é ratificado por Perrotti (1986) pois, segundo o autor, a literatura para a criança (e para o jovem) nasceu “sob o signo da edificação, do moralismo, da prescrição” (PERROTTI, 1986, p. 13). Segundo este mesmo autor, apesar do trabalho artístico de Lobato, nos anos 1920, a literatura infantil (e juvenil) não conseguiu romper a concepção pragmática tradicionalmente ligada a ela, estando “mais próxima da Pedagogia, que da Arte” (PERROTTI, 1986, p. 13), e utilizando o discurso utilitário.

Entende-se como discurso utilitário, segundo a concepção de Perrotti (1986), “um discurso articulado em função de sua *eficácia* junto ao leitor” (PERROTTI, 1986, p. 11). Os escritores, nesse caso, são mais moralistas ou pedagogos do que artistas da palavra, e as suas obras são compromissadas com a Pedagogia e não com a Arte. A literatura infantil tem como finalidade principal colocar-se a serviço de uma causa, de uma premissa, de uma intenção prática, distanciando-se da natureza desinteressada da arte. Essa natureza utilitária pode ser percebida pela temática e, principalmente, pela forma como o autor se apropria da língua e a transforma no texto.

A partir dos anos 1970, percebe-se uma maior incidência de escritores que utilizam o discurso literário. No discurso literário, espera-se que o compromisso seja essencialmente com a arte e não mais com as normas, valores e modelos de comportamentos. Segundo Perrotti (1986), há uma coerência interna das narrativas, que não se orientam para além de si mesmas, mas se estruturam segundo critérios decorrentes de sua própria dinâmica interna, preocupando-se em centrar o eixo do discurso. Por meio desse discurso, a literatura para crianças e jovens, pode ser mais questionadora e crítica, tornando-se aberta inclusive à autorreferência ou à interlocução até mesmo explícita com outras obras. Conforme Perrotti: (1

Por sua indeterminação de natureza, o discurso estético, ao contrário, ainda que, como o outro, ofereça concepção de mundo, cria espaço para a participação do leitor, para que este se defina face aos problemas tratados. Deixa, portanto, de ser autoritário, deslocando-se do eixo da eficácia para o da participação. Tal movimento torna-se essencial em qualquer tentativa de mudança na produção cultural dirigida à criança, na medida em que, dentro de seu campo de ação, restitui a antiga comunhão etária adulto-criança que a sociedade burguesa dificultou. (PERROTTI, 1986, p. 152).

Nessa perspectiva, despontam as obras de Lygia Bojunga Nunes, demonstrando grande vigor artístico. Achamos, então, que não é demais repetir que a década de 1970 assiste a uma nova postura dos escritores frente à obra dirigida à criança. Alargam-se os temas abordados, utilizam-se novas formas de linguagem, ocorrendo um aumento do público receptor e um avanço qualitativo na produção de obras destinadas ao público infantil.

Os escritores desse período tematizam os problemas da sociedade contemporânea, seja no tocante às relações humanas, seja quanto às implicações psicológicas de que a criança é vítima. E a literatura voltada a esse público infantil passa a ser compreendida como agente capaz de promover a emancipação da criança leitora, projetando-a para o universo do faz-de-conta, no qual ela encontrará resposta para o seu cotidiano. Conforme Ruth Rocha, a geração de 1970 foi influenciada:

pela linguagem, pela irreverência, pelo realismo mágico, pelo amor pelo Brasil, pela discussão política, pelas figuras femininas fortes, pelo inconformismo, e principalmente pelo apreço que Lobato mostrou pelas crianças, considerando-as inteligentes e criativas. (ROCHA, 1995, p. 53).

Lygia Bojunga Nunes faz parte desse grupo de escritores dos anos 1970 que “amadureceu lentamente no decorrer da década” (MACHADO, 1995, p. 51), colocando-se entre os grandes escritores brasileiros contemporâneos e mesmo internacionais, como comprova o prêmio internacional *Hans Christian Andersen* que recebeu em 1982, pelo conjunto de sua obra, do *International Board on Books for Young People*, organismo filiado à UNESCO.

Segundo Zilberman (1984, p. 146), Bojunga é “uma das mais expressivas renovadoras do gênero”, responsável pela transição do espaço externo para o interno, assinalando o caminho a ser seguido para a conciliação entre os elementos da subjetividade e do contexto sócio-histórico, demonstrando a possibilidade da busca de resposta a ser realizada entre as esferas do fantástico e das referências construídas a partir da realidade cotidiana da criança. Dessa forma, as obras *A Bolsa Amarela* (1976) e *A Casa da Madrinha* (1978) sintetizam as transformações pela qual tem passado a literatura infantil brasileira, devido à integração dos recursos modernos de composições e desvios da norma linguística que banem, das narrativas literárias de qualidade, a presença dos estereótipos linguísticos, estruturais e comportamentais, rompendo com a pedagogia e fazendo prevalecer o estético:

Na leitura da obra de Lygia Bojunga Nunes encontra-se variada gama de recursos estilísticos articulados à riqueza e originalidade de metáforas surpreendentes. Não há como negar-lhe literariedade, com sua capacidade específica, sua categoria de obra de arte enquanto lugar do reflexivo, do inusitado, do lúdico. (SANDRONI, 1987, p. 99).

Lobato, embora tenha provocado uma ruptura significativa na tradição literária não-adulta, situa as tensões e os enigmas de suas obras do lado de fora do indivíduo, que tem suas identidades bem definidas. Já na obra de Bojunga, há um processo psicossocial que redundando na conquista da autonomia e da identidade. Essas conquistas são essenciais para a interação entre o contexto e o indivíduo, que só estabelece vínculos harmoniosos com o meio no momento em que consegue estruturar-se internamente, desenvolvendo o autoconhecimento.

Essa estruturação se dá, muitas vezes, por meio de uma oscilação entre as fronteiras do real e do imaginário, configurando-se numa construção que não tem moldes pré-estabelecidos, de tal maneira que a estereotipação das personagens é evitada, descartando-se a padronização de comportamentos e pessoas. Ainda segundo Zilberman (1984), quando há referências a estereótipos e padronizações de comportamento, nas obras de Bojunga, isso acontece devido à necessidade de demonstrar a restrição de pensamentos e opressão provocada pelo estado prefixado, justificando, assim, a necessidade de romper a rigidez dos padrões.

Na contramão das obras literárias que se esforçavam pela manutenção e garantia da sociedade estabelecida, Bojunga questiona o *status* da instituição familiar, base da sociedade burguesa que assegurava o sistema patriarcal responsável pela minimização da importância feminina no quadro social, além de sufocar as crianças, confiscando-lhes a autonomia e a voz. Essa crítica estende-se a organizações sociais mais amplas que, a exemplo da instituição *família*, centralizam o poder em um chefe que governa por meio da repressão asfixiante. Para Zilberman, “a tematização é feita com recurso a uma simbologia rica, capaz de sintetizar, de forma concreta e essencial, o conteúdo e captar o interesse e a adesão do leitor” (ZILBERMAN, 1984, p. 146).

Tomando por referências os principais elementos das obras de Bojunga, levantados por Coelho (1995) e por Sandroni (1987), é possível mapear os caminhos tomados pela literatura infantil na busca da autonomia estética e temática, longe dos muros limitadores,

construídos sobre os alicerces do “pedagogismo”. Segundo Sandroni (1987), assim se manifestou o júri que concedeu a Lygia Bojunga Nunes o prêmio *Hans Christian Andersen*:

É um autores mais originais que já tivemos a oportunidade de ler. Tem uma linguagem absolutamente própria, que prende o leitor. E cada frase tem uma mensagem subjacente.

A riqueza de suas metáforas é espantosa, bem como seu domínio técnico na elaboração de narrativa e na perfeita fusão do individual e social.

Nenhum dos outros concorrentes apresenta tantas condições de contribuir de maneira duradoura para a literatura infantil, nem tanta capacidade de influenciar os outros. Estamos diante de algo que é absolutamente novo.

Ainda que profundamente fiel às fontes brasileiras, tem uma ressonância universal. Vai ser um clássico mundial. (SANDRONI, 1987, p. 13-14).

Os seus livros, *A Bolsa Amarela* (1976) e *A Casa da Madrinha* (1978), são exemplos de como Bojunga lança mão de recursos alternativos de ação e elaboração dos elementos narrativos. A organicidade estrutural de *A Bolsa Amarela* e *A Casa da Madrinha* parece obedecer a um princípio: pequenos capítulos que se sucedem sem obedecer a uma ordem cronológica e nos quais as personagens principais apresentam sua história, interrompida frequentemente pelo aparecimento de outras personagens secundárias, que acrescentam novos dados à narrativa principal, além de trazerem motivos de interesse próprio. “Uma história dentro da história”, como diz Sandroni:

É, pois, com a “história-dentro-da-história”, técnica tão característica da ficção contemporânea, que Lygia Bojunga Nunes trabalha sua narrativa em dois planos: o horizontal em que se desenvolvem os fatos sequenciais vividos pelos diversos personagens, e o vertical, no qual a narrativa volta-se para os problemas interiores de cada um, característicos da infância. (SANDRONI, 1987, p. 73).

Em *A Bolsa Amarela*, Lygia Bojunga Nunes utiliza pela primeira vez a narrativa na primeira pessoa <sup>6</sup>:

Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades. Não digo vontade

---

<sup>6</sup> Para facilitar o uso das citações, optamos por adotar as abreviações a seguir: *BA*, para *A Bolsa Amarela* (34. ed., 2007) e *CM*, para *A Casa da Madrinha* (19. ed., 2006).

magra, pequenininha, que nem tomar sorvete a toda hora, dar sumiço na aula de matemática, comprar um sapato novo que eu não aguento mais o meu. Vontade assim todo o mundo pode ver, não tô ligando a mínima. Mas as outras – as três que de repente vão crescendo e engordando toda a vida – ah, essas eu não quero mais mostrar. De jeito nenhum. (BA, p. 09).

O mesmo livro dá início ao trabalho de interiorização da narrativa que marcará, daí em diante, cada vez mais, a obra de Lygia Bojunga Nunes: “Às vezes acho que é a vontade de crescer de uma vez e deixar de ser criança. Outra hora acho que é a vontade de ter nascido garoto em vez de menina. Mas hoje tô achando que é a vontade de escrever.” (BA, 09). E enquanto Raquel, aspirante a escritora, começa a escrever cartas “fingindo que era só pra treinar” (BA, p. 10), André, seu interlocutor imaginário, responde com bilhetes que podem aparecer dentro do sapato ou no cantinho do papel que embrulhava o pão: “Prezado André, ando querendo bater papo. Mas ninguém tá a fim. Eles dizem que não têm tempo. Mas ficam vendo televisão. Queria contar minha vida. Dá pé?” (BA, p. 10).

A *Bolsa Amarela* é um texto inteiramente construído sobre uma imagem reconhecível como dado concreto da realidade que é a bolsa, mas é essa bolsa real que vai permitir a Raquel fazer do ato imaginativo um jogo por meio do qual ela cria um mundo que lhe é mais palpável do que a realidade. Assim, real e imaginário se colocam frente a frente, não como oponentes, mas complementares e permutáveis. Cada uma das personagens que mora dentro dela representa de algum modo a própria Raquel, as diversas facetas de sua personalidade em formação.

O Guarda-chuva que deseja ser mulher e permanecer criança representa as vontades não admitidas conscientemente por Raquel:

– Por que é que você não queria ser grande, heim?

O Afonso foi logo respondendo:

– Porque ela adorava brincar, e gente grande tem mania de achar que porque é grande não pode mais brincar. Às vezes ela ficava louca pra experimentar crescer: só pra ver se era mesmo verdade: se quando a gente crescia a vontade de brincar sumia. Mas ela tinha medo de arriscar. Até que um dia tomou coragem e experimentou. E sabe que ela curtiu demais?

– Claro que tinha que curtir! Quando a gente é grande pode tudo, resolve tudo.

Nada disso. Ela curtiu porque viu que uma coisa não tinha nada a ver com a outra: ela podia muito bem ser grande, e ela podia muito bem continuar brincando. (BA, p. 50.).

O galo Afonso desejava sair pelo mundo e defender suas ideias, mas ainda não sabia exatamente quais eram; ele e o outro galo, o Terrível, corporificam sua vontade de ser escritora: “O meu romance acabava no dia que você fugia. Foi até aí que eu inventei você. Pois é. Mas aí eu fiquei inventando e tive que resolver o que é que eu ia fazer da minha vida.” (BA, p. 35).

A palavra escrita é tão vital que o Alfinete de Fralda tem nela sua única forma de comunicação:

Um dia eu ia passando e vi o Alfinete caído na rua. Peguei, limpei, desenferrujei, experimentei a pontinha dele no meu dedo, vi que ela era afiada toda a vida:  
– Puxa!  
E ela começou a riscar na minha mão tudo o que o Alfinete queria dizer. (BA, p. 43).

Esse Alfinete de Fralda que cabe tão bem no bolso-bebê da bolsa amarela é o único a permanecer com Raquel quando ela, já amadurecendo, supera seus conflitos interiores, integrando-se à vida adulta para sempre: “Deixa eu ficar? Já tô tão habituado a morar na bolsa amarela. Eu não peso nada... E é bom andar sempre comigo: de repente você tem outra vontade que começa a crescer demais e eu, pin! dou uma espetada nela” (BA, p. 115).

O universo metafórico de Lygia Bojunga Nunes é de grande riqueza sêmica, possibilitando várias leituras. Uma delas é a leitura crítica com relação ao contexto social que ela tematiza. Nos dois exemplos a seguir ficam evidenciados comportamentos de dominação de modo facilmente assimilável pelo jovem leitor: no primeiro, por meio da ideia de violência como manifestação de superioridade, num mundo extremamente competitivo; no segundo, é a opressão pelo medo como forma de impedir qualquer pensamento, limite último da liberdade individual:

Era o Terrível. Desde pequenininho que resolveram que ele ia ser galo de briga, sabe? Do mesmo jeito que resolveram que eu ia ser “galo-tomador-de-conta-de-galinha”. Você sabe como é esse pessoal, querem resolver tudo pra gente. E aí começaram a treinar o Terrível. Botaram na cabeça dele que ele tinha que ganhar de todo o mundo. Sempre. Disseram até, não sei se é verdade, é capaz de ser invenção, que costuraram o resto do pensamento dele com uma linha bem forte. Pra não rebentar. E pra ele só pensar: “eu tenho que ganhar de todo o mundo”, e mais nada. (BA, p. 53).

No princípio do curso o Pavão só tirava zero, um, dois no máximo. Mas com o medo aumentando, as notas foram melhorando: três, quatro, cinco; e teve um dia que o Pavão teve tanto medo de tanta coisa que acabou ganhando até um sete. (Nota

dez era só pra quando o aluno ficava com medo de pensar. Aí o curso estava completo, davam diploma e tudo). (CM, p. 25).

Observamos que, nesse modelo repressor, ao contrário do Pavão que tentou resistir, o galo Terrível tornou-se mais um corpo dócil e morreu defendendo uma ideologia que não era a sua. Contrapondo a personagem Terrível ao galo Afonso, é digno de nota que este passa os seus dias em busca de uma ideia que seja sua e que valha a pena.

É em *A Casa da Madrinha* que a fantasia de Lygia Bojunga Nunes atinge seu mais alto grau de realização. Alexandre, o protagonista vive na favela, que se marca pela pobreza e privação extrema. O único lugar que pode amenizar a pobreza e sofrimento de Alexandre é a casa da madrinha, a qual se refere o título. É por meio da fala de Alexandre e mais ainda pela reação assustada de Vera, sua interlocutora na história, que conhecemos a realidade do protagonista:

– Lá em Copacabana tinha um morro, no morro tinha uma favela, na favela tinha um barraco, no barraco tinha a minha família, na minha família tinha a minha mãe, eu, meus dois irmãos e minhas duas irmãs.  
 – E o teu pai?  
 – Que que tem?  
 – Você não disse que tinha pai?  
 – Tenho. Mas ele foi bebendo cada vez mais cachaça e então virou bêbado. Agora não trabalha, não faz nada, só vive caído no chão. (CM, p. 55-56).

No decorrer da narrativa, somos apresentados às personagens Gata da Capa e Pavão que, como Alexandre, são pobres. E por ser pobre, a Gata é enxotada de todos os lugares: “Diziam que vira-latice pegava: era só bater muito papo com um vira-lata pra gente ir se vira-latando também. E então enxotavam a Gata da Capa de tudo quanto é lugar” (CM, p. 112). Já o Pavão, por sua exuberância, é disputado por muitas pessoas para enfeitar seus jardins. No entanto, seu espaço também é de confinamento e sua aparência mero pretexto para que o explorem. Resta então aos três personagens a inserção brusca no universo adulto: o mercado de trabalho, as obrigações familiares, a rotina exaustiva e cinzenta de quem passa o dia equilibrando-se para sobreviver.

Nem a escola foi mais permitida a Alexandre: “Alexandre saiu da escola. Foi vender sorvete em vez de amendoim.” (CM, p. 67). O único espaço que lhe sobra, além da favela, é o do trânsito entre a cidade e o morro, ou toda a extensão da praia.

– Comecei vendendo biscoito, eu era muito pequeno, tinha que carregar coisa leve. Cresci um pouco e passei pra amendoim. Já pesava mais pra carregar aquela lata com fogareiro. Tirou o fogareiro, já viu: amendoim frio ninguém compra. Cresci mais e passei pra sorvete. Aí só compravam se tava bem frio. E sabe como é que é, não é? Andando na areia com aquele calor desgraçado, a gente tem que carregar um bocado de gelo na caixa pro sorvete ficar sempre gelado. Um peso que eu vou te contar. (CM, p 22).

Os companheiros de Alexandre na praia, todos trabalhadores infantis, são conhecidos como a “turma da viração” que trabalhava nas areias da praia. A turma vendia tudo: “barraca, livro, cadeira, toalha, jornal, enxugador de roupa, tapete...” (CM, p. 22). A disputa de Alexandre pela sobrevivência vai ficando mais difícil e cada dia a sua situação socioeconômica fica mais precária, privando-o do estudar e do brincar, duas atividades essenciais para uma criança.

Quando a praia deixa de ser vantajosa, Alexandre parte em busca de um trabalho mais rentável. Na Avenida Rio Branco, ele disputa táxi para clientes das lojas, em troca de alguns trocados. Mas o centro da cidade se mostra mais cruel do que o espaço anterior, pois a disputa aqui é corpo a corpo:

Escolheu o lugar mais movimentado da cidade. Já tinha quatro garotos *trabalhando* naquele ponto. Fizeram cara feia quando viram Alexandre chegar (quanto mais garoto querendo pegar o mesmo táxi, mais eles tinham que brigar). Empurraram Alexandre, xingaram ele, fizeram tudo pra ele ir embora. Mas a vida na praia estava muito apertada, Alexandre queria ver se ganhava mais um pouco, ficou. Era duro. Tinha que escapar de ser atropelado, tinha que escapar de ser empurrado, tinha que escapar de tanta coisa, que chegava em casa de língua de fora. Foi daí pra frente que ele deu pra pensar cada vez mais seguido na casa da madrinha. (CM, p. 87).

Expulso dos dois espaços, nos quais briga pela sobrevivência, Alexandre decide abandonar de forma espontânea o único espaço que lhe é permitido: a favela. E o seu pensamento começa a ser todo direcionado para a casa da madrinha que representa a possibilidade de um futuro melhor. Lá, as coisas existem para satisfazer os desejos de um menino privado de todos os bens materiais, mas livre para sonhar: “E o armário sempre com comida, e o outro sempre com roupa, e o porão cheio de coisa pra brincar, e a cadeira se espichando toda pra ele tirar uns cochilos, acordando de vez em quando só pra ouvir a chuva caindo lá fora.” (CM, p. 88). Augusto, o irmão mais velho de Alexandre, que parte em busca

de emprego nas fábricas de São Paulo, parece ter preservado sua própria infância por meio da imaginação. É a partir de suas narrativas sobre a casa encantada da madrinha que Alexandre começa a vislumbrar uma condição diferente, não só financeira mas de liberdade em se locomover e brincar como criança.

É assim que o sonho e a imaginação – sinônimos de esperança, alimentados pelas histórias que Augusto contava toda noite para “enganar” a fome que os afligia – dão a Alexandre a chave que lhe permitirá enfrentar a vida futura:

– Que legal! Agora vou viajar com a chave da casa no bolso; não vou ter mais problema nenhum. Lembra o que Augusto falou?  
Vera ficou olhando pra flor sem entender.  
– Não lembra não, Vera? Eu te contei. Ele disse que no dia que eu botasse a chave da casa no bolso, o medo não ganhava mais de mim. – Riu. – Já pensou?  
Agora eu posso viajar toda a vida. Quando o medo bater eu ganho dele e pronto.  
(*CM*, p. 166).

Partindo em busca da casa da madrinha, Alexandre conhece Vera, uma garota economicamente bem situada que mora na zona rural. O sítio do pai de Vera preparava Alexandre para o cenário descrito por Augusto: uma casa no morro cercada por árvore “que a gente olhava lá pra cima e nem via o fim; cascatinha, rio passando, sumindo de repente e aparecendo de novo; gruta, caverna, tronco de árvore com fresta pra gente espiar, mistério que não acabava mais pra gente descobrir” (*CM*, p. 78). Esses mistérios estavam atrás de uma cerca, alta e cheia de espinhos, que o garoto observava atentamente ao chegar no campo. Ali estava a fronteira entre seu mundo e o desconhecido, entre os anos de rotina cinzenta na cidade e o futuro.

De acordo com Sandroni (1987), é o conhecimento de que a realidade para a criança está no plano da fantasia que permite ao texto de Lygia Bojunga Nunes ter com ela uma total identificação. O recurso ao antropomorfismo, usado em alguns dos seus livros o é também aqui, manifestando-se em objetos de uso cotidiano. Veja-se:

Vera arrumou um prato caprichado e foi correndo se jogar na cadeira de braço para almoçar à vontade. A cadeira não conversou: encolheu as pernas e derrubou Vera no chão. (*CM*, 1987, p.149).  
[...] mas de repente o relógio de pé tomou um susto: lembrou que desde que a turma tinha chegado ele não tinha batido mais hora. (*CM*, p. 151).

Conforme Coelho (1995), na revisão dos ícones sociais, responsáveis pelo engessamento do pensamento predominante, a escola não é poupada. A instituição que sempre esteve relacionada ao gênero infantil (e juvenil), devido à finalidade pedagogizante que lhe foi atribuída, é acusada de ser um mecanismo de controle do pensamento individual. Como uma das principais colunas de sustentação da ordem estabelecida, a escola havia adquirido o papel de transmissão e manutenção das ideologias das classes dominantes. Nela, os procedimentos didáticos adotados eram problemas dos adultos que sabiam o que seria adequado para as crianças.

Consequentemente, não se levam em consideração as necessidades e os pensamentos infantis no momento de se estabelecerem os procedimentos de funcionamento escolar, além de se valorizar um conhecimento distante da realidade prática e dos anseios das crianças. Como resultado destas concepções imobilistas, a escola tornou-se um espaço de repressão, de aprisionamento de ideias e condicionamento do pensamento.

Em *A Casa da Madrinha*, essa crítica se faz bem visível: as personagens são mandadas à escola porque a necessidade de controle se faz presente. No livro, há uma professora que consegue relacionar suas aulas à mágica de sua maleta, sempre surpreendente, envolvendo os alunos e apresentando novidades. A perda da maleta soa como uma mensagem pessimista quanto às alternativas pedagógicas dentro de um contexto sustentado por uma estrutura corroída pelas ultrapassadas concepções educacionais, propícias a inibir e condicionar a iniciativa e a imaginação das crianças. O Pavão, uma das personagens do livro, é mandado à escola não para que possa conquistar autonomia, e sim para que seus pensamentos fossem “atrasados”.

Assim, em ambas as narrativas (*A Bolsa Amarela* e *A Casa da Madrinha*), observamos marcas da realidade como, por exemplo, no espaço urbano, dotado de todas as adversidades com que se apresentam no cotidiano. Ao mesmo tempo, essas narrativas inserem o leitor num universo maravilhoso no qual os objetos inanimados e os animais sentem, sofrem e, sobretudo, falam. Desse modo, Bojunga coloca os aspectos constituídos na imaginação ao alcance do leitor, fazendo com que a estruturação desse universo maravilhoso seja complementada pelos elementos oferecidos por esse leitor, retirados de sua realidade.

De acordo com Coelho (1995), como ferramentas necessárias para provocar rupturas com a ordem estabelecida, surgem as críticas aos valores convencionais impostos, reforçadas pela valorização do indivíduo que ousa buscar novas possibilidades existenciais, além dos limites controlados pelos costumes estabelecidos. Nesse processo de busca, a valorização do imaginário e da fantasia aparece com grande intensidade, já que esses

elementos se convertem num mecanismo capaz de construir os caminhos necessários para incursão além das fronteiras determinadas pelo real.

Assim, na constituição de um universo calcado na ficção, com claras tendências de desconstrução e construção do real, Bojunga estabelece uma aliança orgânica entre o real e o imaginário, entre o sonho e a realidade que, como já o dissemos anteriormente, não se opõem entre si, mas se complementam. O imaginário torna-se um elemento capaz de desanuviar as circunstâncias imediatas do real, fornecendo à criança recursos à formação de sua subjetividade por meio da capacidade criativa de reinventar um espaço ou a si mesma, bem como grande parte das representações cotidianas nas quais está inserida. Segundo Eco (1994), adultos e crianças encaram a percepção do real e da fantasia de formas diferentes. Isso porque a criança por si só aceita as possibilidades da imaginação fantasiosa, mas o adulto precisa “estar disposto a aceitar algo que extrapola o sensato e o razoável (ECO, 1994, p. 15). A manipulação das fronteiras entre o real e a fantasia é feita pelo aspecto lúdico, que permite a modulação da matéria literária, de modo que o universo de contestação, produzido pela autora, identifica-se com os valores estilísticos.

Nesse peculiar universo ficcional de Lygia Bojunga, a literariedade se reforça na busca da linguagem adequada para as representações atuais, o que permite a aproximação e a identificação entre o leitor e o texto literário. Para que isso ocorra, a oralidade passa a ser frequente nas narrativas, oscilando entre o narrador e as personagens, caracterizando um estilo contínuo, fluente, dotado de um coloquialismo vivo e flexível que redundava no bom humor e na poeticidade, resultante da mistura entre o culto e o popular.

As estruturas narrativas passam a ser complexas, pois a consciência literária se desenvolve. A construção da ficcionalidade, a mistura de gêneros, de formas literárias e a constituição de um universo alegórico, que diverte e alerta, o emprego do jogo metafórico, que sugere, mais do que revela, além de um domínio da linguagem literária que por vezes se fragmenta, constituem um leque de instrumentais necessários para que a escritora pudesse levar a cabo o empreendimento de transformações dentro dos aspectos estruturais e temáticos da literatura destinada ao público infantil (e juvenil).

## 2. A TESSITURA FICCIONAL DE *A BOLSA AMARELA* E *A CASA DA MADRINHA*

### 2.1 Histórias dentro de histórias: uma realização estética

A estrutura narrativa de *A Bolsa Amarela* e *A Casa da Madrinha* é a mesma: são pequenos capítulos que se sucedem sem obedecer a uma ordem cronológica e nos quais as personagens principais apresentam sua história, interrompida frequentemente pelo aparecimento de outras personagens secundárias, que acrescentam novos dados à narrativa principal. Nesses textos de Lygia Bojunga, o mundo é percebido sob um ângulo singular, como no sonho, quando nos tornamos estranhos a nós mesmos, quase prestes a nos desdobrarmos e assistirmos como meros espectadores o que dizemos e fazemos. Assim, na ficção de Lygia Bojunga, o sonho aparece como um recurso privilegiado.

Segundo Freud (1987), a principal característica do sonho é a realização simbólica de desejos inconscientes. Outra característica do ato de sonhar diz respeito à composição do sonho. Há, nos sonhos, um conteúdo latente – ou “pensamentos do sonho”, aqueles pensamentos que estão “por trás” dos sonhos – e um conteúdo manifesto, tal como os sonhos se apresentam em nossa memória. Muitas vezes, temos a impressão de termos sonhado muito durante a noite e, logo ao acordar, nos esquecemos de grande parte do sonho: “O sonho que recordamos ao acordar seria apenas um remanescente fragmentário de todo o trabalho do sonho” (Freud, 1987, p. 305). A desproporção entre o conteúdo manifesto do sonho e o conteúdo latente (“pensamentos dos sonhos”) implica que o material psíquico passou por determinados processos denominados por Freud “trabalhos do sonho”, ou mais especificamente, condensação e deslocamento. O sonho, então, é construído pela massa de pensamentos do sonho que é submetida a um “processo manipulativo” em que certos elementos, mais numerosos e mais fortes, adquirem o direito de acesso ao conteúdo manifesto do sonho. A esse mecanismo, Freud (1987) denominou condensação. Já o deslocamento consiste na substituição de uma idéia por outra que mantém com a primeira uma relação de contiguidade. Pelo mecanismo de deslocamento, o que era significativo no conteúdo latente torna-se obscuro ao nível do conteúdo manifesto: “A consequência do deslocamento é que o conteúdo do sonho não mais se assemelha ao núcleo dos pensamentos do sonho, e que este não apresenta mais do que uma distorção do desejo do sonho que existe no inconsciente” (FREUD, 1987, p. 333-334).

Interessa-nos, nestas considerações sobre o sonho, o caráter de composição que Freud acentua na estrutura onírica, na qual se destacam os processos de deslocamento e de condensação que, no âmbito da teoria literária, constituem os processos de figuração metonímica e metafórica. Sobre o deslocamento metonímico, Ramos (1984) afirma:

quando o impulso se desvia, o novo caminho estará necessariamente ligado ao anterior, fixando-se neste o seu ponto de partida numa relação de contiguidade que não deixa de ocorrer, mesmo quando se trata de empreender percurso inverso. Forma-se, portanto, um elo que não é de coordenação e possível autonomia, mas de subordinação e causalidade, relação de alguma coisa com aquilo que é, de uma forma ou de outra, essa coisa mesma, vista sob outro ângulo, ou chamada por outro nome que a encubra ou a torne manifesta por meio de uma de suas características principais, relativamente a este ou àquele fim. [...] chama-se ele deslocamento, no plano psicológico, ou metonímia, no plano verbal. (RAMOS, 1984, p. 188).

O deslocamento não tem um valor em si. Ele é um meio no sentido de possibilitar a manifestação do conteúdo latente do sonho, o que faz com que muitas vezes apresente-se distorcido. A característica mais importante da elaboração onírica é a condensação, quando se consolida o que será manifestado. No plano linguístico, sabemos que, na metonímia, temos uma substituição de nomes que se referem a uma só coisa desde que apresentem uma relação de contiguidade. Há, portanto, uma relação subordinativa, de pertinência, de inclusão. Assim, a imagem metonímica opera com elementos que pertencem a um mesmo contexto a partir de uma relação de causalidade. Já a imagem metafórica caracteriza-se pela existência de dois conjuntos, inter-relacionados por uma zona de intersecção, entre os quais ocorre uma relação de coordenação. Por analogia, os conceitos se condensam e, portanto, podemos chamar um pelo outro, dizer que isto é aquilo, ou, dito de outra forma, na estrutura metafórica, os valores se fundem e se equivalem:

A metáfora não é um meio termo, um produto morno, mas *é isto é aquilo* ao mesmo tempo, operando pelo *não-senso*. A condensação de conceitos diferentes, que passam a se representar por um nome comum – condensação e/ou concomitância – verifica-se ao nível fenomênico, como no caso da metonímia, proporcionando, entretanto, um *efeito de mesmidade*. (RAMOS, 1984, p. 188).

De acordo com Freud (1976), as fantasias que dizem respeito a desejos proibidos se expressam de uma forma camuflada e são mobilizadoras do sonhar. Por meio do mecanismo do sonho, os desejos inconscientes, expressos pelas fantasias, podem realizar-se

simbolicamente, como também simbolicamente é possível manifestar e viver essas fantasias por meio da arte. O artista é despertado por uma experiência no presente que o remete a uma lembrança da infância, da qual se origina um desejo que encontra realização na obra de arte. A obra criativa, como o devaneio e a fantasia, é continuação, ou substituto, do que foi o brincar durante a infância. Ao brincar, toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo de fantasia. Portanto, para Freud, tanto o brincar da criança quanto o trabalho do escritor são determinados por desejos insatisfeitos, “e toda fantasia é a realização de um desejo, uma correção da realidade insatisfatória” (FREUD, 1976, p. 152).

O sonho, em Lygia Bojunga, configura-se, muitas vezes, como uma narrativa dentro da narrativa e, uma vez inserido na fabulação textual, produz o desdobramento da narrativa. Sobre essas narrativas complementares, diz Sandroni:

É, pois, com a “história-dentro-da-história”, técnica tão característica da ficção contemporânea, que Lygia Bojunga trabalha sua narrativa em dois planos: o horizontal, em que se desenvolvem os fatos sequenciais vividos pelas diversas personagens, e o vertical, no qual a narrativa volta-se para os problemas interiores de cada um, característicos da infância. (SANDRONI, 1987, p. 74).

Antes de prosseguirmos, queremos registrar que, dentre os sujeitos de nossa pesquisa, poucos foram os que demonstraram compreender essa organização estrutural. Aquelas crianças que a compreenderam, revelaram essa compreensão com uma frase bem simples: *a gente se perde num monte de histórias*.

Essas histórias que se agregam à narrativa principal, explicando-a e enriquecendo-a, confundem-se, muitas vezes, com os capítulos que as formam. Assim em *A Bolsa Amarela* temos a história de Raquel, a de Afonso, a de O Terrível, a de A Guarda-Chuva, O Alfinete de Fralda; e em *A Casa da Madrinha* temos a história de Alexandre, a do Pavão, Vera e sua família, João das Mil e Uma Namoradas, Seu Joca, A Gata da Capa.

### 2.1.1 *A Bolsa Amarela*

É a partir de *A Bolsa Amarela* que Lygia Bojunga introduz o ser humano em sua obra sem deixar, no entanto, de utilizar o recurso ao animismo. Pelo contrário, é nesse livro

que um maior número de objetos tem vida própria, simbolizando cada um deles determinados conflitos interiores de Raquel, personagem principal, iniciando-se assim o trabalho de interiorização da narrativa que marcará, daí em diante, cada vez mais, a obra de Lygia Bojunga. A autora opta por caracterizar espaços interiores, levando as tensões para o plano subjetivo, em vez de produzir tensões em espaços externos às personagens. As crises de identidade, sofridas pelas personagens, atravessam os conflitos entre a representação subjetiva e objetiva do mundo e de si, e demarcam a busca pela individualidade por meio de uma narrativa que entrelaça os pormenores comportamentais com o ambiente: “O resultado é uma narrativa original que, além de romper com a linearidade, parece ter a intenção de colar-se ao modo infantil de perceber e dar significado ao mundo.” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1999, p. 158).

Raquel é uma menina de dez anos que se encontra às voltas com o grande problema de como esconder suas três grandes vontades: a de ser homem, a de ser adulta e a de ser escritora:

Às vezes acho que é a vontade de crescer de uma vez e deixar de ser criança. Outra hora acho que é a vontade de ter nascido garoto em vez de menina. Mas hoje tô achando que é a vontade de escrever. (BA, p. 9).

Narrada em primeira pessoa, a história de Raquel e seus amigos imaginários é um delicioso exercício de retorno a infância realizado por Bojunga. Durante toda a narrativa, acompanhamos uma menina crítica e dinâmica, porém criança e sem voz ante a família formada por pai, mãe, duas irmãs e um irmão que interagem no crescimento das vontades da garota. Há ainda os tios Júlio e Brunilda, o primo Alberto, os amigos inventados André e Lorelai e a família desta última (pai, mãe e avô). Por meio da correspondência de Raquel com as personagens inventadas por ela (André e Lorelai) obtém-se o retrato de sua família e o relacionamento conflituoso que se estabelece entre eles. De um lado está Raquel, que se vê sozinha, incompreendida em suas pretensões, e de outro, seus pais e irmãos que se distanciam dela pela grande diferença de idade e pela impermeabilidade ao mundo da criança:

Lorelai: Era tão bom quando eu morava lá na roça. A casa tinha um quintal com milhões de coisas, tinha até galinheiro. Eu conversava com tudo que era galinha, cachorro, gato, lagartixa, eu conversava com tanta gente que você nem imagina,

Lorelai. Tinha árvore para subir, rio passando no fundo, tinha cada esconderijo tão bom que a gente podia ficar escondida a vida toda que ninguém achava. Meu pai e minha mãe viviam rindo, andavam de mão dada, era uma coisa muito legal da gente ver. Agora tá tudo tão diferente: eles vivem de cara fechada, brigam à toa, discutem por qualquer coisa. E depois, toca todo mundo a ficar emburrado. Outro dia eu perguntei: o que é que tá acontecendo que toda hora tem briga? Sabe o que é que eles falaram? Que não era assunto para criança. E pior é que esse negócio de emburramento em casa me dá uma aflição danada. Eu queria tanto achar um jeito de não dar mais bola pra briga e pra cara amarrada. Será que você não acha um jeito pra mim? (BA, p. 18).

*A Bolsa Amarela* é uma narrativa inteiramente construída sobre uma imagem reconhecível como um dado concreto da realidade: a bolsa. Cada uma das personagens que mora dentro dessa bolsa representa de algum modo a própria Raquel nas diversas facetas de sua personalidade.

O guarda-chuva foi um presente de Afonso para Raquel:

Na hora do guarda-chuva nascer, quer dizer, na hora que ele foi feito, o homem lá da fábrica – que era um cara muito legal e que gostava de ver as coisas gostando do que elas tinham nascido – perguntou:  
– Você quer ser guarda-chuva homem ou mulher? – E ele respondeu: mulher. (BA, p. 48).

Segundo Sandroni (1987), a história da Guarda-Chuva que deseja ser mulher e permanecer criança são vontades da menina Raquel, não admitidas conscientemente por ela:

– Por que é que você não queria ser grande, hem?  
O Afonso foi logo respondendo:  
– Porque ela adorava brincar, e gente grande tem mania de achar que porque é grande não pode mais brincar. Às vezes ela ficava louca pra experimentar crescer: só pra ver se era mesmo verdade: se quando a gente crescia a vontade de brincar sumia. Mas ela tinha medo de arriscar. Até que um dia tomou coragem e experimentou. E sabe que ela curtiu demais?  
– Claro que tinha que curtir! Quando a gente é grande pode tudo, resolve tudo.  
– Nada disso. Ela curtiu porque viu que uma coisa não tinha nada que ver com a outra: ela podia muito bem ser grande e ela podia muito bem continuar brincando. (BA, p. 49-50).

A história do Galo Rei, que mais tarde passa a se chamar Afonso e que desejava sair pelo mundo e defender suas ideias, embora ainda não soubesse exatamente quais eram, corporificam a vontade de Raquel de ser escritora:

O meu romance acabava no dia em que você fugia. Foi até aí que eu inventei você.  
 – Pois é. Mas aí eu fiquei inventado e tive que resolver o que é que eu ia fazer da minha vida. (BA, p. 34).

Esse Galo Rei – “galo-tomador-de-conta-de-galinha” – centralizava o poder de comando do galinheiro em que morava, enquanto as galinhas se lhe submetiam cegamente obediência:

Então eu chamei as minhas quinze galinhas e pedi, por favor, pra elas me ajudarem. Expliquei que vivia muito cansado de ter que mandar e desmandar nelas todas noite e dia. Mas elas falaram: “Você é o nosso dono. Você é que resolve tudo pra gente”. Sabe, Raquel, elas não botavam um ovo, não davam uma ciscadinha, não faziam coisa nenhuma, sem vir me perguntar: “Eu posso? Você deixa?” E se eu respondia: “Ora, minha filha, o ovo é seu, a vida é sua, resolve como você achar melhor”, elas desatavam a chorar, não queriam mais comer, emagreciam, até morriam. Elas achavam que era melhor ter um dono mandando o dia inteiro: faz isso! faz aquilo! bota um ovo! pega uma minhoca! do que ter que resolver qualquer coisa. Diziam que pensar dá muito trabalho. (BA, p. 35).

O Galo Terrível sofre as consequências de um comportamento de dominação do contexto social em que seus donos, aproveitando-se de sua condição de superioridade, exercem o poder tirânico sobre os que lhes são subordinados:

Era o Terrível. Desde pequenininho que resolveram que ele ia ser galo de briga, sabe? do mesmo jeito que resolveram que eu ia ser galo-tomador-de-conta-de-galinha. Você sabe como é esse pessoal, querem resolver tudo pra gente. E aí começaram a treinar o Terrível. Botaram na cabeça dele que ele tinha que ganhar de todo o mundo. Sempre. Disseram até, não sei se é verdade, é capaz de ser invenção, que costuraram o resto do pensamento dele com uma linha bem forte. Pra não rebentar. E pra ele só pensar: “eu tenho que ganhar de todo o mundo”, e mais nada. (BA, p. 55 - 56).

E esses subordinados são explorados ao máximo enquanto são produtivos, correndo o risco de serem abandonados à própria sorte quando não mais produzem:

– E eu não posso perder, viu? Meus donos falaram que se eu brigo mal dessa vez ninguém mais aposta em mim; então eles não vão mais me defender; vão deixar o outro galo acabar comigo e pronto. (BA, p. 58).

A história do Alfinete de Fralda é contada pela própria Raquel:

Um dia eu ia passando e vi o alfinete caído na rua. Peguei, limpei-o, desenferrujei, experimentei a pontinha dele no meu dedo, vi que ela era afiada toda vida:

— Puxa!

E ela começou a riscar na minha mão tudo o que o Alfinete queria dizer. (BA, p. 43).

O Alfinete de Fralda, cansado de ficar na rua abandonado à própria sorte, encontrou na bolsa amarela um lugar fixo para morar. Ele é o único a permanecer com Raquel quando ela, já amadurecendo, supera seus conflitos interiores:

— Deixa eu ficar? Já tô tão habituado a morar na bolsa amarela. Eu não peso nada... E é bom andar sempre comigo: de repente você tem outra vontade que começa a crescer demais e eu, pim! dou uma espetada nela. Deixa eu ficar?

— Deixo. (BA, p. 134).

### 2.1.2. A Casa da Madrinha

Em *A Casa da Madrinha*, a narrativa principal centra-se em Alexandre, um menino pobre que trabalha para ajudar a família, cujos conflitos familiares se resolvem com a invenção do cavalo Ah:

Vamos andar a cavalo?

— Onde é que tem cavalo?

— A gente inventa um. (CM, p. 131).

Montados nele, Vera, Alexandre e o Pavão atravessam o muro criado pelo medo e chegam à casa da madrinha, espaço da realização. Lá, as coisas existem para satisfazer os desejos de um menino privado de todos os bens materiais, mas livre para sonhar:

E o armário sempre com comida, e o outro sempre com roupa, e o porão cheio de coisa pra brincar, e a cadeira se espichando toda pra ele tirar uns cochilos, acordando de vez em quando só pra ouvir a chuva caindo lá fora. (CM, p. 88).

O sonho e a imaginação, sinônimos de esperança, alimentados pelas histórias que Augusto, o irmão mais velho, contava toda noite para “enganar” a fome, dão a Alexandre a chave que lhe permitirá enfrentar a vida futura:

— Que legal! Agora vou viajar com a chave da casa no bolso; não vou ter mais problema nenhum. Lembra o que Augusto falou?

Vera ficou olhando pra flor sem entender.

— Não lembra não, Vera? Eu te contei. Ele disse que no dia que eu botasse a chave da casa no bolso, o medo não ganhava mais de mim. - Riu. - Já pensou? Agora eu posso viajar toda a vida. Quando o medo bater eu ganho dele e pronto. (CM, p. 166).

A história do Pavão revela que ele um dia fora uma ave normal. Sua beleza despertou a cobiça de algumas pessoas que tentaram subjugar-lo a fim de usufruírem dos lucros advindos de sua exploração:

— Bom, antes de fazer sucesso ele não tinha dono nenhum. Mas foi só começar aquela história de todo mundo querer ver a beleza do Pavão que apareceram logo cinco donos: um disse que o Pavão tinha nascido no jardim dele e, então, era dele; o vizinho disse que ele é que dava comida pro Pavão e então o Pavão era dele; uma mulher disse que ela é que tinha dado o Pavão pro dono do jardim e que então ela era a primeira dona; uma outra disse: “História! A mãe do Pavão era minha; se eu era dona da mãe, sou dona dos filhos também”; e aí o quinto dono resolveu: “O Pavão não tem nada que topa ou não topa esse negócio da gente cobrar entrada; a gente é que é dono, a gente é que resolve, pronto! E os outros quatro também disseram: pronto”. (CM, p. 33-34).

Mas o Pavão se negou a se submeter a essa subjugação, livrando-se de todas as tentativas feitas para prendê-lo fisicamente. Certos, então, de que a subserviência do Pavão só se daria com a modificação de seu modo de pensar, os donos levaram-no a uma escola especialista em atrasar o pensamento dos alunos: a Escola Osarta do Pensamento que, com os seus três cursos – Papo, Linha e Filtro – propõe-se a conter o pensamento do Pavão, conseguindo, após muitas tentativas, torná-lo dependente e submisso às ordens de seus donos:

— Anda assim. Abre as penas assim. Responde assim. Olha assim.

E ele andava. Abria. Respondia. Olhava. Porque essa era a vantagem do pensamento atrasado: o Pavão fazia direitinho, sem nunca parar pra pensar, tudo que os outros mandavam. (CM, p. 45-46).

E assim sem vontade própria, o Pavão passou a ser explorado por muitas pessoas. A trajetória de sua vida mostra uma sucessão de exploradores. Um exemplo é o marinheiro João das Mil e Uma Namoradas que arranca uma a uma as penas da ave para ofertá-las às suas namoradas, como um presente fino e raro. Totalmente depenado e enfraquecido, o Pavão

encontra ajuda em um outro João, João II, que após ajudá-lo a recuperar sua antiga beleza, vende-o por um bom preço a um Jardim Zoológico, de onde é roubado pelo vigia, o Seu Joca, que deseja, explorando a beleza do animal, conseguir realizar um sonho: tocar pandeiro na bateria de uma escola de samba. Sonho realizado e mais tarde desfeito, pela surdez que acometera Seu Joca, o Pavão é por ele vendido a uma família rica de Copacabana. Assim, de mão em mão, o Pavão acaba por aproximar-se de Alexandre, os dois passando a viver juntos, um à procura da Gata da Capa e o outro em busca da casa de sua madrinha. E a beleza do Pavão continuou a servir a alguém, dessa vez auxiliando Alexandre a angariar fundos para o prosseguimento da sua viagem em direção à casa da madrinha:

— Ué, se roubam meu pavão tô desgraçado: não tem mais show, não ganho mais, como é que eu vou comer? (*CM*, p. 20).

A história da Gata da Capa relata a vida de uma gata muito bonita, mas vira-lata que, vivendo escondida sob uma capa de chuva para não ser reconhecida, procura sempre lugares ermos ou desabitados para poder viver sossegada. Sozinha, sem família, sem casa fixa para morar, a vida da Gata sempre fora difícil, dividida entre a procura de comida pelas latas de lixo e o esconde-esconde constante para poder sobreviver. A capa de chuva, comprida, com gola e capuz, disfarça a sua “vira-latices”, o que a livra de ser enxotada pelas pessoas. Vivendo improvisadamente num porão de uma bela residência, tem sua existência ignorada quando casa e porão são destruídos para dar lugar a um edifício de apartamentos. Desaparecida, a Gata passa a viver na lembrança do Pavão, que mesmo com seu pensamento “pingado”, vive a procurá-la, chamando-a constantemente.

Vera é a amiga que se relacionou bem com Alexandre desde o momento em que se conheceram. Ao observar atenciosamente o novo amigo, Vera percebe que ele tinha a pele mais queimada do que a dela, era mais alto e falava mais gostoso, tinha roupa velha e pé no chão. No entanto, no resto, ela não o via assim tão diferente dos garotos que conhecia, ao contrário de seus pais que se mostram temerosos com a presença do menino em seu sítio. Organizados, presos a horários rígidos para todas as atividades cotidianas, os pais de Vera acautelam-se contra tudo que venha romper com o convencional, repudiando tudo o que é

diferente. E Alexandre, um menino mal vestido, descalço, viajando na companhia de um pavão, sem teto, sem família, sem dinheiro, é diferente, por isso é repudiado. A proximidade desejada por Vera esbarra na oposição de seus pais que preferem que Alexandre siga o seu caminho:

Vera ficou pensando o que é que ia dizer. Os pais tinham resolvido que estava na hora de Alexandre e o Pavão irem embora: já tinham dado comida pra eles, já tinham deixado eles ficarem um dia e uma noite no sítio. Deram um dinheiro pra Vera: “Toma, minha filha, dá pro Alexandre. Com esse dinheiro ele pode comprar comida uns dois ou três dias.” (CM, p. 123).

Desse modo, o procedimento de encaixe de histórias é um exemplo de como o sonho aparece nas obras de Lygia Bojunga. A exposição que fizemos sobre a natureza do sonho e os processos de constituição das figurações metafóricas e metonímicas interessam-nos na medida em que o sonho aparece nessas obras, ora como narrativa desdobrada (em que a sequência narrativa se desdobra no tempo, ou no espaço, ou muda o foco para novas personagens ao longo da trama), ora como narrativa encaixe - histórias dentro de histórias - por meio das quais a autora processa os conflitos das personagens.

## **2.2 Uma linguagem informal: derrubada dos muros limitadores do pedagogismo**

Uma das mais importantes inovações introduzidas por Monteiro Lobato em suas obras, especialmente naquelas destinadas às crianças, foi o registro do tom coloquial, o “abrasileiramento” da língua, sem perda do literário. Tratava-se de uma busca consciente de aproximação com o leitor-mirim, muito próximo ainda da linguagem oral. Também em Lygia Bojunga está presente esse registro informal, próximo dos improvisos e da dinâmica contidos implicitamente na coloquialidade e longe dos muros limitadores construídos sobre os alicerces do pedagogismo. *A Bolsa Amarela* e *A Casa da Madrinha* são exemplos de como Lygia Bojunga lança mão de recursos alternativos aos apresentados pelo academicismo literário. Com naturalidade e inovação, Bojunga incorpora o discurso coloquial, explorando no interior da narrativa as diversas variações linguísticas e mantendo o nível de criação verbal que caracteriza o texto literário. Dessa forma, notamos em seu texto a utilização abundante de discurso direto e frases curtas que evitam explicações do narrador:

— Então me conta: quem é o André?  
 Quase cá para trás:  
 — Mas eu já te contei!  
 — Conta melhor. Eu não tô acreditando que essa transa toda é só pra ter um papo.  
 — Bom, só-só não.  
 — Ah!...  
 — O quê?  
 — Conta.  
 — É o seguinte: eu resolvi que vou ser escritora, sabe? E escritora tem que viver inventando gente, endereço, telefone, casa, rua, um mundo de coisas. Então eu inventei o André. Pra ir treinando. Só isso. (BA, p. 17-18).

Alexandre sentou no chão com um suspiro:  
 — Agora o Pavão vai dormir até não poder mais. E eu vou ter que ficar tomando conta dele.  
 — Por quê?  
 — Ué, se roubam meu Pavão tô desgraçado: não tem mais *show*, não ganho mais, como é que eu vou comer?  
 — Ele mora com você lá em Copacabana?  
 — Não. Encontrei com ele na viagem.  
 — Que viagem?  
 — Eu tô viajando, tô indo pra casa da minha madrinha.  
 Vera desanimou: tá indo? só tá de passagem? não vai ficar? Sentou também. (CM, p. 20-21).

Assim, tanto em *A Bolsa Amarela* quanto em *A Casa da Madrinha*, a narração apresenta, essencialmente, personagens que se expressam por meio do discurso direto, o que possibilita maior caracterização das personagens por reproduzir singularidades da sua expressão. O narrador não interfere nos diálogos das personagens, deixando que a comunicação entre elas transcorra de maneira autônoma, fluente, o que torna a leitura bastante agradável:

— Aí prenderam você de novo?  
 — Não deu tempo: eu fugi.  
 — Você veio logo pra cá?  
 — Não.  
 — O que é que você fez?  
 — Hem? Ah, eu... eu andei me escondendo numa porção de lugares, mas... sabe? nenhum assim bom como a bolsa amarela.  
 — Por quê? (BA, p. 37).

— O que é que tem depois daquela cerca?  
 — Onde?  
 — Lá. Depois de tudo que a gente vê daqui.  
 — Não sei. Eu só conheço até a cerca.  
 — Por quê?  
 — Por que o quê?  
 — Que você nunca foi até lá?  
 — Pra quê?  
 — Pra ver o que é que tem do lado de lá. (CM, p. 17-18).

Utilizando assim o discurso direto, numa linguagem coerente com a espontaneidade da criança, esses textos atendem aos interesses do leitor, desencadeando o processo de identificação que possibilita o diálogo entre a obra e o seu receptor. A recriação do universo verbal no qual a criança está inserida valoriza a arte literária infantil e desmascara produções artificiais que distanciam o leitor mirim ao valorizar apenas a voz do adulto, que então assume o papel de dominador.

Em *A Bolsa Amarela* e *A Casa da Madrinha*, Lygia Bojunga vale-se de locuções da linguagem usual e termos da gíria popular. Nesse aspecto, são empregadas expressões de uso corrente na conversação coloquial como “meu irmão fechou a cara” (*BA*, p. 18), “a galinha gorda vivia morrendo de saudade” (*BA*, p. 42), “estava louco pra ver o show” (*CM*, p. 8), “mas pera aí” (*CM*, p. 31). Notamos ainda outras expressões populares:

- a) o verbo *estar* sofre aférise (tá, tô, tava), fenômeno morfológico comum na língua falada:

[...] meu nariz inchou, *tá* doendo demais. (*BA*, p. 68).

[...] umas coisas que eu ainda não *tô* podendo nem querendo mostrar pra ninguém ... o fecho *tá* enguiçado? (*BA*, p. 68).

[...] roubou uma meia de mulher que *tava* pendurada no varal. (*BA*, p. 94).

— Com licença? O senhor *tá* tapando o meu caminho. (*CM*, p. 114).

— Eu é que *tô* te perguntando. (*CM*, p. 31).

— Fui entrando na ponta do pé; *tava* tudo tão quieto que eu tinha medo até de pisar. (*CM*, p.73).

- b) o emprego do pronome pessoal com a função de objeto ao invés das formas gramaticalmente corretas *o, a, lo, la, no e na*:

Fui ficando sem jeito de não deixar *ele* morar na bolsa amarela. (*BA*, p. 39).

Alexandre achou que ela nem tinha visto *ele*. (*CM*, p. 63).

[...] então prenderam *ele* pela pata. Mas ele se soltou. Prenderam *ele* pelo pescoço. Ele se soltou. (*CM*, p. 34).

c) a preposição *para* sofre aglutinação e combina-se com o artigo definido:

— Vou espiar essa bolsa, *pra* ver o que e que ela tem. – Se levantou da mesa. Todos ficaram olhando *pra* ele. Eu continuei contando a história. Ele veio *pra* perto de mim. (BA, p. 74).

Pedi *pro* vendedor atender outro freguês enquanto eu pensava um pouco. (BA, p. 29).

— Tem tanto capim gostoso *pra* deitar. (CM, p. 46).

No outro dia, quando Vera saiu de casa, ouviu Alexandre chamando. Correu *pro* rio; parou meio espantada. (CM, p. 47).

d) a substituição do pronome pessoal *nós* por *a gente*:

— Que boazinha que é a tia Brunilda: sabe como *a gente* vive apertada e cada vez manda mais roupa. (BA, p. 25).

— Não. *A gente* andou o resto do dia, comeu tudo que eu ainda tinha na caixa... (CM, p. 29).

e) a substituição do verbo *haver* por *ter*:

*Tinha* árvore pra subir, riu passando no fundo, *tinha* cada esconderijo tão bom que a gente podia ficar escondida a vida toda que ninguém achava. (BA, p. 19).

— E *tinha* o desenho de um garoto e uma menina de mão dada, vestindo igual, cabelo igual, risada igual? (CM, p. 82-3).

f) a substituição do futuro simples pelo presente do indicativo ou pelo verbo *ir* seguido do infinitivo:

[...] que vocês é que *vão ter* responsabilidade, que – puxa vida! – vocês é que *vão ter* tudo. (BA, p. 17).

— E olha, eu *vou pedir* à minha mãe (ela é legal, *vai topar*) pra você e o Pavão dormirem lá em casa também. (CM, p. 47).

g) a substituição do futuro do pretérito pelo uso do verbo auxiliar do imperfeito:

A bolsa amarela não tinha fecho. Já pensou? Resolvi que naquele dia mesmo eu *ia arranjar* um fecho pra ela. (BA, p. 29).

[...] estava numa dúvida danada se *ia ser* médico do coração ou dos dentes; também ainda não sabia direito onde é que *ia comprar* apartamento, se Ipanema ou Leblon. (CM, p. 58).

- h) comparação conforme a língua falada, utilizando a expressão *que nem* no lugar de *como*:

As penas do corpo dele brilhavam *que nem* o fecho. (BA, p. 33).

Desde pequeno que o Augusto vendia sorvete na praia, *que nem* o irmão mais velho. (CM, p. 57).

- i) as construções superlativas são produzidas de variadas formas e o tom afetivo da linguagem coloquial fornece as soluções de intensificação:

No outro bolso de botão espremi a vontade de ter nascido garoto (ela andava muito grande, *foi um custo* pro botão fechar). (BA, p. 31).

Mas se a gente é legal e trata ela bem, aí pronto, ela *fica feliz que só vendo*. (CM, p. 74).

- j) emprego de gírias:

Virei pro fecho e *passei uma* cantada nele. (BA, p. 29).

Com a tal escovadela de penas o Pavão saiu da Osarta ainda mais bonito do que era antes. E ainda por cima cheirando a pasta de dente. *Um barat.o* (CM, p. 44).

— Vê *se manja* mais fácil, cara: pra meter a mão na porta você tem que ir pro meio da rua, empurrar, correr, ter olho vivo, escapar de carro, de ônibus, de tudo que vai passando. Tá pensando que o freguês vai fazer isso, *é?* (CM, p. 86).

- k) utilização da partícula intensiva *meio* (que):

— Ei, Afonso! – ele meio que acordou. – Como é que você veio parar aqui dentro da bolsa amarela, hem? (BA, p. 41).

Alexandre desamarrou o lenço e o Pavão começou a olhar bem na cara de cada um, *meio que* fechando o olho, assim como quem está pensando com força. (CM, p. 14).

- l) os neologismos, como em Lobato, surgem de combinações novas de elementos da língua:

— Acha que assim chega, é?  
 — Acho que chega sim.  
 E então *ficou chegando*. (BA, p. 45)

Vi que o dia ia ser fogo. Botei aquele vestido xadrez que acho o fim; meu nariz tava o fim; eu toda estava o fim; saí de casa achando a minha vida o fim. (BA, p. 67).

— Ela tá desmaiada?  
 — Desmaiou de susto com os estouros.  
 — Me desentorta, Raquel?  
 — Ah, Afonso, faz alguma coisa pra ela *des-desmaiar*, faz. (BA, p. 82).

E na floresta foi um tal de descobrir *caminhinho*, gruta, cascata, [...] (CM, p. 153).

Você também tá sentindo que o Ah tá *desinventando*, Vera? (CM, p. 161).

- m) uso da língua como instrumento simultaneamente cotidiano e inusitado:

Aí o pessoal se zangou, pegou ela de jeito e, *zunque!*, *varejou longe*. Ela caiu ali. *Quebrou tudo que ainda não tinha quebrado, e o que já tava quebrado ainda quebrou muito mais*. (BA, p. 89).

O Pavão era um bicho calmo, tranquilo. Mas *com aquele papo todo dia o dia todo a todo instante*, deu pra ir ficando apavorado. (CM, p. 36).

— Assim que nem você. Dá justinho pra você passar. *E o caminho vai indo, vai subindo, mas vai fazendo tanta volta* que você vai chegando sem nem sentir que tá subindo. (CM, p. 69).

— Não pode não porque *a porta escondeu a chave que abre por fora lá dentro da flor. Bem fundo*. Ninguém sabe desse esconderijo; só nós dois. Quer dizer, só nós quatro: tua madrinha, eu, você e a porta azul. Não espalha, viu? (CM, p. 71).

Esses recursos, introduzidos tanto na fala das personagens como nas ressalvas do narrador, recriam o universo verbal, no qual a criança está inserida, de modo a pô-la em contato com a riqueza de sua própria língua. Maria Antonieta Cunha (1983), no artigo “A

inovação linguística em Lygia Bojunga Nunes”, afirma que “a linguagem literária não se identifica por *um* uso determinado da língua, mas se realiza em qualquer das variações linguísticas” (CUNHA, 1983, p. 1853, grifo da autora). Por isso, acreditamos que o procedimento de Lygia Bojunga de valer-se do coloquialismo para se expressar não distancia o texto do estatuto da arte literária, ao contrário, o aproxima, pois a autora consegue dominar a linguagem de modo a fazê-la transbordar em significação, consolidando, a nosso ver, a ruptura de suas obras com o pedagogismo. Além disso, Bojunga utiliza uma seleção adequada da linguagem por meio de uma estilização própria, conseguindo, dessa forma, aproximar o leitor-mirim do universo da obra de arte enquanto lugar do reflexivo, do lúdico, do inusitado.

### **2.3 A reencenação do real operada pela fantasia.**

Nos textos de Lygia Bojunga, real e fantasia são articulados de maneira que não é possível definir onde começa a fantasia e onde termina a realidade, porque há uma imbricação dos elementos que constituem os dois campos, perdendo-se o contorno entre ambos. O real se torna virtual e o virtual se torna real, diluindo-se suas fronteiras.

As histórias, em geral, têm início pela narração de fatos cotidianos que causa um certo desconforto nas personagens. Situações como o abandono, em *Os colegas* (1972); a dicotomia adulto/criança, em *A Bolsa Amarela* (1976); a pobreza, em *A Casa da Madrinha* (1978); a morte, em *Corda Bamba* (1979); a dissolução familiar, em *Tchau* (1984); o estupro, em *O Abraço* (1995), por exemplos, são responsáveis por grande parte dos conflitos das personagens. Nessas narrativas, a fantasia opera tanto a reencenação do real quanto cria uma atmosfera onírica.

A fantasia não está presente nas obras como uma forma de solucionar os conflitos das personagens, mas como um elemento que manifesta o imaginário e que fornece uma outra leitura da realidade. Personagens, fatos e situações se desdobram e passam a pertencer a dois mundos distintos e, ao mesmo tempo, inseparáveis. Nesse sentido, a própria fantasia passa a se configurar como um desdobramento do real. Por isso, chamou-nos a atenção o fato de uma das professoras participantes de nossa pesquisa, ao ser solicitada a indicar as razões que a levariam a adotar o livro *A Casa da Madrinha* como objeto de estudo em sala de aula, ter respondido que seria para que as crianças pudessem discernir entre realidade e imaginação. Essa mesma professora, numa conversa informal conosco, disse achar incrível, numa época

tão avançada como a atual, as crianças (alunos seus que, no momento, liam o livro acima citado) acreditarem “nessas coisas de pavão conversar e dançar, de cavalo inventado, de casa com tudo aquilo que tinha na casa da madrinha do Alexandre”.

Como vimos no Capítulo 1, a literatura infantil está historicamente ligada à Pedagogia e, portanto à escola. Foi, e talvez ainda o seja, um meio de impor à criança padrões de comportamento e formas de pensamento transmitidas por meio de personagens exemplares que veiculam conceitos e padrões comportamentais que estão em consonância com os valores sociais prediletos, cujas normas configuram modelos dentro dos quais a criança é manipulada. Os textos de Lygia Bojunga contrapõem-se a essa imposição, configurando-se numa construção que não tem moldes pré-estabelecidos, de tal maneira que a estereotipação das personagens é evitada, descartando-se a padronização de comportamentos e pessoas. Quando isso ocorre, é porque há a necessidade de demonstrar a restrição de pensamentos e a opressão provocada pelo estado pré-fixado, justificando, assim, a necessidade de romper a rigidez dos padrões. Dizer, então, como ocorreu nas respostas das professoras, sujeitos de nossa pesquisa, ao questionário proposto, que Alexandre “é um bom modelo de criança” é estar ligado ao ranço dessa padronização de comportamentos; é fazer aflorar a velha prática de valorizar as atitudes das crianças em função de ações aprovadas pelos adultos, em que os pequenos “bonzinhos, obedientes, estudiosos, religiosos, cívicos”, são sempre recompensados com o amor e o orgulho de todos os que os cercam, transformando-se em modelos a serem imitados; em contrapartida, “os preguiçosos, os que não fazem o dever de casa, os rebeldes, os que não vão à igreja”, são rejeitados por todos e recebem sempre uma punição.

Assim, na contramão das obras literárias que se esforçavam pela manutenção e garantia da sociedade estabelecida, Lygia Bojunga questiona o modelo de instituição familiar, base da sociedade burguesa que assegurava o sistema patriarcal responsável pela minimização da importância feminina no quadro social, além de sufocar as crianças, confiscando-lhes a autonomia e a voz. É interessante observar que os laços de parentesco ocorrem na maioria de seus textos. Um dos livros estudados neste trabalho, *A Bolsa Amarela*, coloca em questão o lugar da criança no interior do grupo familiar, tematizando essencialmente a opressão de Raquel ante a família que não lhe permite o direito de ser. Leem seus escritos, chamam de mentira o seu mundo imaginário, desejam-na obediente e dócil em vez de criativa e questionadora:

Não adianta, André: gente grande não entende a gente. E então é melhor eu nem escrever mais. (BA, p. 18).

E o pior é que eles não estavam rindo só da história: tavam rindo de mim também e das coisas que eu pensava. (BA, p. 23).

É por causa dessas transas que eu queria tanto crescer; gente grande tá sempre achando que criança tá por fora. (BA, p. 26).

O relacionamento de Raquel com a família marca-se predominantemente pela dicotomia entre o mundo da criança e o dos adultos, em que a supremacia deste enfatiza a inferioridade do primeiro, marcado pela dependência e submissão. Um exemplo desse relacionamento é ilustrado no capítulo VI – *O Almoço* (p. 65-83) – quando Raquel, instada a satisfazer os pedidos da família, canta e dança contra a sua vontade. A presença constante de diminutivos: *Raquelzinha, cadeirinha, engraçadinha, mocinha, amendoinzinho, narizinho, versinho, bonitinho, filhinha, criancinha, dancinha, romancinho* (p. 69-71) intensifica a distância entre o mundo da criança e o mundo do adulto, revelando a estrutura familiar tradicional em cujo meio “criança não tem vontade”.

Conforme análise de Silva (1996), na mesma obra, o relacionamento opressivo revela-se em outros segmentos da sociedade, representando a dicotomia entre opressores e oprimidos. O galinheiro, por exemplo, reproduz uma sociedade maior em que se decidem os destinos e se estabelecem leis rígidas que não admitem qualquer desvio. Aos infratores se reserva, primeiramente, a prisão, e depois, uma liberdade controlada pela própria sociedade. Para quem não se adapta a esse esquema, só resta a fuga e viver, daí em diante, constantemente no perigo de ser descoberto. Tal acontece com o galo Rei que, insatisfeito com seu cargo de chefia, foge do galinheiro, muda de nome – Rei para Afonso – e se esconde na bolsa amarela de Raquel.

Quando eu expliquei que desde pequenininho eu sonhava com um galinheiro legal, todo mundo dando opinião, resolvendo as coisas, achando furada essa história de um galo mandar e desmandar a vida toda, sabe o que é que elas fizeram? Chamaram o dono do galinheiro e deram queixa de mim.

— No duro?

— Fiquei danado. Subi no puleiro e berrei: “Não quero mandar sozinho! Quero um galinheiro com mais galos! Quero as galinhas mandando junto com os galos!”

— Que legal!

— Legal coisa nenhuma; me levaram preso. (BA, p. 36).

Ainda conforme Silva (1996), o consumismo também é lembrado por Lygia Bojunga na personagem Brunilda, tia de Raquel, que sente compulsão em comprar coisas

fúteis em profusão, dispersando facilmente o salário do marido em lojas de roupas, sapatos e bolsas. A facilidade em comprar encontra correspondência na facilidade em se desfazer do comprado: a tia Brunilda se desfaz rapidamente dos objetos adquiridos, gerando um processo multiplicado de consumo, tal qual comumente vemos ocorrer em nosso entorno:

Eu fico boba de ver como a tia Brunilda compra roupa. Compra e enjoe. Enjoe de tudo: vestido, bolsa, sapato, blusa. Usa três, quatro vezes e pronto: enjoe. (BA, p. 25).

O marido Júlio, por sua vez, valendo-se do conceito machista de que “lugar de mulher é dentro de casa”, trabalha em demasia a fim de fornecer dinheiro suficiente para a esposa gastar em futilidades. Mesclando submissão com autoritarismo machista, Júlio mantém o domínio patriarcal por meio do poder do dinheiro:

[...] se ele reclama, ela diz logo: ‘Vou arranjar um emprego’. Aí ele fala: ‘De jeito nenhum!’ E dá mais dinheiro. Pra ela comprar mais. E pra continuar enjoando. (BA, p. 25).

Lygia Bojunga Nunes também reconhece e expõe formas diferentes de estruturação familiar. A Casa dos Consertos é uma outra ordem possível que relativiza o modelo social herdado. Lá, a hierarquia é posta em xeque: as gerações da família que a habitam – avô, pai, mãe e filha – trocam de posição o tempo todo. Cada um pode realizar tarefas diferentes: cozinhar, ler, estudar, consertar qualquer tipo de coisa, independente da idade ou do sexo de cada um:

Perguntei ainda mais baixo:

— Por que é que ele tá cozinhando e tua mãe tá soldando panela?

— Porque hoje ela já cozinhou bastante e ele já consertou uma porção de coisas; e eu também já estudei um bocado e meu avô soldou muita panela: tava na hora de trocar tudo

— Por quê?

— Pra ninguém achar que tá fazendo uma coisa demais. E pra ninguém achar também que está fazendo uma coisa menos legal do que o outro. (BA, p. 112-113).

Nesse processo de remodelação do mundo, por meio da fusão entre os universos do real e da fantasia, os princípios capitalistas de individualismo e valorização das posses são contestados. Um dos principais ideais propagados pela sociedade de consumo, a centralização e o controle de tudo o que está à volta, que redundava no individualismo tradicional, é substituído pelo espírito de grupo e pelas decisões comunitárias. As personagens de Lygia Bojunga comumente realizam, ou são motivadas a realizar, suas fantásticas buscas pelos labirintos psicossociais, apoiadas na amizade e no companheirismo, numa clara apologia otimista em prol das relações amistosas em que se reconhece a importância do outro para a existência e compreensão do eu.

Dessa forma, como analisa Silva (1996), o companheirismo, a solidariedade, o espírito criativo são elementos importantes que unem os componentes do grupo que moram na bolsa amarela de Raquel. Afonso, o primeiro a chegar, divide espaço com a Guarda-Chuva e com o Alfinete de Fralda, sem contar as três vontades de Raquel, já acondicionadas ali, há algum tempo. Os três, que vieram do ambiente externo, apresentam uma característica comum: querem mudar de vida. O galo Afonso gostaria de ser um galo que luta por suas ideias; a Guarda-Chuva, enojada de ser somente bonitinha, queria ser um paraquedas e o Alfinete de Fralda, cansado de ficar na rua abandonado à mercê da sorte, gostaria de ter um lugar fixo para morar. Obstinação, os três conseguem, no final, o seu objetivo, assim como contribuem para solucionar os problemas de Raquel. Com Afonso, Raquel aprende a lutar pela ideia de ser escritora. Com a Guarda-Chuva, consegue valorizar-se como criança e como mulher e, com o Alfinete de Fralda, percebe a importância de viver num lugar onde se sinta protegida e em que possa ser útil, mesmo sendo criança.

A hegemonia do adulto se dá ainda, e com igual, ou talvez maior ênfase, na escola que, como já o dissemos, sempre esteve relacionada ao gênero infantil, devido à finalidade pedagógica que lhe foi atribuída. Constituindo-se no principal aparato ideológico do Estado, a escola é acusada de ser um mecanismo de controle do pensamento individual. Assim, considerada como uma das principais colunas de sustentação da ordem estabelecida, a escola adquiriu o papel de transmissão e manutenção das ideologias das classes dominantes, sendo que os procedimentos didáticos nela adotados se tornaram uma questão de decisão unicamente dos adultos, os únicos a saber o que seria adequado, ou não, para as crianças, não se levando em consideração as necessidades e os pensamentos infantis no momento de se estabelecerem as normas de funcionamento escolar, além de se valorizar um conhecimento distante da realidade prática e dos anseios das crianças. Como resultado dessas concepções

imobilistas, a escola tornou-se um espaço de repressão, de aprisionamento de ideias e condicionamento do pensamento.

Em várias de suas obras, Lygia Bojunga deixa clara sua crítica a um sistema educacional dogmático e autoritário, cuja finalidade seria o adestramento dos indivíduos. Um exemplo disto é o Pavão, de *A Casa da Madrinha*, que, querendo ser livre e dono de seu destino, nega-se a se submeter ao domínio de seus donos, livrando-se com facilidade de todas as tentativas de se prendê-lo fisicamente. Cientes de que a subserviência do Pavão só se daria com a modificação de seu modo de pensar, os donos levam-no a uma escola especialista em atrasar o pensamento dos alunos:

Então prenderam ele pela pata. Mas ele se soltou. Prenderam ele pelo pescoço. Ele se soltou. Prenderam ele pelas penas com uma corda grossa assim. Ele deu um puxão, deixou uma porção de penas na corda e foi andando pro porto pra ver se encontrava um navio. Aí perderam a paciência e resolveram: “Vamos acabar de uma vez com a mania desse cara se soltar.” E então levaram o Pavão pra uma escola que tinha lá perto e que era uma escola feita de propósito pra atrasar o pensamento dos alunos. (CM, p. 34).

Aí fica bem claro o papel da escola. Não pensar senão o que convém ao sistema. Lá eram oferecidos três tipos de curso. O Curso Papo, onde usando a persuasão tentava-se tornar o aluno inseguro e medroso. Quanto mais medroso mais o pensamento ia atrasando e as notas melhorando. Outro curso era o Curso Linha, em que o pensamento seria costurado com linha forte. Mas o Pavão desenvolveu um truque para arrebenatar as linhas usadas. Restava agora o último curso, o Curso Filtro que consistia em introduzir no cérebro do aluno um filtro que seleciona o pensamento, deixando a torneira do objeto só um pouquinho aberta. Dessa vez, o Pavão não escapou. E foi tudo num ambiente muito saudável:

[...] o Pavão saiu da OSARTA ainda mais bonito do que antes. E ainda por cima cheirando a pasta de dente. Um barato. (CM, p. 44).

Vem-nos à memória o relato da professora com relação ao significado da palavra “OSARTA”: disse-nos ela que, antes dela perceber o fato, uma criança veio toda indignada mostrar-lhe a referida palavra: “olha aqui, professora, olha aqui! OSARTA! Leia detrás para a frente! OSARTA significa atraso! Atrasaram o pensamento do coitado do Pavão! Que maldade!”

Desse modo, como instrumento básico de manutenção das bases ideológicas da sociedade moderna, a escola não é poupada por Lygia Bojunga, que ataca essa instituição, vendo-a como uma das responsáveis pelo sufocamento da liberdade de pensamento, considerado ponto fundamental para a realização autêntica do ser humano. E é assim que a reprodução da sociedade humana, marcada pelo relacionamento entre opressores e oprimidos, entre os que comandam e os que obedecem, é retomada em *A Casa da Madrinha*, em que a divisão em classes sociais aparece em toda a sua crueza:

[...] pelo jeito, você não é lá muito boa companhia pra mim. (CM, p. 54).

Não dá pé eu ser amiga de um garoto que vive à toa na estrada. (CM, p. 127).

Alexandre morava numa favela do Rio de Janeiro entre o mar e a montanha. De dia lutava pela vida: “Era duro. Tinha que escapar de ser atropelado, tinha que escapar de ser empurrado, tinha que escapar de tanta coisa, que chegava em casa de língua de fora” (CM, p. 87). O pai “foi bebendo cada vez mais cachaça e então virou bêbado. Agora não trabalha, não faz nada, só vive caído no chão” (CM, p. 56). Tirando a vista, que é muito bonita, tudo na casa de Alexandre “é ruim, é pobre” (CM, p. 56).

Alexandre vive então a degradação de uma vida marginalizada. Mas não é só Alexandre que vive assim. Outras personagens também são oprimidas e espoliadas:

Seu Joca sabia que tem gente que só gosta de coisa bem cara e então pediu um dinheirão pelo Pavão, a família ficou entusiasmada com o preço, mas como o Seu Joca era bem pobre ofereceram a metade, quem sabe ele topa? Como seu Joca era bem pobre, topou. (CM, p. 110).

O Pavão, como vimos, foi explorado por todos os seus donos, a ponto de filtrarem seu pensamento para que apenas quisesse exibir sua beleza. O pior é que, enquanto Alexandre tem alguma possibilidade de ascensão social porque a chave da casa da madrinha está em seu bolso, para o Pavão, que é incapaz de pensar, não há saída:

É difícil demais pular a cerca; não deu. Se fosse só eu ainda era capaz de dar. Mas o Pavão não consegue. De jeito nenhum. (CM, p. 164).

O real também fica bem representado naquelas personagens que, pertencendo ao rol dos oprimidos, em a oportunidade surgindo reverterem essa situação, passando a atuar como opressores, como é o caso do próprio Seu Joca e do marinheiro João das Mil e Uma Namoradas que, explorados na vida pobre e difícil que vivem, não têm o menor escrúpulo em explorar o Pavão, deixando evidente que a opressão é uma marca nítida tanto naqueles que, na sociedade, ocupam posições privilegiadas quanto naqueles que estão relegados a um segundo plano.

Lembramos que a literatura destinada a crianças e jovens surgiu como um instrumento didático e ideológico. Antes da constituição de um modelo familiar burguês, advindo com a revolução industrial, adultos e crianças participavam das mesmas atividades de trabalho e lazer. A educação, nesse contexto, limitava-se a um processo imitativo e dispensava sistematizações. A própria noção de infância não existia.

O conceito de estrutura unifamiliar trouxe a valorização da infância, mas gerou, segundo Regina Zilberman (1982, p. 15), “os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções”. É então que entra em cena a literatura infantil que vai ter um papel formador no desenvolvimento da criança, surgindo assim os primeiros textos destinados ao leitor mirim, nos quais aparece com nitidez a função pedagógica e moralizante que eles portavam. Dessa forma, a literatura infantil surge para reproduzir a ideologia dominante. Mais experiente, dominando uma gama mais ampla de conhecimentos, o autor, um adulto escrevendo para crianças, não resiste a uma postura “formadora” e muitas vezes “superior”.

Hoje, entretanto, estamos encontrando na literatura brasileira destinada a crianças e jovens, numa frequência cada vez mais acentuada, textos nos quais a função lúdica alia-se à postura questionadora dos valores e comportamentos sociais. Nesse sentido, os textos de Lygia Bojunga Nunes, como tentamos demonstrar neste estudo, situam-se entre os que melhor discutem os comportamentos sociais, frutos da ideologia dominante, de uma forma original e inovadora. A originalidade e a inovação dizem respeito aos temas e à linguagem, ambos com uma preocupação em questionar os valores burgueses. São textos literários, essencialmente metafóricos e questionadores que fundem a fantasia com o real, desmistificando as estruturas de poder e agentes de transformação da realidade, rompendo assim com os valores que alicerçam a sociedade tradicional, apontados por Cunha (1983): o individualismo, a

autoridade, a moral dogmática, o sistema social, a sexologia, o racismo, todos fundamentos ideológicos da sociedade burguesa.

Eliana Yunes (1980) afirma que os textos de Lygia Bojunga buscam dominar o real pela manipulação do fantástico, e ressalta que, na leitura desses textos, o leitor deixa de ser passivo, transformando-se em agente da ação, podendo dizer o que sente e o que pensa. E isso possibilita uma reflexão crítica que rejeita julgamentos apressados e permanentes. Por adotar uma nova postura em relação à criança, o texto trabalha com uma nova linguagem, de fácil assimilação, ágil e perspicaz que agrada muito à criança

Em seu trabalho sobre *A Fantasia e a Apreensão do Real*, Magalhães (1980) apoia-se nos estudos de Piaget para dizer que não só a criança raciocina de forma diferente do adulto, como também sua maneira de construir e perceber a realidade difere radicalmente da visão adulta. No período de seu desenvolvimento, que Piaget chamou de pré-operacional, iniciado por volta dos dois anos, a linguagem da criança evolui rapidamente e o pensamento simbólico, que a caracteriza nesse período, influencia suas construções. O simbolismo significa que a criança é capaz de tratar um objeto como se fosse algo diferente do que realmente é, iniciando-se no mundo do faz-de-conta. Tanto ela pode criar como aceitar uma ideia que está bem distante das verdadeiras qualidades físicas dos objetos. Trata uma bola como se fosse comida, uma xícara como se fosse o chapéu de uma boneca e assim seu mundo se recria e suas representações e experiências se expandem. Ela evoca a imagem de objetos ausentes e a construção dessas imagens se processa por meio de imitações das ações que foram realizadas no passado sobre o real. Em vista disso, “imitar” desempenha um papel importante na linguagem.

Tal como a imitação, o jogo simbólico é uma forma de representação; ambos representam a realidade. A diferença é que na imitação a ação da criança é recordar algo e representar da mesma forma, e no jogo simbólico a ação vai muito além. Ela recorda, inventa, imagina, transforma e se expressa. Neste caso, os objetos e eventos vão além da realidade aparente: um pedaço de pau pode ser um avião que, com seu ruído estridente, voa pelo ar; pode ser um carro que passa na rua, ou um cavalo que ela monta, ou qualquer outra coisa. É o faz-de-conta que aparece. Na brincadeira simbólica, a criança se apoia no real, usa a imitação e chega à representação criativa. Os símbolos proporcionam a ela os meios para colocar a realidade de acordo com seus desejos e interesses, relacionando o objetivo ao subjetivo. Ressaltamos que o símbolo se alicerça na construção do real.

Desse modo, o jogo simbólico possibilita à criança ir até a fantasia, viver fantasticamente e voltar à realidade; ir até uma situação vivida pelo outro e voltar a si mesma.

Este ir e voltar, ser e não ser alguém é que facilita a flexibilidade do seu pensamento, fortalecendo o conhecimento de si mesma (portanto, de sua individualidade), o conhecimento do outro e do mundo que a cerca. O jogo simbólico explica a atividade lúdica infantil e mostra como, recriando a realidade, a criança age de uma forma psicologicamente compensatória:

Sua função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade por meio da ficção. (MAGALHÃES, 1980, p. 30).

A linguagem simbólica, portanto, está muito próxima da criança, de sua capacidade de compreensão, e corresponde a uma fase do desenvolvimento de seu raciocínio. Em *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, Bruno Bettelheim (1978) afirma que a criança procura nessas histórias os significados profundos de sua própria existência. Assim, a literatura infantil, trabalhando com a linguagem simbólica, dá à criança respostas a seus conflitos, e a ajuda a encontrar soluções capazes de levá-la ao amadurecimento psicológico. E nesta perspectiva, os textos de Lygia Bojunga foram ao encontro do psiquismo das crianças sujeitos de nossa pesquisa, que se identificaram com eles à medida que as vivências das personagens encenaram para elas algo familiar como se comprova nas respostas que essas crianças deram ao questionário que lhes foi proposto. Lembramos a resposta dada por uma criança à questão “Para você, qual foi o momento mais interessante da história?": *Foi quando ele desenhou o medo e o enfrentou porque ele foi corajoso, foi legal, eu tinha medo e depois mudei*. Tal resposta, para nós, revelou uma identificação tão profunda da criança com a personagem Alexandre que a liberou de seu próprio medo (ocorrência da catarse). Quando perguntamos: “Você achou alguma personagem parecida com você?”, uma criança respondeu: *a Vera por causa dos horários*. E a professora confirmou que a família dessa criança é bastante rígida em questões de horários, estabelecendo hora para tudo e exigindo que a criança cumpra o estabelecido sob pena de punições.

Como já o dissemos, são numerosos os artifícios postos em operação pela escrita de Lygia Bojunga que apontam para efeitos de sentido ajustados ao leitor com o qual dialogam: mudanças rápidas na focalização das cenas, burla da expectativa, humor, ludicidade, atitudes marcadas pela rebeldia, quebra de normas e convenções nas falas, dinamismo, fantasia desmedida. Todos esses ingredientes estéticos se configuram de modo a buscar uma cumplicidade com o leitor infantil. Interessante é que as professoras participantes

desta pesquisa, embora com uma proposta inovadora de trabalho com textos literários, não demonstraram muita identificação com a escrita de Lygia Bojunga. Tanto é que, enquanto os textos da escritora gaúcha buscam desvincular-se de uma postura utilitarista, para as professoras, marcadas pelos condicionamentos pedagógicos, esses mesmos textos parecem cumprir a finalidade de transmitir normas, valores e padrões de comportamentos. Assim, quando interrogadas sobre a contribuição possível que a leitura realizada poderia trazer à criança, essas professoras responderam:

Toda leitura, na minha opinião, traz aprendizado;

Acho que as noções de amizade, respeito e até mesmo exemplos de preconceito são abordados no livro, podendo ser discutidos em sala de aula, trazendo contribuição positiva para os alunos.

O questionário aplicado às professoras veio, então, como já o dissemos, confirmar que, nessas escolas em que foi realizada a pesquisa, ainda se atribui ao texto literário infantil uma função preponderantemente pedagógica. De outro lado, o questionário aplicado às crianças mostra que a catarse foi garantida, pois houve uma fácil identificação dos receptores com a personagem que supera os limites impostos pela sociedade repressora, como é o caso de Raquel, de *A Bolsa Amarela*, e Alexandre, de *A Casa da Madrinha*, com quem as crianças sujeitos de nossa pesquisa se identificaram tanto que quando perguntamos se elas tinham achado alguém parecido consigo, a grande maioria citou os nomes há pouco referidos:

Com a Raquel. No modo de pensar porque ela quer ser grande e eu também;

Com a Raquel porque eu tenho vontade de ser grande e de ser escritora;

Com o Alexandre porque também sou corajosa e esforçada na escola;

O Alexandre porque ele imagina as coisas e eu também gosto de imaginar. Nós temos imaginação;

Com o Alexandre porque eu gosto de animais, gosto de aventuras e tenho muitos amigos, e o Alexandre também;

O Alexandre porque ele vai em busca de seu sonho e eu também vou em busca do meu sonho.

Em *A Bolsa Amarela*, Raquel é a voz destoante de sua família que é a responsável pelo desencadeamento dos conflitos na personagem. A menina se questiona sobre a sua posição dentro dessa família. Ela percebe que ser pequena é estar em desvantagem, por isso

deseja crescer depressa. Para conseguir dialogar com alguém, fora do mundo adulto da família, Raquel cria amigos imaginários e passa a escrever-lhes cartas. Também cria uma série de duplos por meio das histórias que escreve, permitindo que esses duplos façam o papel de interlocutores. Assim, as personagens que ela carrega na bolsa amarela são imagens distintas para um mesmo significado: são porções de si mesma diretamente envolvidas com seus conflitos. Segundo Bettelheim (1978):

a criança tem que externalizar seus processos internos se quer obter alguma posse – para não mencionar controle – deles. A criança deve, de alguma forma, distanciar-se do conteúdo de seu inconsciente e vê-lo como algo exterior a ela, para conseguir algum tipo de domínio sobre ele. (BETTELHEIM, 1978, p. 71).

Os duplos de Raquel são sua maneira de perceber em si mesma os meios de conseguir o que precisa e de certa forma participar e opinar sobre o mundo a sua volta, um território forjado pelos adultos e proibido para ela. A bolsa amarela é um objeto depositário simbólico que pode representar seu inconsciente. As personagens que moram na bolsa, bem como seus amigos imaginários são projeções de suas vontades e o contato com elas vai desenhando novos caminhos a sua frente:

Minha semana de castigo foi ótima: escrevi à vontade – tudo que passava na minha cabeça e tudo que acontecia na bolsa amarela. Escrevi também pra turma da Casa dos Consertos. Os quatro me responderam logo. Cada carta boa mesmo. E eu fiquei pensando que fazia uma bruta diferente a gente ter amigo.  
Minha vida foi melhorando. Eu já não inventava muita coisa, meu pessoal não ficava tão contra mim. Comecei então a achar que ser menina podia mesmo ser tão legal quanto ser garoto. E foi aí que minhas vontades deram pra emagrecer. Emagreceram, emagreceram, até que um dia pensei: daqui a pouco elas vão sumir. (BA, p. 125).

No decorrer da narrativa, o galo Afonso, o Terrível, a Guarda-Chuva, André, Lorelai, a Casa dos Consertos e o Alfinete de Fralda mostram a Raquel que ser menino não é tão bom quanto ela pensava, ser menina tem suas características e vantagens próprias; ser criança e ter a história de vida “ainda curtinha”, também pode ser divertido. Em suma, Raquel aprende por meio da imaginação a relatividade das situações e a possibilidade de escolher, mesmo sendo criança e sofrendo restrições:

Abri a bolsa amarela e tirei minha vontade de ser garoto e minha vontade de ser grande. Elas tinham emagrecido tanto que pareciam até de papel.

— Tão aqui. Agora é só pendurar o rabo e amarrar a linha.

O Afonso ficou no maior espanto:

— Você não vai mais esconder as vontades dentro da bolsa amarela?

— Não. Elas viram que eu tava perdendo a vontade delas, então perguntaram se podiam ir embora. Eu falei que sim. Elas quiseram saber se podiam ir que nem pipa e eu disse: “claro, ué”.

— E a tua vontade de escrever?

— Ah, essa eu não vou soltar. Mas sabe? Ela não pesa mais nada: agora eu escrevo tudo que eu quero, ela não tem tempo de engordar. (BA, p. 131-132).

Em *A Casa da Madrinha*, em que se tematizam os problemas socioeconômicos, há uma metáfora surpreendente por meio da maleta da professora em que se escondiam pacotinhos de sonho:

Só pela cor do pacote as crianças já sabiam o que é que ia acontecer: pacote azul era dia de inventar brincadeira de juntar menino e menina; não ficava mais valendo aquela história mofada de menino só brinca disso, menina só brinca daquilo, meninos do lado de cá, meninas do lado de lá. [...] Pacote vermelho era dia de viajar: saía retrato do mundo inteiro lá do fundo do pacote; espalhavam aquilo tudo pela classe; enfileiravam as carteiras pra fingir de avião e de trem; quando chegavam nos retratos, um ia contando pro outro tudo que sabiam do lugar. (CM, p. 60-61).

Com essa metáfora, Lygia Bojunga, ao mesmo tempo em que critica o sistema escolar (o qual enfatiza que o papel da educação é garantir a permanência da organização social, validando suas instituições, costumes e crenças por meio da transmissão de valores entre gerações), propõe um novo modelo de instituição educacional, exemplificado na escola em que Alexandre estuda por um curto período, por meio de sua professora cuja postura difere do modelo de ensino vigente. Essa professora carrega para cima e para baixo uma maleta dentro da qual havia diversos pacotes, de todas as cores, para qualquer tipo de situação. A intenção da professora era valorizar a experiência vivida, o gosto pela escola, a troca de conhecimentos. Mas, devido à proposição de uma dinâmica diferente, o seu tempo na escola é quase tão curto quanto o tempo que Alexandre permanece nela. Não só os sonhos de Alexandre são inibidos, a capacidade imaginativa da professora também é cerceada.

No dia que Alexandre achou o pacote, resolveu contar pra turma como é que ele vendia amendoim na praia. No melhor da aula, um grupo de pais de alunos, que estava visitando a escola, entrou na sala. Quando a aula acabou, um deles perguntou pra Professora:

— A senhora está querendo ensinar meu filho a ganhar a vida vendendo amendoim?

A Professora explicou que Alexandre só estava contando pros colegas como era o trabalho dele, pra todos ficarem sabendo como é que ele vivia. No outro dia saiu fofoca: contaram pra Alexandre que tinha um pessoal que não estava gostando da maleta da Professora. (CM, p 62).

Um dia, numa passagem de tom admirável que mistura a chuva do lado de fora da escola ao choro da professora, esta relata o desaparecimento da maleta. Professora e aluno ficam mudos em sala de aula, olhando um para o outro, apenas tentando entender: a professora, porque o sistema a expulsava daquela maneira e Alexandre, porque a professora se deixava expulsar.

E a maleta da professora é relegada ao abandono e ao esquecimento, indicando o retorno às técnicas consagradas como ideais pela escola. E ainda hoje – 2009 – às teorias pedagógicas que propõem práticas de ensino diferentes, que privilegiem o aluno como agente de seu próprio saber, contrapõem-se muitas escolas, muitos gestores, muitos professores que, por comodismo, ou insegurança, ou espírito de resistência pertinaz, gostariam muito de dar sumiço à “maleta” das inovações no campo pedagógico.

Outra metáfora interessante é a própria casa da madrinha que simboliza o espaço por excelência da descoberta de si mesmo e, por consequência, da autoconfiança na vida futura:

Alexandre olhava e olhava, e quase não acreditava. Estava tudo lá. Uma janela dando pro mar (eles viam o sol subindo), a outra dando pro mato (a lua sumindo), a outra fechada, e a outra com a cortina listada. A cadeira que abraçava. O armário que dava roupa. O outro que dava comida. A portinha que descia pro porão. (CM, p. 145).

A *Casa da Madrinha* é então a metáfora do futuro ideal, da maturidade conquistada por meio de um caminho longo e difícil em que, além das dificuldades objetivas próprias das populações marginalizadas, a criança enfrenta a insegurança e o medo, características de sua psique. Nesse livro, abre-se mais uma vez um largo espaço para o sonho e a esperança: “Ao nível da proposta ideológica, revela-se como uma bela metáfora do grande ideal que todo homem deve perseguir em sua luta pela vida” (COELHO, 1995, p. 566).

A passagem da infância para a maturidade é representada pelo deambular de Alexandre em suas aventuras pela cidade e pelo campo. Ao lado de Vera e do Pavão, e com os recursos da fantasia como, por exemplo, o cavalo Ah, o menino atravessa o escuro, vence o

medo e chega, finalmente, ao seu destino. Com a chave no bolso, sente-se capaz de enfrentar a vida:

E quando Vera pensou que eles iam entrar no escuro, ela viu a cerca chegando. Alta, cheia de espinhos, feia. “Ué, por que que não tem mais escuro antes da cerca?” Alexandre pensou a mesma coisa, todo mundo se agarrou com força um no outro com medo do Ah não poder dar um pulo tão alto. Mas ele deu. Um pulo que foi um voo. Pra cair de novo no sítio onde o pai de Vera plantava flor. Foi só o Ah bater no chão que a luz sumiu. Igualzinho como da outra vez. Alexandre se espantou:

— O escuro mudou de lado. (CM, p. 160).

O verdadeiro sentido desse escuro, símbolo do medo, é a realidade que amedronta. São os problemas do dia a dia, a luta pela sobrevivência numa sociedade discriminatória: “— Parece que eu estou todo amarrado. É o medo que deixa a gente assim, não é?” (CM, p. 138) Mas com a chave no bolso “[...] quando o medo bater eu ganho dele e pronto” (CM, p. 166). Resolvidas as questões próprias da infância, Alexandre está pronto para a nova caminhada que vai da adolescência à idade adulta.

Em *A Casa da Madrinha*, Lygia Bojunga retoma o tema da jornada solitária ou da peregrinação experimental em que o herói descobre a natureza da vida e da morte. Nesse texto, ela nos mostra que resta sempre ao indivíduo a possibilidade de reconciliar os elementos conflitantes que o cercam e assim chegar a um equilíbrio que o faça, de fato, um ser humano dono de si mesmo.

Dessa forma, tanto em *A Bolsa Amarela* quanto em *A Casa da Madrinha*, fundindo a fantasia com dados do real, Lygia Bojunga trabalha criticamente aspectos da vida e permite uma leitura vertical em vários níveis de compreensão. Ela adentra o mais profundo significado das coisas e apresenta-as de forma metafórica, possibilitando a reflexão e o entretenimento em perfeito equilíbrio. O fantástico não se manifesta por meio de seres com poderes sobrenaturais (fadas, bruxos, monstros) nem de objetos mágicos, mas da invenção humana, da capacidade de olhar para dentro de si e daí, por meio da fantasia e usando a imaginação, vencer as próprias angústias, os próprios conflitos e resolver os problemas reais.

Assim, tanto em *A Bolsa Amarela* como em *A Casa da Madrinha*, a fantasia existe numa relação paritária com o real, de forma que fica difícil distinguir as fronteiras entre um e outra, na medida em que ambos são vivenciados pelas personagens com a mesma intensidade. As narrativas também não se fecham em um único sentido, não oferecem resoluções para os conflitos expostos, mas na busca da realização dos protagonistas, mobiliza

seus sonhos, suas fantasias, em vários procedimentos. O imaginário, lugar vazio, então ocupado pela fantasia, torna-se um processo de criação contínua de formas, imagens e da própria realidade, em constante transformação e movimento. As personagens encenam e sonham, enquanto os textos exaltam a palavra em suas múltiplas possibilidades.

Particularmente, a leitura de *A Bolsa Amarela* e *A Casa da Madrinha* fez-nos concluir que há, em Lygia Bojunga Nunes, uma obsessão pelo processo criativo, o que nos leva a raciocinar que a arte é o grande objeto sobre o qual ela se debruça, principalmente a arte de brincar com as palavras. A palavra, então, é o objeto, é a coisa que ela manipula e dá formas, é o palco para o embate entre nós, leitores, e sua obra. A palavra irrompe em primeiro plano e desenvolve a história, configurando personagens, espaços e ações. E a palavra escrita assume um significado especial por constituir a matéria com a qual Lygia Bojunga trabalha.

Existe um movimento de som, cores, gestos, que colabora, juntamente com os demais discursos, para que o fazer literário se caracterize por uma pluralidade em um constante diálogo com o leitor, fazendo da escrita um momento de incorporar o outro, num incessante jogo de sedução. Barthes (1987, p. 9) afirma que escrever com prazer não assegura o prazer do leitor, acrescentando que o escritor precisa procurar o leitor, criando um espaço de fruição. Escrever seria, então, um jogo, uma aventura. Puramente linguagem, o texto se constituiria em um objeto de desejo perseguido pelo leitor. E aí se tem uma ruptura com o pedagogismo. Remetendo esse entendimento para Lygia Bojunga Nunes, diríamos que, para a autora, o leitor é também um criador, e o narrador não constrói sua narrativa cerceando a liberdade, o imaginário e a fantasia desse leitor, suprimindo-o, portanto, tal como ocorre no pedagogismo. Pelo contrário, na narrativa de Lygia Bojunga, a história se faz pelo narrador, pelo leitor, pelo criador e pelas personagens.

Assim, ousamos dizer que o caráter ficcional dos textos de Lygia Bojunga aponta para seus próprios processos de construção e contribui para que, em suas obras, prevaleça o literário sobre o pedagógico no sentido de promover o imaginário, a fantasia, e de revelar uma criança que solicita a afirmação de seu espaço como ser humano que é, com direito de viver a sua própria individualidade, embora dentro de um processo sinérgico.

Nas obras aqui abordadas, salientam-se o caráter de encenação e a construção do texto ficcional como lugar de reflexo do imaginário. Fazendo do exercício da escrita um exercício de encontro com o outro, Lygia Bojunga faz de suas narrativas um lugar de alçamento do imaginário e quebra a imagem do texto infantil atrelado a um ideal de criança que vê sufocada a sua alteridade, que vê diluído o seu reconhecimento como “outro”. A criança que se encena nos textos de Bojunga é singular, ela não é igual a todas as crianças,

como também não se assemelha aos adultos. Trata-se de uma criança em processo de fazer-se, e que nos lança em um jogo fascinante à procura de um outro mundo: o da fantasia, do sonho, do devaneio.

Do exposto no parágrafo anterior, poderíamos inferir que o moralismo pedagógico está ausente nos textos de Lygia Bojunga e que, em seu lugar, emerge a fantasia com o objetivo de dar à criança respostas e soluções aos seus conflitos. A fantasia é, sem dúvida, elemento fundamental na obra da autora e está presente em ambos os textos estudados. No entanto, essa fantasia não é alçada nos textos da autora com o objetivo de resolver ou dar soluções aos conflitos da criança, da mesma forma que o pedagógico não está completamente ausente em sua obra. Sobre isso, lembramos Perrotti (1986), para quem as condições de análise das obras não devem se restringir à busca da essência estética, da literariedade, mas devem buscar a conciliação entre literariedade e condições de recepção; ainda segundo Perrotti, (1986), a ruptura com o pedagógico não significa dizer que a literatura infantil deixará de ensinar, de transmitir valores, mas sim que a literatura infantil compõe um conjunto regido por características peculiares que permitem que sua integridade estética não seja ameaçada, mesmo transmitindo valores.

Refletindo sobre os dizeres de Perrotti e os textos de Lygia Bojunga, concluímos que o aspecto pedagógico não está ausente nesses textos, estando aí diluído, ou melhor dizendo, nos textos de Lygia Bojunga há uma primazia do literário sobre o pedagógico. Corroboramos o nosso pensamento de que é impossível haver uma literatura puramente não-pedagógica, sem qualquer vínculo com a transmissão do saber, a posição de Held (1980) que não dissocia fantástico e educação, afirmando que, quem quiser dar à criança conhecimentos prontos e acabados, imediatamente mensuráveis, vá ao livro documentário e realista que é mais facilmente, mais evidentemente didático, servindo a uma instrução a curto prazo, acrescentando que o valor educativo do fantástico é um valor indireto porque age a longo prazo.

Por tudo isso, é que pensamos que a literatura de Lygia Bojunga dissolve a imagem do texto infantil associado à prática escolar e redimensiona o lugar da criança que agora é convidada a participar da construção textual. Mas essa literatura não é isenta de resquício pedagógico, isto é, de alguma forma, ela transmite algum tipo de valor, algum tipo de ensinamento. Em suma, para nós, na literatura de Lygia Bojunga Nunes há um predomínio do literário sobre o pedagógico.

### **3. A RECEPÇÃO DE *A BOLSA AMARELA E A CASA DA MADRINHA* POR ALUNOS E PROFESSORES**

#### **3.1 A linguagem literária: meio eficiente de comunicação**

Paulo Freire (2003), ao expor seu trabalho *A importância do ato de ler*, apresentando em 1981, na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, iniciou um debate sobre a questão da leitura no Brasil. Freire (2003) afirma que aprender a ler, assim como aprender a escrever, é aprender a ler o mundo. Esclarece, também, que antes de ser alfabetizado, o indivíduo tem capacidade de ler o que está a sua volta, por isso, pode entrelaçar coisas e objetos do mundo às suas primeiras leituras. A leitura da palavra implica na relação dinâmica que interliga a linguagem à realidade, envolvendo a leitura da cultura e da prática do trabalho. Assim, a importância do ato de ler sugere percepção crítica, interpretação e reescrita do lido, ou seja, uma visão crítica da realidade.

Para Paulo Freire (2003, p. 20), “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura dessa implica a continuidade da leitura daquele”. Transportando esse pensamento para o ensino da literatura, pensamos que a leitura da palavra realizada pelos professores não deve significar uma ruptura com a leitura de mundo do aluno, isto é, a leitura do texto artístico realizada em sala de aula não deve desmerecer a voz da criança, nem mesmo estar desvinculada dos seus interesses e necessidades, mas possibilitar a construção e a mobilização do seu conhecimento.

Contribuindo para essa reflexão, Zilberman (1991, p. 21) declara que é preciso levar o livro para a sala de aula e possibilitar o contato do aluno com a obra de ficção, pois, “[...] é deste intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre texto e leitor, que emerge a possibilidade de um conhecimento do real, implicando os limites [...] a que o ensino se submete”. A pesquisadora também defende que o ato de ler caracteriza toda a relação entre o homem e o mundo que o cerca e, por isso, é a via de acesso do indivíduo ao universo do conhecimento.

Dentre as possibilidades de expressão, Zilberman (1991) explicita que a língua é o modo mais completo de relacionar-se com o real. Por isso, a leitura sempre está relacionada com a linguagem, principalmente no texto escrito. Assim, se ler possibilita uma relação privilegiada com a realidade, já que engloba o convívio com a linguagem e desencadeia a

interpretação do texto, o modelo para leitura é o da obra de ficção. Sua estrutura, portanto, é marcada pelos vazios que chamam o leitor para preenchê-los, dando vida ao mundo formado pelo autor. Cada leitor poderá não apenas decifrar o código, mas preencherá o texto de uma maneira singular, de acordo com a sua vivência, experiência e imaginação, pois “[...] sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada” (ZILBERMAN, 1991, p. 19).

Segundo Lajolo, ler não é simplesmente decifrar o código escrito, mas é ser capaz de atribuir ao texto vários significados (LAJOLO, 1993, p. 7). Ler é, ainda, relacionar textos, entregando-se à leitura, com atitude de concordância, ou rebelando-se contra ela, como uma contestação, visto que “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive [...], lê-se para entender o mundo, para viver melhor” (LAJOLO, 1993, p. 7). Assim, os diferentes imaginários e as diversas sensibilidades são confiados ao leitor que, ao longo da vida, vai entrelaçando significados de suas leituras, uma vez que “cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas” (LAJOLO, 1993, p. 106).

A leitura é entendida por Lajolo como um espaço de liberdade em que ocorre o respeito e o prazer, o apreço ou a aversão do leitor ao livro. Por isso, o significado de um texto pode afastar alguns ou atrair outros. Possibilita, ainda, o surgimento de leituras divergentes, principalmente, se o leitor for maduro, aquele que “em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu” (LAJOLO, 1993, p. 106-107).

Devido sua eficiência como registro, a linguagem escrita ganhou *status* na sociedade e se estabeleceu como o principal meio transmissor de conhecimentos. De acordo com Borges (1985, p 7), desde a antiguidade a leitura e a produção da *linguagem escrita* passaram a ser fundamentais para inserção social. Aquele que era incapaz de decodificar os textos escritos era estigmatizado e sua atuação social passava a ser restrita. Gregos e romanos consideravam essencial que os homens livres, componentes da classe dos senhores, soubessem ler, pois para eles esse era o alicerce de uma educação adequada, vista como um processo de formação global do indivíduo.

Conforme Bordini & Aguiar, embora a leitura tenha sido vinculada unicamente à decodificação da *linguagem escrita*, era esse o ponto de partida para o desenvolvimento do potencial do indivíduo e de suas habilidades mentais, intelectuais bem como suas aptidões físicas, elementos importantes para a atuação do indivíduo dentro da estrutura social estabelecida. Diferente da palavra oral e sua efemeridade causada pela inconstância da

memória, o código gráfico, por meio do livro, mostrou-se um instrumento eficiente para a conservação dos conhecimentos humanos desenvolvidos ao longo da história:

Registrando a linguagem verbal, por meio do código escrito, o livro é o documento que conserva a expressão do conteúdo de consciência humana individual e social de modo cumulativo. Ao decifrar-lhe o texto o leitor estabelece elos com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 9).

Desse modo, a linguagem escrita monopolizou os canais oficiais de transmissão de conhecimento, consolidando a projeção da escrita dentro das estruturas sociais estabelecidas e se tornando requisito fundamental e determinante para que o indivíduo tivesse possibilidade de ascensão social.

Nesse contexto, em que predomina a grafia e o livro transforma-se em ícone do conhecimento, é que surgem as escolas públicas. Produto do pensamento da burguesia, uma classe ascendente ávida para espantar o fantasma da segregação que por muito tempo a perseguiu, a instituição escolar tinha por finalidade, escondida por trás do discurso difundido, construir um canal entre a burguesia e a aristocracia, no qual a classe ascendente pudesse transitar. Desse modo, o texto escrito se converte num instrumento segregacionista, considerando que só a elite tinha acesso à leitura. A escrita passa a ser o principal produto fornecido pela escola e é transformada em passaporte, capaz de tornar o universo aristocrático transitável para os burgueses.

Afastando-se as classes sociais desfavorecidas da linguagem escrita, tirava-se delas o único instrumento legítimo de ascensão dentro do sistema estabelecido e o livro se fortalecia como principal produto de conhecimento, restringindo a concepção de texto. A exclusão daqueles que não dominavam a *linguagem escrita* e a depreciação de suas culturas desprestigiava as produções cultural e textual que estivessem fora do âmbito oficial:

Determina ainda um conceito de texto limitado à língua escrita, embora se possa entender o mesmo como todo e qualquer objeto cultural, seja verbal ou não, em que está implícito o exercício de um código social para organizar sentidos, por meio de uma substância física. Portanto, cinema, televisão, vestuário, esportes, cozinha, moda, artesanato, jornais, falas, literatura partilham da qualidade de textos. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 11).

Ainda segundo Bordini & Aguiar (1993), com a difusão da escola e a cristalização do conceito de linguagem escrita como o principal meio de perpetuação, desenvolvimento e aquisição do conhecimento acumulado, o indivíduo que não tinha acesso aos mecanismos decodificadores foi deslocado e marginalizado dentro de um sistema social que elegeu o livro como seu maior representante cultural. No Brasil, o elo exclusivo entre o ato de ler e a leitura de livros foi constituído pelo sistema educacional que se apegou e propagou uma cultura livresca.

A valorização do livro como representante oficial da cultura e a depreciação dos textos compostos por outras linguagens que não a escrita acabam fazendo parte de um processo que termina por consolidar e efetivar o domínio da classe burguesa dominante. Ao mesmo tempo esse processo deforma o conceito de cultura, pois, de maneira unilateral, reproduz, cria e transmite valores e concepções somente do ponto de vista de uma camada social, desacreditando as outras possibilidades de comunicação e de criação artística. De acordo com Bordini & Aguiar (1993), esse processo de desvalorização da cultura popular conta com dois aspectos que se tornaram instrumentos importantes na ratificação dos conceitos difundidos pela elite: os professores ligados aos valores dominantes e a mentalidade capitalista. Responsáveis pela difusão de valores e concepções essenciais para a manutenção da elite burguesa no poder, os profissionais da educação ou eram oriundos dela, ou aspiravam ascender a ela. Sendo assim, seu referencial girava em torno do eixo de ideias produzidas pelo poder dominante que conspiravam a favor da segregação cultural, concretizada pela negação do acesso à escrita aos desfavorecidos.

A mentalidade capitalista, imediatista e pragmática, voltada para a produção predatória de lucros, centraliza-se na geração de produtos que pudessem ser comercializados. Desse modo, o trabalho intelectual, mesmo quando desenvolvido por meio da leitura, passa para segundo plano, considerando que há a assimilação das concepções baseadas no desenvolvimento do capital.

Uma das soluções possíveis, proposta por Bordini & Aguiar (1993), seria o pluralismo cultural. Consequentemente, os textos abarcariam diversas facetas sociais e exporiam múltiplas realidades, fazendo com que a leitura não mais fosse restrita a um único segmento social. Porém, para que ocorresse uma mobilização dos segmentos sociais para a leitura, seria necessário produzir um momento catártico de forma que se suprisse uma das necessidades primordiais do ser humano: justificar a existência pessoal e de seu próprio universo, por meio da busca e produção de sentidos. Nesse processo, o livro, seja informativo ou ficcional, apresenta-se como uma ferramenta primordial na constituição de um canal por

meio do qual se pode estabelecer um mecanismo dialético que viabilize a movimentação do indivíduo na produção do diálogo.

Nesse sentido, segundo Bordini & Aguiar, a linguagem literária manifesta-se como um dos meios mais eficientes de comunicação, considerando-se que ela possibilita o resgate dos processos históricos, políticos e sociais. O resgate não se limita a recuperar os fatos relatados, mas sim reconstituir a dimensão humana presente no momento para que se estabeleça uma identificação do leitor com outros indivíduos situados em tempo e espaços diversos. A literatura parte de um referencial concreto sem, no entanto, comprometer-se com a denotação pura, desvinculando-se do papel de simplesmente comunicar.

Plurissignificativa, a linguagem literária depende, para que se concretize, dos processos de criação e recepção, permitindo o preenchimento das lacunas deixadas pela linguagem à experiência do leitor. Essa liberdade de movimentação dada ao leitor é essencial na diferenciação do texto literário e do não literário, já que este, devido a sua rigidez significativa provocada pela necessidade de transmitir informações concretas, não permite a movimentação do leitor em busca de significações:

Paradoxalmente, por apresentar um mundo esquemático e pouco determinado, a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 15).

Assim, de acordo com Bordini & Aguiar, o texto literário propicia ao leitor uma experiência baseada na dialética entre decodificação e compreensão, sendo esta elemento importante na realização de uma leitura plena. A decodificação de signos gráficos sustentada pelo conhecimento sistemático da língua soma-se à interpretação, dependente da experiência pessoal.

### **3.2 A estética da recepção como alicerce para a compreensão do prazer estético**

Em toda a sua história, os estudos literários sempre foram marcados pela preocupação com um dos elementos do sistema literário, composto por autor, texto e leitor e,

de acordo com Eagleton (1997, p. 80), foram três grandes fases que perpassaram os polos desse sistema. No princípio, foi o autor que ocupou uma posição de destaque, pois os modelos da crítica romântica que vigoravam até a metade do século XIX traziam no bojo de suas preocupações os estudos biográficos do autor, considerando a obra literária como produto brilhante de uma mente genial. Nas primeiras décadas do século XX, as preocupações com o autor cederam lugar às preocupações excessivas com o texto, oportunizando o nascimento do Formalismo, cujo foco principal eram as estratégias utilizadas pelo texto para atingir um grau de literariedade, assim como do *New Criticism*, que enfatizava as relações entre os traços linguísticos e sua importância para o sentido do texto.

O terceiro momento marca-se pela preocupação com a figura do leitor, dando origem a tendências contemporâneas, como a Estética da Recepção e suas vertentes. As mudanças (que significam predominância, não exclusividade) de foco das teorias literárias, privilegiando de início o autor, posteriormente o texto e, por fim, o leitor, ocorreram paralelamente a estudos filosóficos que proporcionaram novas formas de ver a realidade e o mundo.

As linhas norteadoras da Estética da Recepção são fundamentadas em noções e conceitos que elegeram, por um lado, a literatura como instrumento de comunicação e, por outro, o leitor para quem o texto é produzido, opondo-se, assim, aos estudos que tinham por foco apenas os aspectos estruturais do texto e que buscavam examinar a interação dos traços verbais sem se preocupar em atribuir historicidade a esses fatos, além de valorizar extremamente os aspectos ideológicos da obra.

Tais conceitos foram desenvolvidos por Hans R. Jauss, o criador da Estética da Recepção, que redefiniu o eixo de produção de significados, estabelecendo o leitor como elemento primordial para a concretização da leitura, e o contexto, no qual está inserido este leitor, assim como suas experiências de vida, como peças fundamentais na composição de sentidos. Para Jauss, a hermenêutica literária possui dupla função: determinar as diferentes possibilidades de recepção da obra durante períodos históricos diversos e assinalar o efeito e o significado concretizados pelo leitor contemporâneo. Nesse sentido, pode se esboçar, por meio da primeira função, as diferentes leituras efetuadas pelos leitores situados em contextos históricos diferentes e, por meio da segunda, delimitar o horizonte de expectativas do leitor contemporâneo, delineando as possibilidades de concretização estética desse leitor.

Segundo Jauss (1979, p. 77), a atuação do receptor na produção de significados e o novo papel que ele assumiu, modificaram, juntamente com a concepção de estudos literários, o conceito de leitura. Eagleton (1997, 178) diz que a leitura não segue uma

linearidade progressiva, segundo a qual o conhecimento prévio transforma a leitura que será realizada. Não que isso não aconteça, porém, há também uma atuação inversa, quando o que será lido atua nos conceitos prévios estabelecidos anteriores à leitura, de modo a transformá-los: o leitor busca várias possibilidades de concretização porque tem consciência de que sua leitura não é suficiente. Daí o dinamismo do leitor, que se movimenta nas lacunas do texto em busca de novas possibilidades de significação. Cada frase, cada página pode ser destruída e revista pela que lhe sucede e, desta revisão, surge a possibilidade de se constituir novos horizontes. Cada leitor reage individual e subjetivamente ao texto, mas a recepção é um fato social - um parâmetro comum modulando as reações subjetivas. Tal parâmetro é que delimita o horizonte de compreensão de uma obra no seu tempo.

Outro dos desafios de Jauss, resolvida a questão da determinação de um leitor paradigmático, foi reconstituir o horizonte da obra. Essa tarefa torna-se importante devido a sua finalidade de determinar o caráter artístico de uma obra assim como o modo e o grau de atuação dela sobre o público para o qual é destinada. O teórico acredita que o valor da obra de arte pode ser determinado pela percepção estética que ela é capaz de produzir. Para ele, a boa obra é a que contraria a percepção estética usual do leitor que pode ser mensurada pela distância entre a obra e o horizonte de expectativas, caracterizando a distância estética que não é fixa, podendo ser medida por meio das reações do público e do juízo da crítica. Quando Jauss (1994), na “Conferência Estética sobre a História da literatura”, fez a proposta de que o foco de análise deveria cair sobre o leitor, ou receptor, e não só sobre o produtor e a produção da obra, isso soou como uma provocação. Suas teorias sobre o leitor partiam de duas categorias que serviram como base para o desenvolvimento de suas ideias:

[...] a de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade. (ZILBERMAN, 1989, p. 49).

Para Jauss, o autor do texto literário traduz as próprias expectativas na sua produção, enquanto o leitor transfere as suas ao texto. Portanto, é no campo textual que ocorre a identificação ou o estranhamento de horizontes. Baseado neste princípio, o teórico alemão estabelece, como uma referência de avaliação estética da literatura, as expectativas trazidas pelo receptor e as portadas pela própria obra.

Para o teórico, a função social da arte estaria na sua capacidade de influenciar os receptores com as normas que porventura veicule ou produza. Segundo ele, a arte possui um potencial de transformação que desafia os valores conhecidos, rompendo com os valores aceitos com naturalidade pelo coletivo por meio de propostas de novas possibilidades. Zilberman (1989) nos diz que Jauss consolida as duas perspectivas que fazem parte de sua teoria: a condição de ruptura dada pela arte por meio de suas possibilidades de renovação e a averiguação da experiência estética entre receptor/obra, fundamental para que se estabeleça o exercício da função comunicativa da produção artística, sem a qual não haveria o prazer estético.

De acordo com Jauss, o prazer estético parte de um distanciamento entre o sujeito e o objeto estético, ocorrendo, então, um hiato no discurso do prazer que se descreve como distância estética ou com momento da contemplação. A atitude estética exige que o objeto distanciado, mais que contemplado desinteressadamente, seja co-produzido pelo sujeito (fruidor estético) com a sua imaginação. Este sujeito não deve aceitar o mundo dos objetos dados e sim produzir o objeto estético irreal. O objeto estético, então, é constituído pelo ato contemplativo do sujeito que, diante deste objeto estético irreal, é capaz de explorar tanto o objeto quanto o seu próprio eu, liberado, nesse momento, das amarras de sua existência cotidiana. O prazer estético se dá numa relação dialética do prazer de si no prazer do outro, o que restitui o sentido original alemão de prazer que é o de participação e apropriação. Essa experiência se amplia além de si, para o mundo. O prazer estético, então, se realiza na “oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora” (Jauss, 1979, p 77) e é uma maneira de experimentar a si sendo o outro.

A estética e as possibilidades de produção de significados contidas na sua dimensão, dentro do panorama artístico, consolidam um estreito vínculo, ressaltado por Jauss que lança mão de fundamentos conceituais como a *fruição compreensiva* e *compreensão fruidora*, processos paralelos segundo os quais só se pode gostar do que se compreende e compreender aquilo que está sob nossa apreciação:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. (Jauss, 2002, p. 69).

Na busca por definir a experiência estética, o teórico alemão recorre a três atividades básicas: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *catharsis*. Consideradas concomitantes e complementares, elas exigem, para sua concretização, a identificação como elemento crucial para o processo de recepção.

Por *poiesis*, o teórico alemão entende o prazer advindo da atitude do leitor de preencher as lacunas deixadas pela produção literária, o que o faz sentir-se co-autor do texto. O termo *poiesis*, utilizado por Jauss, é uma recorrência ao pensamento aristotélico que relaciona *poiesis* à atividade criadora:

Estas relações revelam-se apenas quando se leva em consideração o fato de que Aristóteles define a noção de *poiesis* pelo termo *mimesis*, sendo *poiesis* e *mimesis* para ele idênticos no sentido. A percepção deste fato parece ter sido impedida por ter-se perdido de vista o significado fundamental dos termos *poiein* e *poiesis*, a saber, “fazer, produzir” e também por ter sido traduzido *mimesis* por *imitation* no sentido de “imitação”. Quando E. Auerbach deu o subtítulo de *Dargestellte Wirklichkeit* (A representação da realidade) à sua conhecida obra *Mimesis*, restituiu ao termo proscrito o seu lugar de honra e o restabeleceu no seu próprio sentido aristotélico. Então, um exame mais minucioso das definições de Aristóteles demonstra que, na sua opinião, *mimesis* é muito menos decisivo no sentido de imitação do que no sentido fundamental de representação, de fazer. Isso é esclarecido não somente pela já mencionada e logo provada identidade de significados entre *poiesis* e *mimesis*, mas também e principalmente pelo conteúdo mais exato emprestado por Aristóteles ao termo “mimese”. Com *mimesis* são designadas as obras que têm por objetivo os *patrones*, personagens, e com isso também *praxeis*, ações. (HAMBURGER, 1975, p. 3).

De acordo com o excerto de Hamburger (1975), fica claro que Aristóteles associa a criação poética (*poiesis*) ao poder transformador da *mimesis*, de sorte que o sentido da *mimesis*, além de representação, é fazer e produzir, é o de criação e transgressão, e não o de espelho imitativo. Como produção, a *mimesis* cria ficções, verdades possíveis e reais, inventadas a partir da lógica criativa e construtiva da linguagem do poeta e do narrador. Para Jauss, a *poiesis* também diz respeito à técnica narrativa, pois quanto mais o artista inova, mais espera do seu leitor.

A *aisthesis* não só diz respeito à renovação promovida pela obra de arte na percepção de mundo, mas também justifica a arte contemporânea, promovendo inovações, rompendo com os modelos estabelecidos, e ampliando as fronteiras delimitadoras da reflexão estética. Para Jauss, a arte sempre cumpriu o papel de descobrir ou propor novas experiências numa sociedade mutável.

Já a *catharsis* é a concretização que faz parte do processo de identificação, levando o receptor a novas normas de comportamento social. Aristóteles, na *Poética*, confere

um papel fundamental à literatura, principalmente à tragédia e à epopéia, tomando, como ponto nodal, a catarse. Aristóteles aborda a *mímesis* pelo caráter da verossimilhança, e não como Platão, por uma imitação pura da realidade. Sendo verossímil, a literatura é, nesse sentido, aceitável na medida em que, não sendo realidade factual, mas sendo uma realidade criada e construída ficcionalmente pela linguagem poética, encontra-se na ordem do possível, de uma não-verdade, a partir da qual pode desempenhar sua função catártica:

É a tragédia a representação duma ação grave, de alguma extensão e completa, em linguagem exornada, cada parte com o seu atavio adequado, com atores agindo, não narrando, a qual, inspirando pena e temor, opera a catarse própria dessas emoções.(BRANDÃO, 1992, p. 24).

Jauss recorreu ao termo clássico “catarse” na sua teoria da experiência estética, mas deu a ele um sentido algo diverso do legado pela tradição, embora não inteiramente incompatível com ela. Jauss define “catarse” como a função comunicativa da experiência estética. Para o teórico, esta função consiste na transmissão de normas de ação. Jauss apresenta sua concepção da catarse mediante a reabilitação de um momento da experiência estética há muito sob suspensão entre os teóricos da arte: o da identificação, significando especialmente a identificação do receptor com o “herói”. Jauss está convencido de que é justo na dinâmica da identificação – e nem tanto no distanciamento reflexivo do receptor perante a obra de arte – que se processa a transmissão de normas de ação. A atmosfera de simpatia assim criada instaura um espaço de jogo que alivia o sujeito das pressões advindas da ordem jurídica e das instituições sociais. Segundo ele, a catarse é aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o leitor tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique.

Jauss também entende a literatura como um processo de comunicação literária composto por três níveis – o autor, a obra e o público. Assim, o público (leitor) ganha *status* e passa a ser considerado um dos três pilares, juntamente com o autor e a obra, para se compreender a recepção num processo de comunicação literária, estabelecida como um campo intersubjetivo. Na relação dialógica, que o ato de leitura vem concretizar, cabe à obra o papel de comunicadora de determinada perspectiva da realidade, mesmo que, em alguns momentos, ela paradoxalmente negue as referências do plano real que serviram para construí-la.

A Estética da Recepção também buscou em Iser (1996) os conceitos que pudessem ser relacionados à concretização, entendida por este teórico como um processo interativo entre texto e leitor, sendo que o primeiro pauta os caminhos a serem trilhados, e o segundo preenche as lacunas produzidas por tudo aquilo que não foi dito. A existência de vazios no texto obriga o leitor a interferir na produção de significados, estabelecendo o processo dialógico responsável por legitimar o ato de comunicação. Iser (1996) difunde, com sua teoria, uma concepção que valoriza o receptor, atribuindo-lhe um papel criativo quando ocupa os vazios deixados pelo texto. Conseqüentemente, o leitor passa a ter uma representação fundamental na composição do sentido da obra, introjetando nela os códigos que traz dentro de seu horizonte de expectativas.

Embasadas nos pressupostos da Estética da Recepção Hans Robert Jauss, Bordini & Aguiar elaboraram um método de ensino de leitura – Método Recepcional – que se funda na atitude participativa do aluno em contato com textos de diferentes gêneros. À medida que o aluno vai entrando em contato com os textos, confrontará sua posição inicial com as prováveis mudanças que ocorrerão durante o seu percurso de leitura.

O ensino de literatura centrado no Método Recepcional, se levado a efeito, garantirá ao aluno a realização de leituras de forma compreensiva e crítica, disposição para a leitura de novos textos com questionamento das próprias leituras, verificando suas expectativas e mudanças: “O método é, portanto, eminentemente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais, através do debate e, ao atentar para a atuação do aluno como o sujeito da História”. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 86).

A atitude do aluno-leitor quando da aplicação da estética recepcional é altamente participativa, uma vez que ela se inicia com a aproximação entre texto e leitor, em que toda a historicidade de ambos aparece, conforme afirmam Bordini & Aguiar: “As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que delas possui”. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 84).

A literatura, portanto, não tem seu fim único no texto. Ela também se completa no ato da leitura e este, ao ser realizado pelo leitor, pressupõe um sujeito social que traz consigo conhecimentos, interesses, experiências, vivências que determinam o seu horizonte como leitor, horizontes estes que o texto pode ou não ampliar.

A literatura não se esgota no texto. Complementa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 86).

O planejamento de unidades de ensino, por meio do Método Recepcional, de acordo com o que propõem Bordini & Aguiar, deve atender a cinco etapas:

- 1) determinação do horizonte de expectativas;
- 2) atendimento do horizonte de expectativas;
- 3) ruptura do horizonte de expectativas;
- 4) questionamento do horizonte de expectativas e
- 5) ampliação do horizonte de expectativas.

Na primeira, por meio de observações do comportamento da turma e utilizando-se das mais diversas estratégias, serão detectados os interesses dos alunos com vistas ao seu atendimento, provável ruptura e transformação desse horizonte. Assim determinado, o horizonte conterá os valores prezados pelos alunos, os estilos de vida, as aspirações, os preconceitos.

Detectados os interesses dos alunos com respeito à literatura, a etapa seguinte é atendê-los (atendimento do horizonte de expectativas). Primeiramente, oferecendo aos alunos material literário que contemple o tema esperado por eles. Depois, organizando estratégias de ensino que sejam de conhecimento e agrado dos alunos, como por exemplo, trabalhos em grupo, debates, exposições, dramatizações, jogos, excursões.

A ruptura do horizonte de expectativas acontece com a introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos. Essa etapa dá continuidade à anterior com o oferecimento de textos que se assemelham em um aspecto apenas: o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem. Os demais recursos compositivos devem ser completamente diferentes. Desse modo, o aluno perceberá que está num campo desconhecido, mas não se sentirá inseguro a ponto de rejeitar a experiência. Os textos dessa etapa devem apresentar maiores exigências aos alunos e as experiências de leitura precisam manter um vínculo com as da etapa anterior.

O questionamento do horizonte de expectativas é o momento em que a classe fará a análise comparativa das duas experiências de leituras anteriores, expondo quais textos exigiram maior reflexão, quais trouxeram um grau maior de satisfação, quais os desafios

enfrentados, assim como debaterá também sobre seu próprio comportamento em relação aos textos lidos. Esse é o momento em que os alunos verificarão que conhecimentos escolares ou vivências pessoais proporcionaram-lhes facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para enfrentar os problemas encontrados.

Na última etapa – ampliação do horizonte e expectativas – por meio da realização das etapas anteriores, os alunos percebem que as leituras ocorridas durante esse processo não foram simplesmente o cumprimento de uma tarefa escolar, mas que elas dizem respeito ao modo como se vê o mundo. Dessa forma, tomam consciência das alterações e aquisições obtidas por meio da experiência com a literatura. Comparando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, é evidente a diferença. Entretanto, a verbalização dessa mudança deve ocorrer por iniciativa própria do(s) aluno (s), sem intervenção do professor, cujo papel, neste momento, é o de criar condições para que os alunos avaliem o que foi alcançado e o que resta fazer. O final dessa etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida.

O que mais chama atenção nessa proposta é a ênfase no leitor empregada em todos os níveis. O Método Recepcional está embasado na relatividade dos fenômenos culturais e históricos, reconhecendo que as obras de arte literárias não possuem uma significação única, imutável, determinada pela instituição literária (crítica, escolas, editoras), mas sim são repletas de sentidos que são (re) construídos em cada leitura, de acordo com as experiências individuais e coletivas dos leitores. Como lembram as autoras:

Se o historicismo positivista entende os fenômenos literários como determinados pelos fatos sociais numa relação de origem unilateral, em que a obra é sempre consequência e nunca causa, o conceito de historicidade da teoria recepcional é o de relação de sistemas de eventos comparados num aqui-e-agora específico: a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 81).

Como se pode notar, essa abordagem diverge sensivelmente dos métodos de ensino de literatura tradicionalmente utilizados no cotidiano escolar, normalmente voltados para a história literária, buscando mostrar as características principais de estilo de época, como conhecimentos cristalizados que precisam ser absorvidos passivamente pelo aluno. Na perspectiva do método recepcional, o próprio conceito de literatura é repensado, à medida que

ela deixa de ter uma essência, para receber de cada leitor uma contribuição que passa a fazer parte do objeto, existente, portanto, em um sistema de relações que congrega tanto o texto quanto o mundo histórico extra-textual.

Sabemos que o Método Receptional não é o único e talvez nem seja aquele que formará um leitor competente. No entanto, é a garantia de que, partindo-se do interesse do aluno, de seu horizonte de expectativas, a probabilidade de enredá-lo para o mundo da leitura é infinitamente maior:

O Método Receptional de ensino funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos [...]. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 85-87).

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, elegemos, como norte, a Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss, a Teoria do Efeito, de Wolfgang Iser e o Método Receptional, de Bordini & Aguiar, para observar como as obras *A Bolsa Amarela* e *A Casa da Madrinha*, de Lygia Bojunga, foram recebidas por alunos-leitores de 9 a 12 anos e seus professores. Vejamos os resultados, lembrando a afirmação de Zilberman (1982, p. 37) de que a literatura infantil (e juvenil) se constrói enquanto gênero por meio do destinatário especial que possui, assumindo o papel de ampliar o horizonte do leitor e suscitar sentimentos críticos por meio de personagens com os quais o leitor se identifica.

### **3.3 Experiências dos leitores: alguns dados socioeconômicos dos alunos**

A recepção, segundo Jauss (2002), tem como principal tarefa mostrar uma nova história da literatura e das artes. E como estamos tratando das experiências de um grupo de leitores inseridos em um tempo histórico determinado, precisamos estabelecer paradigmas entre o efeito e a recepção, entrelaçando dois momentos: “o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial (*lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade” (JAUSS, 2002, p. 73).

Para Jauss, a obra literária é condicionada pela relação entre literatura e leitor, tanto do ponto de vista artístico quanto histórico. Assim, essa relação dialógica tem implicações estéticas e históricas. Em relação à primeira, a recepção da obra pelo leitor

contém um julgamento, uma avaliação do valor estético em comparação com outras obras lidas anteriormente; já a segunda implicação trata da recepção dos leitores, que pode ter continuidade de uma geração à outra, tornando notável sua qualidade estética, Jauss considera uma boa leitura aquela que proporciona algo ao leitor, pois a “experiência da leitura logra libertá-lo das opressões dos dilemas de sua práxis de vida, à medida que o obriga a uma nova percepção das coisas” (JAUSS, 1994, p. 52).

Iser acrescenta aos estudos de Jauss (1994) a teoria do efeito estético. Para ele, a obra literária só se concretiza com o leitor, pois funciona com vários sentidos. “O sentido do texto é apenas imaginável, pois ele não é dado explicitamente; em consequência, apenas na consciência imaginativa do receptor se realizará” (ISER, 1996, p. 75).

De acordo com Iser (1996), o efeito compõe-se de uma interação que o polo estético, o do leitor, estabelece com o polo artístico, o da obra literária. Segundo Iser, a situação comunicativa é uma junção da estrutura do texto, isto é, do mundo constituído pelas perspectivas do autor, com a estrutura do ato, ou seja, do efeito experimentado pelo leitor na construção de sentido. Desse modo, o leitor é elemento essencial nessa teoria, pois é ele que “instrumenta a obra”, partitura criada pelo autor. A recepção é uma realização concreta dos processos de produção e de leitura, pertinentes à estrutura da obra. Nesse procedimento de comunicação literária, o leitor, aspecto pouco valorizado pelas teorias anteriores, pode agir e criar, tem autonomia e espaço para expor suas impressões. Quanto a nós, reconhecemos que a Estética da Recepção é um dos meios para observarmos como os elementos constitutivos das obras de Lygia Bojunga Nunes estão articulados de modo a envolver, conquistar e transformar o leitor.

A elaboração do questionário socioeconômico utilizado neste trabalho (Apêndice 1), aplicado aos alunos sujeitos da pesquisa, teve por objetivo delimitar um parâmetro para a abordagem do leitor, uma vez que os aspectos sociais são de suma importância dentro dos princípios segundo os quais deve-se levar em consideração os elementos que compõem o contexto social no qual os leitores estão inseridos. Dito de outra forma, é preciso levar em consideração os elementos externos do texto como, por exemplo, o meio em que os leitores vivem e suas experiências pessoais, a fim de observar o modo como tais elementos contribuem para dar vida à obra e dialogar com ela, estabelecendo uma comunicação entre os dois lados da relação entre texto e leitor: o do efeito e o da recepção.

Os questionários socioeconômicos possibilitam uma abordagem do leitor, bem como a identificação de elementos essenciais do contexto em que ele está inserido. Por isto, houvemos por bem aplicar aos alunos um questionário de identificação de seu nível

socioeconômico (Apêndice 1). Descrevemos os dados por meio de tabelas e gráficos, levantando, primeiramente, os dados por escola, totalizando-os em seguida, para uma análise mais clara dos resultados (Apêndice 4). Apresentamos, então, as informações ou comentários mais relevantes.

A fim de facilitar a elaboração dos gráficos e tabelas (Apêndice 4), optamos por um sistema de abreviações, a saber:

1. EMEFI *Prof<sup>a</sup> Alice Bernardes Silva* – AB;
2. EMEFI *Prof<sup>a</sup> Carmen Nápoli de Castro* - CN;
3. EMEFI *Dr. Getúlio Vargas* – GV;
4. EMEFI *Max Wirth* - MW;

Os alunos da escola A EMEFI *Dr. Getúlio Vargas*, localizada no centro da cidade, recebe um público de diversas localidades, a maioria das Regiões I, II e III (Apêndice 4, Tabela 1, Gráfico 1), o que, todavia, não parece ter trazido qualquer dificuldade para a participação na pesquisa. Seus alunos provêm: 8, do Centro; 1, do C.R. *Agostinho Caliman*; 1, do C.H. *Orlando Bergamaschi*; 1, *Jd Alvorada*; 2, do *Jd Bela Vista*; 2, do *Jd das Bandeiras*; 1, do *Jd Primavera*; 1, do *Jd São Paulo*; 1, do *Jd Paulista*; 4, do *Bairro Mira Ira* e 1, do *Pq Amarílis*.

A EMEFI *Max Wirth*, também escola central, tem seus alunos provindos, em maior parte, da Região I e IV (Apêndice 4, Tabela 1, Gráfico 1), embora também receba alunos das outras regiões: 7, do Centro; 1, do C.H. *Augusto Estofalete*; 1, do *Jd Paulista*; 1, da *Vila Califórnia*; 5, da *Vila Cavarú*; 1, da *Vila Esperança* e 5, da *Vila São José*.

A EMEFI *Prof<sup>a</sup> Alice Bernardes Silva* e a EMEFI *Prof<sup>a</sup> Carmen Nápoli de Castro*, localizadas em bairros distintos da cidade de Osvaldo Cruz, provêm ou do próprio bairro, ou de bairros vizinhos (Apêndice 4, Tabela 1, Gráfico 1). Assim, os alunos da EMEFI *Prof<sup>a</sup> Alice Bernardes Silva* provêm, em maioria, da Região VI, assim distribuídos: 6 alunos, do C.H. *Álvaro Campoy*; 1, do C.H. *Atenas*; 9, do *Jd das Bandeiras*; 1, do *Jd Guarujá*; 7, do C.H. *Paraíso*; 1, do C.R. *Mário Covas*; 1, do C.H. Nelson Cavalini e 1, do *Jd Santa Teresa*, enquanto os alunos da EMEFI *Prof<sup>a</sup> Carmen Nápoli de Castro* provêm, em maioria, da Região V, e alguns da Região VI, assim distribuídos : 1, do C.H. *Álvaro Campoy*; 1, do *Jardim das Bandeiras*; 3, do C.H. *Sílvia L. Maluf*; 7, do C.H. *Promorar*; 4, do *Jd Santa Teresa*; 3, da *Vila Califórnia* e 1, da *Vila Esperança*, além de 3 alunos da Região I.

Os dados de identificação revelam que, de um total de 94 (noventa e quatro) alunos entre 9 e 12 anos que participaram da pesquisa, 44 (quarenta e quatro) são meninas, 47

(quarenta e sete) são meninos e 3 (três) não identificaram o sexo, totalizando 46,81% de crianças do sexo feminino e 49,99% do sexo masculino identificados (Apêndice 4, Tabela 2, Gráficos 2 e 3).

Com relação à faixa etária dos participantes, 30,85% tem 9 (nove) anos; 59,57%, 10 (dez) anos; 7,45%, 11 (onze) anos; 2,12%, 12 (doze) anos, havendo, pois, uma concentração significativa na faixa entre 9 e 10 anos de idade. Comparando as quatro escolas, observamos que apenas a EMEFI *Max Wirth* apresenta um número maior de alunos acima de 10 anos. A aproximação entre as idades reflete-se na verificação do efeito e da recepção das obras lidas, quando foi possível observar bastante semelhança entre as respostas às perguntas da pesquisa (Apêndice 4, Tabela 3, Gráficos 4 e 5).

Com relação a ter em casa alguns eletrodomésticos e outros bens de consumo, notamos que: 48,93% dos alunos possuem computador; rádio, 91,48%; vídeo game, 50%; televisão; 97,87%, aparelho de som; 76,59%, vídeo cassete; 48,94%, DVD 88,30%; celular, 82,98%; telefone fixo, 47,87%. Observamos que apenas 4,25% dos alunos preencheram o campo “Outros” do questionário, mencionando ter em casa: Ventilador, MP3 e MP4 (Apêndice 4, Tabela 4, Gráficos 6 e 7). Como a questão proposta tinha a finalidade de detectar a posse de alguns produtos da tecnologia como um meio de conjecturar sobre as condições sociais dos alunos receptores, observamos que a maioria está conseguindo acessar aos produtos tecnológicos mais comuns da atualidade.

A questão “Você foi presenteado(a) com livros? Quantos?” revelou que 63,83% dos alunos já foram presenteados com livros, contra 36,17% que nunca o foram. Ressalve-se que, de acordo com as informações das professoras envolvidas, estes livros a que se referem as crianças são revistinhas de recreação infantil encontradas nas bancas de revistas. A informação referente à EMEFI *Profª Alice Bernardes Silva* seria a única procedente, pois, segundo a professora, trata-se realmente de livros infantis. Se isto corresponder à realidade, no entorno dos alunos, os livros não são vistos como um presente de qualidade. Pelo menos na EMEFI *Prof. Alice B. Silva*, a pesquisa revelou que eles não o são (Apêndice 4, Tabela 5, Gráficos 8 e 9).

Observamos, na questão “Você costuma ler para...” que o item “realizar trabalhos escolares” ocupou o primeiro lugar na preferência dos alunos, seguido do “aprender coisas úteis”; “ler para se distrair” ocupou o terceiro lugar nas indicações dos alunos, enquanto “aprender coisas ligadas à religião” ocupou o quarto lugar; o item “outros” não foi escolhido (Apêndice 4, Tabela 6, Gráfico 10). As respostas indicam que a visão pedagógica da literatura ainda impera no contexto das escolas objetos da pesquisa.

Quanto a frequência à biblioteca, 69,14% responderam ir de vez em quando, contra 20,21% que disseram que nunca vão à biblioteca, e apenas 10,64% afirmaram frequentá-la sempre. A EMEFI *Dr. Getúlio Vargas* sobressaiu-se na frequência à biblioteca, talvez porque se trata da única escola que conta com uma funcionária responsável pela biblioteca. Interrogados, os diretores das demais escolas disseram que devido à falta do funcionário responsável, “para não haver problemas”, optaram por formar o acervo de classe (Apêndice 4, Tabela 7; Gráficos 11 e 12).

Outra questão relevante foi o tipo de leitura que os alunos procuram na biblioteca. O tipo mais procurado foi Aventura, seguido de Poesia, Detetive/Policial, Ficção, Escolar, Religião. Chamou-nos a atenção a preferência, em segundo lugar, pela Poesia que se pressupõe um texto mais elaborado esteticamente (Apêndice 4, Tabela 8; Gráficos 13 e 14).

Na utilização do computador, 84,04% dos alunos utilizam, embora nem todos possuam a máquina. Utilizam o computador em casa 4,78%; 21,26%, no curso de Informática da escola que frequentam, promovido pela Secretaria Municipal de Educação; 7,44%, nos Projetos Sociais promovidos pela Secretaria de Assistência Social de Osvaldo Cruz; 6,38%, em casas de outros, enquanto 18,08% dos alunos não utilizam computador. (Apêndice 4, Tabela 9; Gráficos 15 e 16). A finalidade desse uso é diversificada: em primeiro lugar, é se divertir/jogar/brincar; em segundo lugar, realizar trabalhos escolares, pesquisas, estudos. A internet ocupou o último lugar na preferência dos alunos (Apêndice 4, Tabela 9.1; Gráficos 17 e 18).

A análise do questionário socioeconômico dos alunos ajudou-nos a conhecer um pouco a trajetória desses leitores, principalmente o contexto social em que estão inseridos. A partir daí foi possível compreender, de alguma forma, o modo específico que essas crianças têm de se relacionar com a leitura e com a literatura. Enquanto para algumas a formação do hábito de leitura parece contar com a ajuda da família, a maioria dessas crianças depende da mola propulsora representada pela escola e pelo professor.

Ressaltamos que tínhamos por hipótese que haveria uma diferença significativa, do ponto de vista socioeconômico entre os alunos das escolas EMEFI *Carmen Nápoli de Castro* e EMEFI *Max Wirth* e as escolas EMEFI *Prof<sup>a</sup> Alice Bernardes Silva* e EMEFI *Dr. Getúlio Vargas*, mas essa hipótese não se confirmou, uma vez que o questionário não apontou, de modo geral, diferenças marcantes entre os alunos dessas escolas. Na verdade, não houve diferença de monta entre as quatro escolas envolvidas na pesquisa e os resultados, quanto à questão socioeconômica, apontam para uma situação mais ou menos semelhante, entre o grupo pesquisado.

### **3.4 O aluno leitor: impressões proporcionadas pela leitura de *A Bolsa Amarela* e *A Casa da Madrinha*.**

#### 3.4.1 Sociologia da leitura: os mediadores

Os limites das teorias contemporâneas da literatura extrapolam o texto e o autor, levando a uma multiplicação de estudos voltados para o leitor como elemento chave no processo de comunicação, quebrando os estigmas e barreiras impostas pelas teorias anteriores. Assim como a Estética da Recepção, a sociologia da leitura pode mostrar comportamentos do leitor, tanto na sua atuação social fora do ambiente escolar, quanto em sua atividade individual frente aos textos lidos. Dessa forma, a sociologia da leitura torna-se essencial em um estudo que contempla aspectos sociais e suas influências no processo de leitura, norteando e enriquecendo os aspectos recepcionais e do efeito.

Estudar o público como agente do processo literário é a principal preocupação da sociologia da leitura. Por meio dessa disciplina são pesquisadas as preferências do público, levando-se em consideração o lugar ocupado pelo leitor na sociedade, o sexo, a idade e suas aspirações culturais, revelando também as instituições e seus segmentos mediadores que interferem na formação do gosto. Além disso, são discutidos temas que dizem respeito à política de popularização do livro e da leitura, à influência do mercado na produção e difusão da obra, à duração do prestígio do autor e o tempo de permanência da obra no consumo entre os leitores.

A sociologia da leitura estuda hábitos de leitura em seu acontecimento concreto, desenvolvidos por leitores reais, e situados no interior dos processos responsáveis por sua diversidade e variação. Muitos são os teóricos que dialogam com essa teoria, cada um enfocando um aspecto dos vários presentes na sociologia da leitura.

Arnold Hauser (1977), no quarto capítulo de sua obra *Sociologia del arte* (HAUSER, 1977, p. 579-99), trata das relações entre o público, o autor e os mediadores do processo literário, salientando a função dos mediadores como elementos importantes para o futuro das obras literárias na sociedade.

A arte, como meio de comunicação, conta com a ação recíproca do criador e do leitor que, como tal, não desempenha uma ação meramente receptiva. Da mesma forma que o

autor, no momento da produção, evoca suas vivências e seus conhecimentos sobre a arte para produzir sua obra, o leitor, ao recebê-la, passa pelo mesmo processo.

A recepção de uma obra de arte torna-se, porém, muitas vezes, uma tarefa difícil. Nesse momento, faz-se necessária a figura do mediador, cuja principal função é aproximar a obra dos leitores, tendo até que adaptá-la, muitas vezes, ao gosto do público. Esse papel pode ser muito abrangente, envolvendo instituições e fatores de ordem social, cultural e econômica em seu desempenho.

Hauser (1977) salienta a função dos mediadores como elementos importantes para o futuro das obras literárias na sociedade. Para o autor, não existe produção artística comunicativa sem mediação esteticamente constitutiva, já que a essência do veículo entre a obra de arte e sua recepção quer dizer “mediação” (HAUSER, 1977, p. 558).

A mediação significa uma intercessão que possibilita a relação entre dois elementos diferentes, mas não opostos. Necessária para compreender o processo de produção e de recepção da obra, a mediação dá a essa obra um sentido que o público pode compreender e elimina a estranheza inserida em sua novidade, suprime sua impressão desconcertante e a configura de acordo com o habitual e o familiar.

Petit (1999), do mesmo modo que Hauser, aborda a importância de se mediar a leitura. Porém, diferentemente deste autor, a pesquisadora atém-se mais aos sujeitos mediadores e não às instituições. Para Petit, o mediador é um professor, um bibliotecário ou, às vezes, um jornalista, um trabalhador ou um animador voluntário, ou simplesmente um amigo ou uma pessoa com quem se convive.

Para a compreensão de até que ponto um mediador pode influenciar a vida de um sujeito, Petit (1999) cita vários exemplos, a partir de uma pesquisa realizada na França com jovens de bairros da periferia que, embora vivendo à margem da sociedade, tiveram suas vidas totalmente transformadas pela leitura. Petit postula que o gosto pela leitura não surge apenas por meio da frequência material aos livros, visto que um conhecimento, um patrimônio ou uma biblioteca de nada valerão se não houver uma relação dialógica entre a leitura das palavras e a leitura da vida. Do mesmo modo, se o indivíduo não tiver liberdade para adentrar a cultura letrada devido à sua origem social, precisará de uma força, um mediador que o impulse para ir cada vez mais longe. Daí a importância do mediador e do intercâmbio com outros leitores.

De acordo com Petit (1999), não é a escola como instituição que tem despertado o gosto pela leitura, o interesse em aprender, imaginar, viajando pelas palavras de um livro e descobrindo um novo mundo. Os grandes agentes dessa mediação têm sido os professores e

os bibliotecários que dividem suas paixões com seus alunos, contagiando-os e difundindo o gosto pela leitura.

O papel do mediador de livros é resultado não apenas do processo de iniciar um jovem na leitura, mas também de legitimar ou revelar o desejo de ler. Se uma criança se interessa por uma história contada pelo professor, provavelmente procurará outras histórias para ler sozinha. Além disso, o professor ajudará seus alunos a superar as dificuldades encontradas durante a leitura e a escolher seus livros.

A história literária já contemplou o autor e a obra como centros do processo da leitura, sendo que o leitor e os mediadores são temas da atualidade. No entanto, um elemento desse conjunto não existe sem o outro, pois a leitura é um organismo cujo funcionamento depende do inter-relacionamento desses quatro elementos para que ocorra completamente.

#### 3.4.2 A Leitura de *A Bolsa Amarela* e *A Casa da Madrinha*

O instrumento utilizado para verificar a leitura de *A Bolsa Amarela* e *A Casa da Madrinha*, pelos alunos das 4<sup>a</sup> séries de quatro escolas municipais de Osvaldo Cruz – SP, foi um questionário intitulado *Leitura do Livro A Bolsa Amarela/ A Casa da Madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes (Apêndice 2), aplicado nos meses de maio e junho de 2008.

A movimentação para a leitura dos livros, contudo, começou bem antes, ainda no mês de fevereiro, logo após o início das aulas. Como as bibliotecas das quatro escolas envolvidas contam com tais obras em seus acervos, intermediamos para que as escolas que deveriam ler *A Bolsa Amarela* recebessem, por empréstimo, os volumes dessa obra daquelas que leriam *A Casa da Madrinha* e vice-versa. Além disso, pedimos ajuda aos nossos colegas professores de Língua Portuguesa (PEB II) que dão aula nas escolas estaduais de 5<sup>a</sup> série em diante, que nos atenderam prontamente, emprestando-nos todos os volumes que conseguiram juntar. Desta forma, conseguimos disponibilizar um exemplar das obras para cada participante.

Orientamos as professoras para que, antes de começar o trabalho com os textos, procedessem à leitura do livro indicado para sua classe, fazendo também outras leituras para conhecer o momento histórico-social em que o livro foi escrito e descobrir aspectos da biografia da autora que pudesse gerar discussão. Repassamos às professoras todo o material

que tínhamos em mãos a respeito, como por exemplo, dados biográficos da autora e entrevistas concedidas.

Também pedimos que elaborassem um Plano de Trabalho (Anexo 1) a partir do livro a ser lido, relatando a sequência didática das atividades a serem desenvolvidas, o que nos facilitou o acompanhamento da trajetória da leitura dos alunos.

Numa primeira etapa, as professoras pediram aos alunos que citassem nomes de escritores que eles conhecessem, ou porque já leram livros ou porque ouviram falar deles, ajudando-os nesta lembrança, dizendo títulos de obras que já tinham sido lidas na classe, ou pela professora ou pelo coletivo dos alunos. Nesse momento, os nomes mais citados foram: Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Eva Funari, Tatiana Belinsky, Fernanda Lopes de Almeida e Ziraldo. Então, elas apresentaram às crianças a biografia da autora do novo livro que seria lido por todos, falando sobre o período em que essa autora iniciou sua carreira de escritora, sua maneira inovadora de escrever, sua importância para a literatura nacional.

A segunda etapa marcou-se pela criação de um ambiente literário com uma exposição mais ampla na própria sala de aula de várias obras, lidas ou não, pelas crianças, e constantes do acervo de classe, que ficava no “Cantinho da Leitura”, sendo incluídas nessa exposição as obras de Lygia Bojunga Nunes, as quais, surpreendentemente, nenhuma dessas professoras havia ainda trabalhado com seus alunos.

Numa terceira etapa, foi feita a apresentação da obra a ser lida. As professoras, cujas classes leriam *A Bolsa Amarela*, explicaram às crianças que esse livro trata da história de uma menina que entra em conflito consigo mesma e com a família ao reprimir três grandes vontades (que ela esconde numa bolsa amarela): a vontade de crescer, a de ser garoto e a de se tornar escritora. Essa menina sensível e imaginativa conta o seu dia-a-dia, juntando o mundo real da família ao mundo criado por sua imaginação fértil e povoado de amigos secretos e fantasias. Por sua vez, as professoras cujas classes leriam *A Casa da Madrinha* explicaram que este livro relata a história de um menino pobre que enfrenta a dura realidade dos problemas de sobrevivência na cidade grande, mas que dá lugar ao sonho e à esperança que devem acompanhar o ser humano para tornar-lhe a jornada mais fácil, quando procura a casa da madrinha, símbolo da busca de espaços e vidas ideais, possíveis de serem produzidos na esfera da imaginação.

Na quarta etapa, as professoras iniciaram uma leitura coletiva – a leitura colaborativa. Então, cada professora leu um trecho do livro com a classe e, durante a leitura foi fazendo pausa para questionar os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a

atribuição de determinado significado. A pedido das próprias crianças, elas levaram os volumes da obra para casa a fim de continuar a leitura, agora de maneira autônoma. Então, o procedimento de leitura com os alunos foi feito desta forma: leitura autônoma realizada em casa pelos alunos, e leitura colaborativa realizada na sala de aula pela professora e seus alunos.

Na quinta etapa, terminada a leitura da obra *A Bolsa Amarela/A Casa da Madrinha*, as professoras iniciaram a análise do texto lido, quando então, conversaram com as crianças sobre os elementos da narrativa: o narrador, as personagens, o espaço e o tempo da história, e o tipo de discurso, levantando questões como: quem são as personagens, os lugares onde a história se passa, qual é o enredo, no que o autor queria fazer o leitor pensar, será que há algo que não está escrito, mas que a autora desejava que fosse compreendido. Também foi discutido com o grupo o que é analisar um texto do ponto de vista estético, quando as professoras chamaram a atenção das crianças para o uso figurado das palavras, o ritmo, as sequências por oposição e simetria, as repetições de palavras e sons.

No plano de trabalho (Anexo 1), as professoras também registraram os procedimentos da avaliação, relatando algumas atividades a serem desenvolvidas com os alunos, a partir do objetivo geral (contribuir para a formação do leitor literário): leitura dramatizada do texto, debate sobre as atitudes e ações das personagens da obra lida; discussão sobre relações familiares, organização escolar e exclusão social pela pobreza; contação da história, sem ler, para um público que não fosse formado pelos colegas de turma, montagem de peça teatral.

Observamos a atualidade da sequência didática das atividades desenvolvidas pelas professoras na concretização da leitura, uma vez que há bem pouco tempo a tendência dos docentes era atrelar a leitura e a literatura ao ensino de gramática, e atribuímos o fato aos cursos sobre Leitura e Produção de Texto (Anexo 3), que a Secretaria Municipal de Educação vem oferecendo. Observamos também a preocupação das professoras em promover o encontro das crianças com o texto de Lygia Bojunga por meio de uma adequada mediação de sua parte, até que no final do mês de maio, foi-nos possível orientar as professoras para que começassem a aplicação dos questionários, poucas questões por vez para não cansar os alunos, atendendo-os nas suas dúvidas, mas sem responder as questões por eles.

Salientamos que a participação na pesquisa foi muito bem aceita, tanto pela direção das escolas, como pelas professoras e alunos envolvidos, o que fez com que os trabalhos se desenvolvessem sem qualquer sobressalto ou dissabor. Pelo contrário, foi tudo muito gratificante. Enfatizamos, mais uma vez, que as respostas aos questionários foram mais

ou menos semelhantes entre as quatro escolas envolvidas, razão pela qual apresentamos o resultado em totalidade. Acrescentamos que os alunos revelaram boa compreensão do livro, demonstrando envolvimento com a obra lida e deixando evidentes as impressões que a leitura lhes proporcionou. Vejamos algumas respostas, para as questões, que justificam a nossa conclusão.

Com relação à questão “2.1 Após a leitura do livro *A Bolsa Amarela / A Casa da Madrinha*, você pode dizer que”, todos os alunos disseram que a leitura do livro lido foi divertida, o que aponta uma relação de prazer com a obra lida. Vejamos algumas justificativas para a resposta:

Foi divertido porque os personagens eram divertidos e interessantes;  
 Foi divertido porque tinha muitas aventuras e personagens engraçados;  
 Foi divertido porque foi incrível com muitas aventuras e falando de coisas legais;  
 Foi divertido porque a história de Alexandre é uma bela aventura, tem várias coisas interessantes.

Quanto à aceitação da obra (“2.2 O que você mais gostou...?”), também 100% dos alunos, considerando todas as escolas, afirmaram gostar do que leram, justificando suas respostas, as quais demonstraram envolvimento dos leitores com a obra, numa relação prazerosa:

Gostei de tudo, a história é muito legal, ensinou coisas divertidas e emocionantes;  
 Gostei da vontade de Raquel de ser grande, homem e escritora;  
 Gostei de tudo, principalmente quando a Raquel foi na Casa dos Concertos;  
 Gostei muito do Alexandre, gostei de ver que ele era esperto e trabalhador e achou a casa da madrinha;  
 Gostei da parte que o Alexandre enfrentou o medo;  
 Gostei de tudo só não gostei do jeito que as pessoas tratavam o Pavão;  
 Gostei de tudo só não gostei da parte do final porque Alexandre não ficou com a Vera;  
 Gostei do show que o Pavão deu na estrada;  
 Gostei da parte que o Pavão se apaixonou pela Gata da Capa.

Quando questionados sobre o momento mais interessante da história (“2.3 Para você qual foi o momento mais interessante da história?”), as respostas mais comuns foram estas:

Foi quando a Raquel achou o alfinete porque ele desenhava para ela entender o que ele queria falar;

Foi quando a Raquel ganhou a bolsa amarela porque ela pôde guardar o seu segredo lá na bolsa;

Quando o Alfinete de Fraldas estourou as vontades porque Raquel não queria mais suas vontades;

Foi quando ele desenhou o medo e o enfrentou porque ele foi corajoso, foi legal, eu tinha medo e depois mudei;

Quando eles estavam na casa da madrinha porque Alexandre realizou seu sonho;

Quando Alexandre quis conhecer a sua madrinha porque é um prazer descobrir as pessoas que fazem parte de nossa vida;

Quando o Pavão encontrou a Gata da Capa porque os dois gostam um do outro;

Quando Alexandre vai embora sem a Vera. Porque ele não podia abandonar sua namorada.

Chamou-nos a atenção a resposta *Foi quando ele desenhou o medo e o enfrentou porque ele foi corajoso, foi legal, eu tinha medo e depois mudei* que revelou uma identificação tão profunda da criança com a personagem Alexandre que a liberou de seu próprio medo (ocorrência da catarse). A última resposta nos remete a Barthes (1987) que diz que o escritor em seu texto deixa espaços abertos – lacunas ou vazios – para serem preenchidos pelo leitor, que cria significados. No livro lido pelas crianças pesquisadas, a autora, em momento algum, disse que Alexandre e Vera eram namorados. Mas nossos receptores mirins assim interpretaram a relação dos dois. Iser (1999, v. 2, p. 126) explica que, com as lacunas, o leitor é conduzido para “dentro do acontecimento e estimulado a imaginar o não dito como o que é significado”.

Em relação à questão (“2.4 Você achou alguma personagem parecida com você?”), 79% responderam que sim, contra 21% que disseram que não (Apêndice 4, Tabela 10). Os que responderam afirmativamente justificaram assim suas respostas:

Eu achei o Terrível igual a eu porque o Terrível só pensa em brigar e eu também, por isso todo mundo fala que eu sou terrível;

Com a Raquel. No modo de pensar... porque ela quer ser grande e eu também;

Eu pareço a Guarda-Chuva porque eu troco o r pelo l e falo enrolado;

Com a Raquel porque eu tenho vontade de ser grande e de ser escritora;

Com o Alexandre porque também sou corajosa e esforçada na escola;

O Alexandre porque ele imagina as coisas e eu também gosto de imaginar. Nós temos imaginação;

Com o Alexandre porque eu gosto de animais, gosto de aventuras e tenho muitos amigos, e o Alexandre também;

O Alexandre porque ele vai em busca de seu sonho e eu também vou em busca do meu sonho;

Com a Vera por causa dos horários;

Com o João das mil e uma namoradas porque eu e ele somos bonitos.

As respostas das crianças apontam que as vivências das personagens provocaram nelas uma identificação à medida que essas vivências encenaram para essas crianças algo familiar. Lembramos aqui a experiência estética tratada por Jauss e por nós mencionada neste trabalho.

As questões 2.5 (“Cite algo que alguma personagem ensinou para você”) e 2.6 (“Você acha que aprendeu alguma coisa com a leitura desse livro”) suscitaram respostas que reproduzem a tradição escolar de extrair do texto lido mensagens e conteúdos moralizantes, e de que sempre se lê para aprender algo (pedagogismo). Vejamos algumas respostas para a questão 2.5:

Raquel me ensinou a não ser briguento;

A Raquel me ensinou que ser criança tem suas vantagens;

A Raquel ensinou que todos tem que fazer todas as coisas igual o menino da Casa dos Consertos;

Alexandre me ensinou que ter amigos é muito bom;

O Alexandre me ensinou que tenho que enfrentar o medo;

O Alexandre ensinou que dá para realizar os sonhos, e que devemos lutar pelo que nós queremos.

Para melhor análise da questão 2.6 (“Você acha que aprendeu alguma coisa com a leitura desse livro?”), observe-se Apêndice 4, Tabela 11. As respostas dadas pelas crianças mostram que elas refletem sobre a história, que a leitura não foi uma mera atividade mecânica:

Eu aprendi que brigar não leva a nada;

Aprendi que ser criança tem suas vantagens e deve também ser respeitada como todas;

Eu aprendi que as coisas boas não é só o luxo;

Aprendi que ler é bom, solta a imaginação;

Aprendi que ler ajuda a melhorar a leitura;  
 Aprendi a enfrentar o medo e valorizar meus amigos;  
 Aprendi que as pessoas não deve desistir dos seus sonhos.

Já a questão 2.7 (“Quando a professora pede para você ler um livro, você pensa que vai ser divertido, que vai aprender algo ou que vai ser chato”), as respostas das crianças contrariam a nossa inferência de que a tradição pedagógica de se ler para aprender algo continua permeando as nossas escolas (Apêndice 4, Tabela 12). Seguem algumas respostas que exemplificam os resultados:

Penso que vai ser divertido porque eu gosto de ler para aprender coisas novas e interessantes;  
 Aprender algo porque toda vez que eu leio um livro eu aprendo algo;  
 Divertido porque a professora gosta de livros divertidos e interessantes e fala pra nós e eu vou acreditar nela;  
 Chato porque eu não gosto de ler;  
 Penso que vai ser chato mas no fim acabo gostando porque é chato ler livros.

À pergunta 2.8 (“Você encontrou dificuldade para entender o modo de falar das personagens?”), 81% dos sujeitos responderam que não, contra 14% que disseram sim e 5%, um pouco (Apêndice 4, Tabela 13). A maioria dos que responderam sim se referiram à fala da Guarda-Chuva, como mostram as respostas no impresso próprio. Os exemplos aqui citados são gerais:

Sim, a gente se perde num monte de histórias;  
 Não a minha professora explica muito bem;  
 Um pouco mas depois a professora explica e a gente entende;  
 Sim a Guarda-Chuva quando ela estava quebrada;  
 Sim porque teve palavras que não se falam mais hoje em dia.

A primeira resposta mostrou que algumas crianças terem compreendido a organização estrutural da narrativa de Lygia Bojunga a que se refere Sandroni (1987) como uma “história-dentro-da-história”. A segunda e a terceira respostas destes exemplos levam-nos a inferir que o grande número de respostas negativas por parte dos alunos deve-se ao papel exercido pelas professoras que acompanharam suas leituras, fomentando discussões e

esclarecendo dúvidas. Essa constatação aponta para a importância da função de mediador exercida pelas professoras das quatro escolas participantes.

Na questão 2.9 (“Na escola, você lê livros divertidos ou chatos?”), as respostas dadas pelos alunos evidenciam que os mesmos têm liberdade de escolha com relação às suas leituras, bem diferente de alguns anos atrás quando, professores que éramos, pedíamos a leitura de um título específico para a turma toda e os alunos tinham que empreender a sua leitura sem nenhuma mediação de nossa parte para, numa data pré-estabelecida, passarem por uma avaliação (Apêndice 4, Tabela 14). Agora, algumas respostas:

Divertido porque os livros da escola são bem legais, divertidos e falam sobre muitas coisas;

Divertido porque nós escolhemos o livro que vamos ler e eu escolho os livros divertidos;

Divertido porque eu só pego livro legal de poesia;

Divertido porque para eu pegar um livro tem que ser divertido, porque eu não vou pegar livro chato;

Divertido porque eu só pego livro de capa engraçada;

Divertido porque antes de pegar o livro pergunto para a professora se é legal;

Chato porque eu não gosto de ler;

Chato porque eu não sou muito bom na leitura.

De um modo geral, as respostas dos alunos apontam para uma relação prazerosa com os livros trabalhados em sala de aula. As duas últimas respostas fazem-nos refletir que, quando se pergunta a nós educadores sobre o que pretendemos ao levar o livro à criança, a nossa resposta é mais ou menos a mesma: queremos formar o hábito da leitura. Mas, apesar do nosso empenho, estamos vendo que, dentre as nossas crianças, há as que não gostam de ler. Somos de opinião de que, enquanto houver uma criança que declare não gostar de ler, precisamos envidar todos os nossos esforços para que o relacionamento dessa criança com o livro melhore, especialmente o de literatura, se quisermos aumentar a eficiência do nosso trabalho como “fazedores de leitores”.

Com relação à questão 2.10 (“As atividades que a professora desenvolve depois da leitura de um livro são legais ou são chatas?”), 94% dos respondentes disseram que são legais, contra 6% que responderam que são chatas (Apêndice 4, Tabela 15). As respostas dadas a essa questão, mostram que o encaminhamento da leitura nessas escolas participantes da pesquisa está passando por mudanças, não se prendendo mais ao esquema tradicional de leitura do

texto; respostas às questões de interpretação e compreensão; exercícios gramaticais e produção de um texto a partir do texto da leitura:

Legais porque você aprende mais sobre o livro, deixa a gente mais sabido;

Legais porque aquilo que eu não entendi vou entender detalhes com as perguntas do debate;

Legais porque nossa cabeça pensa e é legal;

Legais porque fazem a gente pensar e melhora o aprendizado;

Legais porque nos ensinam a entender melhor a história do livro;

Legais porque a gente brinca e aprende coisas novas;

Legais porque a gente não fica respondendo bastante perguntas;

Chato porque não sou fã de teatro;

Chato porque eu não sou muito de ler livros.

As respostas a esta questão, mesmo se levando em conta todo o pedagogismo constatado em muitas respostas às questões anteriores, indica que uma atenção maior está sendo dada à riqueza e sensibilidade da alma infantil, com abertura de espaço para um trabalho mais dinâmico, alegre e entusiástico a partir do texto lido, favorecendo assim a ampliação das experiências do leitor e a sua inserção no campo da arte literária.

### **3.5 COM A PALAVRA, O PROFESSOR: ELO VITAL NA RELAÇÃO TEXTO/ALUNO LEITOR.**

Conscientizados da importância do professor como mediador da relação texto/leitor, idealizamos, no contexto de nossa pesquisa, um questionário do professor (Apêndice 3) que possa revelar o que pensa esse mediador sobre leitura e literatura e, ao mesmo tempo, trazer respostas às nossas interrogações sobre como esse sujeito, no exercício da profissão de mestre dentro das escolas municipais de ensino fundamental de Osvaldo Cruz – SP, se desincumbe do compromisso que lhe cabe na relação do aluno com o texto, especificamente com o texto literário. Tal questionário foi aplicado no mesmo período que o

dos alunos, isto é, a partir do final do mês de maio até o começo do mês de julho de 2008 e apresentou os resultados que ora transcrevemos:

Com relação ao sexo dos sujeitos, a tradição histórica de que as mulheres privilegiam mais o magistério do que os homens se confirma: todos os sujeitos da pesquisa são do sexo feminino, estando todas elas na faixa de 26 a 45 anos, tendo feito o Ensino Médio – Magistério – e também curso superior – Licenciatura em Pedagogia. Dentre elas, apenas uma professora ainda não fez pós-graduação (especialização) e nenhuma delas fez curso de mestrado ou doutorado, sendo que os cursos realizados até agora o foram na forma presencial. São professoras efetivas, duas delas lecionando há mais de cinco anos – entre seis a quinze anos – e duas há mais de quinze anos, entre dezesseis e vinte e cinco anos. Todas elas, portanto, têm bom tempo de experiência, dando aula em uma única escola, em classes de 4ª série, com carga horária semanal de trinta horas, sendo vinte e cinco horas em atividades com alunos e cinco horas de trabalho pedagógico, das quais duas horas em atividades coletivas na escola e três horas em local de livre escolha pelo docente.

Interrogadas se haviam participado da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola em que lecionam, todas responderam que sim, acrescentando que, no que diz respeito à leitura e à literatura, deram a sua contribuição, como se comprova a partir das respostas:

Sim, sempre há participação efetiva de todos;  
Participei dando sugestões de tipos de leituras;  
Sugeri Projeto de Leitura semanal;  
Colaborei na elaboração do Plano de Ação referente à leitura.

Na questão “O Projeto Pedagógico da escola em que leciona está atualizado?” todas responderam que sim, variando as justificativas:

Está em processo de construção;  
Ele é reformulado todos os anos;  
Reformulado sob novas diretrizes;  
Ele é retomado todos os anos.

Perguntadas se elas seguem as orientações do Projeto Pedagógico no que se refere à leitura e à literatura, todas disseram que sim. Transcrevemos suas respostas:

Considero a leitura muito importante;  
Traz objetivos claros e significativos;  
Aumenta a aprendizagem e desenvolve o gosto pela leitura;  
Gosto muito dessa forma de trabalho.

Para melhor análise das atividades de leitura comuns nas classes dessas professoras – Questão 4.5, do Questionário do Professor (Apêndice 3), elaboramos uma tabela (Apêndice 4, Tabela 16). Pela tabela, verificamos que “Conversas em torno de textos que ajudem os alunos a compreender e distinguir características da linguagem oral e da linguagem escrita” é a atividade que ficou em primeiro lugar. “Organização de rodas de conversa em que os alunos possam escutar e narrar fatos conhecidos ou relatar experiências e acontecimentos do cotidiano” ocupou o segundo lugar. “Realização de atividades que favoreçam a expressão oral (dramatizações, leituras, relatos, comentários, opiniões etc)” ocupou o terceiro lugar. “Propostas de atividades em que os alunos consultem fontes em diferentes suportes (jornal, revista, enciclopédia, internet etc) para aprender a buscar informações” ficou em quarto lugar, enquanto que a “Leitura de textos do livro didático, seguindo a sugestões contidas nesse material” ocupou o quinto e último lugar.

Inferimos, com base neste resultado, que os professores estão concentrando esforços pedagógicos na linguagem oral, o que, segundo compêndios da área, abre possibilidades para uma aprendizagem mais ampla da leitura e para a aprendizagem sobre a organização e as características de um texto escrito, além de favorecer um primeiro contato significativo da criança com diferentes modelos de textos de reconhecida qualidade como produção literária.

A tabela 17 (Apêndice 4) mostra os resultados obtidos quando o questionário solicitou às professoras que enumerassem as prioridades (de 1 a 7) ou propósitos que orientam a prática de leitura em sala de aula: “Fruição da imaginação ou criatividade” alcançou o primeiro lugar; em segundo lugar veio “Obtenção de informação e de conhecimento”; no terceiro lugar ficou “Formação de hábito de estudo”; ocupou o quarto lugar “Preocupação com o futuro da criança”; enquanto o quinto lugar coube a “Cumprimento do plano de ensino”. Em “Outros”, nada foi registrado.

A análise da tabela (Apêndice 4, Tabela 17) nos permite observar que nos propósitos que orientam a prática de leitura destas professoras, elas já atentam para a fruição da imaginação ou criatividade, diferentemente de outros tempos em que a preocupação primeira era a formação de hábito de estudo ou hábito de leitura.

Ao responderem à questão “Você prioriza a leitura de textos informativos ou de ficção?”, houve um equilíbrio nas respostas, uma vez que, das quatro professoras envolvidas, uma respondeu que prioriza textos informativos, outra que prioriza textos de ficção, enquanto as duas restantes disseram priorizar ambos, justificando-se assim:

Ambos, porque os dois têm seu espaço em sala de aula, pois possuem características específicas.

As respostas das professoras estão coerentes com as orientações didáticas que recebem segundo as quais a escola deve trabalhar com a diversidade de textos em função de diferentes objetivos.

Solicitadas a indicar atividades sobre leitura que elas jamais desenvolveriam junto aos alunos, as quatro professoras responderam:

Ficha de leitura de livros e leitura para pura cobrança ou dar nota.

A resposta demonstra que as professoras assimilaram as orientações de que as fichas de leitura podem se transformar em algo mecânico, padronizado, desinteressante aos alunos e que é mais interessante abrir espaço em sala de aula para que as crianças façam registros pessoais dos textos lidos, elaborados sob a forma de esquemas, fichamentos, resenhas, compartilhando esses registros entre os educandos.

As respostas dadas pelas professoras ao item 4 do questionário – literatura infantil e a prática pedagógica (Apêndice 3) indicam que todas as professoras têm a experiência de planejamento coletivo. Anualmente, constroem, junto com a equipe escolar, o Projeto Político Pedagógico de suas escolas, tendo o direito de manifestar-se, dando sugestões e expressando pontos de vista. Tivemos o cuidado de analisar o Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar envolvida na pesquisa e os Planos de Ensino de cada professora, constatando que todas essas escolas possuem projetos voltados especificamente ao incentivo da leitura, como, por exemplo, o Projeto Leitura na Escola (Anexo 4) da EMEFI *Alice Bernardes Silva* que mobiliza todos os elementos da unidade escolar – alunos, direção, professores e funcionários. Todos os projetos conceituam a leitura como um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, dando a ela a função de “chave de todas as aprendizagens”. Todos os projetos têm como objetivo geral “tornar a escola um espaço de formação de leitores”, mas não conceituam literatura nem demonstram perceber que a leitura é o resultado da troca estabelecida entre a literatura e o leitor.

O item 5 do questionário tratou especificamente das leituras das obras objetos da pesquisa. Como o trabalho se desenvolveu em duas escolas localizadas na área central de Osvaldo Cruz - SP e duas situadas em dois bairros mais distantes, duas professoras das escolas centrais leram, uma, *A Bolsa Amarela*, e a outra, *A Casa da Madrinha*, o mesmo ocorrendo com as escolas dos bairros.

### 3.5.1 A leitura de *A Bolsa Amarela*.

Com relação à questão 5.1 “Você já havia lido algum livro de Lygia Bojunga?”, as respondentes disseram que não, acrescentando:

Li textos soltos, fora do contexto de um livro.

Li textos esparsos, dentro de livros didáticos.

Chamou-nos a atenção o fato de as professoras não conhecerem a obra de Lygia Bojunga, mesmo porque a biblioteca da escola conta com volumes da autora. Uma das professoras relatou-nos que a leitura fragmentada dos textos de Bojunga impediu-a de ter uma relação literária positiva com a mesma, não podendo captar a tensão instaurada pelo texto literário.

À pergunta “5.2 Após a leitura do livro *A Bolsa Amarela*, você pode dizer que gostou, ou não gostou?” as duas professoras responderam afirmativamente, justificando as respostas:

Gostei porque o livro é interessante.

Gostei porque percebi um aumento de interesse na leitura de livros com mais escrita e menos desenhos.

A primeira resposta soa-nos como algo vago. A segunda resposta leva a crer que até então a professora buscava leituras com predomínio de ilustrações, alheia ao conhecimento de que as crianças de sua turma – pela idade e série – já apresentam uma evolução na leitura tal que se pode reduzir as ilustrações em favor do texto.

A questão 5.3 “Você acha que a leitura do livro *A Bolsa Amarela* pode ajudar a criança a compreender algo do mundo, algumas situações e acontecimentos da sua vida? Dê exemplos” suscitou as seguintes respostas:

Sim. Suas próprias vontades.

Sim. Só pelos comentários dos alunos sobre o livro percebi que todos têm vontades e sonhos como a Raquel, e que temos que lutar por isso.

Essa resposta é significativa porque comprova, de um lado, que se abre espaço durante as aulas para discussão sobre o livro lido e, de outro, que o texto levou as crianças à reflexão sobre si mesmas, abrindo seus horizontes para a possibilidade de concretização de seus ideais.

As respostas à questão 5.4 “Indique alguma(s) personagem(s) que poderia(m) tocar mais a sensibilidade das crianças” foram:

Raquel, a Guarda-chuva e a família da loja de consertos.

O Alfinete de Fralda. Ele não tinha história, a auto-estima estava baixa.

As professoras não relataram o motivo por que as personagens citadas em suas respostas poderiam tocar a sensibilidade das crianças, mas deduzimos que a vivência dessas personagens sensibilizou as crianças. Lembramos aqui o que temos estudado: que o texto literário é poderosa fonte de sensibilidade.

Quando solicitadas a indicar “as razões que as levariam (ou levaram) a adotar esse livro” (Questão 5.5), eis as respostas:

Identificação dos alunos com a Raquel, coisa de criança para criança, sonhos, vontades.

Aproveitar a oportunidade para possibilitar aos meus alunos entrar em contato com um texto de qualidade reconhecida no Brasil e no estrangeiro.

Como as professoras não conheciam a autora Lygia Bojunga, a resposta leva-nos a acreditar que a pesquisa teve o mérito de levá-las a estudar sua biografia.

Para a questão 5.6 “Indique as razões que levariam você a não adotar esse livro”, as professoras responderam:

Falta de conhecimento sobre a autora. Porque não adoto livro cujo autor não conheço.

Não existe razão para não adotar esse livro.

Também pedimos às professoras que indicassem os últimos livros lidos por elas. Foram, então, relacionados:

*A ilha perdida* – Maria José Dupré;  
*A montanha encantada* – Maria José Dupré;  
*A Bolsa Amarela* – Lygia Bojunga;  
*A Casa da Madrinha* – Lygia Bojunga;  
*Reinações de Narizinho* – Monteiro Lobato;  
*Luana Adolescente, Lua Crescente* – Sylvia Orthof;  
*Contos da Carochinha* – Figueiredo Pimentel;  
*A mulher que matou os peixes* – Clarice Lispector;  
*O vestido luminoso da princesa* – Ivan Ângelo;  
*Chapeuzinho Amarelo* – Chico Buarque;  
*Rita, não grita* – Flávia Muniz;  
*O reizinho mandão* – Ruth Rocha;  
*A fada que tinha ideias* – Fernanda Lopes de Almeida;  
*Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias* - Ruth Rocha;  
*Menina bonita do laço de fita* – Ana Maria Machado;  
*O menino Maluquinho* – Ziraldo;  
*1808 – 200 anos da chegada da família real no Brasil* – Laurentino Gomes;  
*A menina que roubava livros* – Marcos Zusak;  
*Corações Sujos* – Fernando Morais;  
*Biografia de Santos Dumont* – José Roberto Luchetti;  
*O livro das religiões* – Jostein Gaarder;  
*O reverso da medalha* – Sidney Sheldon;  
*O caçador de pipas* – Khaled Hosseini.

Consideramos estreito o repertório de leituras dessas professoras porque, observando com atenção a relação de livros que elas apresentaram, é fácil verificar que a maioria se limita às escolhas feitas para o trabalho de leitura com os alunos em sala de aula. Temos aprendido e ensinado que uma das exigências para que o valor da leitura e da literatura seja sedimentado na vida das crianças é a presença de professores competentes, que leiam e sintam, eles próprios, o prazer da leitura e que possuam um amplo repertório de leituras.

A questão 5.7 “Você acredita que as crianças terão (ou tiveram) dificuldades para ler e compreender a história de *A Bolsa Amarela*?” suscitou as respostas que apresentamos a seguir:

Alguns tiveram porque eles têm pouco contato com este tipo de leitura. Tive que ajudar

Não. Fui acompanhando a leitura das crianças, lendo com elas, fazendo perguntas diariamente e provocando comentários por parte deles.

Lendo as respostas das professoras, lembramos Petit (1999), segundo a qual, o professor como um mediador, é aquele que ajuda o leitor a superar suas dificuldades e a ultrapassar uma etapa, incentivando-o a ler textos mais complexos. E parece que foi o que aconteceu com a leitura de *A Bolsa Amarela* por essas escolas.

Atendendo a questão 5.8 (“Relacione as atividades que você acredita serem apropriadas para os alunos desenvolverem durante ou após a leitura de *A Bolsa Amarela*”) as professoras responderam:

Pontos de identificação com o texto ou com as personagens (falar ou escrever ou desenhar);

Uso do dicionário;

Descrição de personagens.

Quando iniciamos a carreira no Magistério, em 1970, não tínhamos dicionários na sala de aula. Esses, em número reduzido, ficavam trancados na biblioteca da escola e o professor precisava pedi-los com antecedência para sua aula. Hoje, na Rede Municipal de Ensino de Osvaldo Cruz – SP, cada classe tem dicionários, um para cada aluno. E nem sempre eles são usados. As professoras sujeitos da pesquisa não detalharam como o usam, nem em que frequência.

Com relação à questão 5.9 (“Qual a contribuição possível que a leitura de *A Bolsa Amarela* poderá trazer à criança”), estas foram as respostas:

Fazer com que a criança compreenda algumas fases de sua vida;

Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita.

A professora, com sua resposta “Fazer com que a criança compreenda algumas fases de sua vida”, confirma o processo de identificação do pequeno leitor com *A Bolsa Amarela*.

Solicitadas, na questão 5.10, a registrar “algum(s) depoimento(s) de seus alunos sobre a leitura de *A Bolsa Amarela*, que você julgue relevantes”, transcrevemos os depoimentos:

Depois que a gente começou a ler este livro, a gente começou a levar muitos livros para casa;

Eu nunca dei risada tão gostosa como neste livro.

A primeira resposta leva-nos a pressupor que as crianças não tinham o hábito de retirada de livros da escola, mesmo os do acervo de classe, para realização de leitura autônoma feita em casa, e que a participação na pesquisa contribuiu para a mudança. A segunda resposta demonstra que houve uma aproximação e identificação entre o leitor e o texto lido. Transcrevemos a frase tal qual a criança a escreveu, entendendo que o livro lido provocou o riso solto nesse leitor. Temos que confessar que também em nós *A Bolsa Amarela* provocou “risada gostosa”.

### 3.5.2 A leitura de *A Casa da Madrinha*

Com relação à questão 5.1 “Você já havia lido algum livro de Lygia Bojunga?”, as professoras disseram já ter lido *A Bolsa Amarela*.

À pergunta 5.2 “Após a leitura do livro *A Casa da Madrinha*, você pode dizer que gostou, ou não gostou?” as duas professoras responderam afirmativamente, justificando as respostas:

Gostei porque o livro me emocionou muito e me permitiu desenvolver um bom trabalho com meus alunos;

Gostei. Li na adolescência e o que mais me ficou marcado foram os diferentes pacotes trazidos pela professora como metodologia de ensino e isso foi o que eu mais gostei.

Chamou-nos a atenção, na primeira resposta, o fato de que a relação afetiva da professora leitora com a obra lida ajudou essa professora a seduzir seus alunos para a leitura. Já vivenciamos a mesma experiência e sabemos o quanto é importante contar para os alunos a relação que temos com o livro que eles lerão, falar sobre ele com paixão e entusiasmo, mostrar

os encantos que chamaram nossa atenção e dizer quanto nos identificamos e descobrimos sobre nós mesmos em cada passagem. A segunda resposta, em que pese o pedagogismo que ela porta nesses “diferentes pacotes trazidos pela professora como metodologia de ensino”, lembramos que em *A Casa da Madrinha* realmente há uma professora que consegue relacionar suas aulas à mágica de sua maleta, sempre surpreendente, sempre cheia de novidades que envolvem os alunos, tornando a aula prazerosa. Para os nossos alunos, representaria um grande avanço se a sua professora desse aulas de leitura e literatura movimentadas, dinâmicas e prazerosas como a professora da maleta.

A questão 5.3, “Você acha que a leitura do livro *A Casa da Madrinha* pode ajudar a criança a compreender algo do mundo, algumas situações e acontecimentos da sua vida? Dê exemplos”, suscitou as seguintes respostas:

Sim. O menino Alexandre é um bom modelo de criança que sabe lutar por aquilo que quer;

Sim. O livro trouxe exemplos de luta pelos sonhos, valorização das amizades, perseverança e fé.

As respostas demonstram uma visão “didatizante” da obra lida, numa contradição com as características que marcam a escritora Lygia Bojunga, em cujas obras há, segundo Zilberman (1984), um processo psicossocial que redundava na conquista da autonomia e da liberdade. Essa conquista é essencial para a interação entre o contexto e o indivíduo, que só consegue estabelecer vínculos harmoniosos com o meio no momento em que se estrutura internamente, desenvolvendo o autoconhecimento e livrando-se da padronização. Dizer, então, por exemplo, que Alexandre é um bom modelo de criança é estar ligado ao ranço da padronização de comportamentos; é fazer aflorar a velha prática de valorizar as atitudes das crianças em função de ações aprovadas pelos adultos, em que os pequenos “bonzinhos, obedientes, estudiosos, religiosos, cívicos”, são sempre recompensados com o amor e o orgulho de todos os que os cercam, transformando-se em modelos a serem imitados; em contrapartida, “os preguiçosos, os que não fazem o dever de casa, os rebeldes, os que não vão à igreja”, são rejeitados por todos e recebem sempre uma punição.

As respostas à questão 5.4 “Indique alguma(s) personagem(s) que poderia(m) tocar mais a sensibilidade das crianças” foram:

Alexandre e Vera;

O Pavão porque, alegoricamente, ele representa o sofrimento físico e mental dos oprimidos.

Ambas as professoras relataram que a amizade e o companheirismo de Alexandre e Vera tocaram o íntimo das crianças, mexendo com as suas emoções. O Pavão, por sua vez, despertou sentimentos de piedade. Uma das professoras contou-nos que, antes dela mesma perceber o fato, uma criança veio toda indignada mostrar-lhe a palavra OSARTA: “olha aqui, professora, olha aqui! OSARTA! Leia detrás para a frente! É atraso! Atrasaram o pensamento do coitado do Pavão! Que maldade!”

Quando solicitadas a indicar “as razões que levariam (ou levaram) você a adotar esse livro” (Questão 5.5), eis as respostas:

Para que as crianças pudessem discernir entre realidade e imaginação;  
Possibilidade de análise das personagens em sua complexidade (e diversidades).

Chamou a nossa atenção a professora pensar em adotar o livro para que as crianças pudessem discernir entre realidade e imaginação, ficando-nos a dúvida se ela faria (ou fez) um trabalho de separação entre o que ela considera ser real e o que, para ela, é pura imaginação. Pelas leituras realizadas para esta pesquisa, entendemos que o recurso do fantástico não se torna estéril na obra de Lygia Bojunga, porque ele está a serviço de uma postura crítica que se posiciona de forma contestadora diante da realidade, lançando mão, para isso, das alternativas oferecidas pelo realismo mágico, sem deixar transparecer as fronteiras do imaginário e do real. As irrupções do estranho e da magia, em meio às representações do realismo cotidiano, ocorrem de forma absolutamente natural: fundidos um no outro, compondo um corpo com duas matérias, que, embora diferentes, se tornam harmônicas. Portanto, não vemos nenhuma relevância em se adotar o livro para que as crianças possam discernir entre realidade e imaginação.

Para a questão 5.6 “Indique as razões que levariam você a não adotar esse livro”, ambas as professoras responderam que não existem razões para que elas não adotem esse livro.

A questão 5.7 “Você acredita que as crianças terão (ou tiveram) dificuldades para ler e compreender a história de *A Casa da Madrinha*”, tais foram as respostas:

Acho que não, pelo menos nas nossas atividades cotidianas a partir do livro, não percebi isto;

Um pouco. Por causa da pouca experiência leitora das crianças. Tive que acompanhar de perto a leitura do livro, já que ele tem passagens de tempo (presente, passado, futuro) que muitas vezes não são percebidas pelos alunos.

A professora, em sua resposta, faz uma abordagem sobre a estrutura narrativa de Lygia Bojunga que se caracteriza por pequenos capítulos que se sucedem sem compromisso com a ordem cronológica e nos quais as personagens principais apresentam sua história, interrompida frequentemente pelo aparecimento de outras personagens secundárias, que acrescentam novos dados à narrativa principal.

Atendendo a questão 5.8, “Relacione as atividades que você acredita serem apropriadas para os alunos desenvolverem durante ou após a leitura de *A Casa da Madrinha*”, as professoras responderam:

Muitas atividades podem ser desenvolvidas: interpretação textual, separar as partes que podem ser verdadeiras das que são imaginação;

É extremamente importante a intervenção do professor no decorrer da leitura, inclusive desenvolvendo atividades prévias para que o aluno possa antecipar conclusões, conferir e analisar os fatos ocorridos no decorrer da história quando a leitura acabar.

Com base no referencial estudado para compor este texto, insistimos que não vemos necessidade em separar realidade e imaginação, na leitura de uma obra. A visão mágica do mundo é característica de infância e o papel que a imaginação desempenha na vida da criança permite-lhe dar vida ao inanimado e transfigurar a realidade. Segundo Jesualdo, a maior parte da vida da criança é ocupada por esse poder imaginativo:

[...] embora por vezes sua evolução se retarde devido a causas orgânicas ou psicológicas, quando não pelo despropósito da educação que, em vez de dirigir ou estimular todo o impulso imaginativo da criança, coíbe e destrói qualquer indício de fantasia em sua vida (JESUALDO, 1982, p. 77).

Com relação à questão 5.9 “Qual a contribuição possível que a leitura de *A Casa da Madrinha* poderá trazer à criança”, estas foram as respostas:

Toda leitura, na minha opinião, traz aprendizado;

Acho que as noções de amizade, respeito e até mesmo exemplos de preconceito são abordados no livro, podendo ser discutidos em sala de aula, trazendo contribuição positiva para os alunos.

A primeira resposta deixa transparecer uma finalidade pedagógica para a leitura e literatura . A última retoma a questão da padronização de comportamentos a partir de modelos, de exemplaridades, o que também cai na didatização.

Solicitadas na questão 5.10 a “registrar algum(s) depoimento(s) de seus alunos sobre a leitura de *A Casa da Madrinha*, que julgassem relevantes”, transcrevemos os depoimentos:

Eles acreditavam que o Alexandre e a Vera namorariam e viveriam felizes para sempre, como acontece nos contos de fadas, e ficaram decepcionados quando isso não ocorreu. Ficaram reclamando: “Professora, a história já acabou? E o Alexandre e a Vera não vão ficar juntos?”;

Gostaram muito pelo fato de o livro não ter ilustração, o que os leva a imaginar as cenas. O que mais marcou nas crianças foi o fato de que a cada nova aventura, eles eram levados a novas ondas de imaginação. Também gostaram do realce que é dado à amizade no livro. Gostaram da casa da madrinha, imaginando e falando tudo o que nela podiam encontrar: “Professora, vamos desenhar o cavalo Ah e ir em busca de uma casa da madrinha? Será que é longe?”

Interrogada por nós sobre o que ela respondeu às crianças ante as suas reclamações sobre o final da história lida, a professora nos disse que explicou aos alunos que o autor sempre deixa fios soltos em seu texto, cabendo ao leitor uni-los, fazendo perguntas e criando respostas. Que elas (as crianças), então, criassem respostas para as suas perguntas, usando a imaginação. O segundo registro confirma o envolvimento das crianças com *A Casa da Madrinha*. Aí vemos os leitores mirins soltos em seus sentidos e suas fantasias, a imaginar ideias que a autora talvez jamais pretendeu “passar”. Isso nos remete a Iser (1999), segundo o qual, no texto de ficção, os lugares vazios não indicam deficiência, mas necessidade de combinação, concordância entre os esquemas do texto e as experiências do leitor, para assim serem construídos o contexto e a coerência. Se o leitor, então, preencher esses vazios, ou seja, as estruturas básicas de indeterminação do texto, será iniciada a constituição do leitor e a sua consequente interação com o texto. Ressalte-se que o leitor tem liberdade para preencher esses vazios, daí a singularidade das respostas das crianças.

### 3.5.3 Considerações gerais sobre as respostas aos questionários

A análise dos questionários aplicados confirma que todos os leitores – professores e alunos – gostaram do que leram, tanto *A Bolsa Amarela* quanto *A Casa da Madrinha*. Confirma ainda que a autora conseguiu despertar o interesse dos leitores e trabalhar com suas emoções, envolvendo esses leitores a ponto de retirá-los do seu cotidiano para interagir com as personagens, participando de seus sentimentos, aspirações e conflitos. Foi dessa forma que os leitores não conseguiram ficar indiferentes ante a vida de sacrifício de Alexandre (*Fiquei emocionada porque o Alexandre teve que parar de estudar e vender coisas na rua*), os conflitos de Raquel frente à família (*Não gostei do primo da Raquel porque ele ficava atentando ela e querendo mexer na bolsa*), e mesmo às “maldades” sofridas pelo Pavão e pelos galos Afonso e Terrível (*Gostei de tudo só não gostei do jeito que as pessoas tratavam o pavão. O Terrível era briguento porque os homens faziam o Terrível brigar*).

A análise dos questionários dos alunos tornou possível observar a importância do professor como elemento mediador na formação de alunos leitores, uma vez que as professoras destacam-se como as grandes favorecedoras do contato da criança com o livro. Os alunos deixaram claro que as professoras lhes oferecem a oportunidade de buscar livremente a obra que, num dado momento, venha de encontro aos seus interesses e ou necessidades: (*Nós escolhemos os livros que vamos ler e eu escolho os livros divertidos; Eu só pego livro legal de poesia; Eu só pego livro de capa engraçada*). Os alunos também deixaram claro que as professoras, após a leitura de um texto, já não estão se prendendo tanto a um roteiro de leitura pré-fixado no livro didático, mas preocupam-se em desenvolver atividades pós-leitura em que a compreensão é democraticamente compartilhada com o grupo de alunos, o que os leva a gostar desse momento: (*Legais, porque aquilo que eu não entendo vou entender melhor com as perguntas do debate; [...] a gente brinca e aprende coisas novas*).

E ficou também claro que, com a ajuda do mediador, os alunos leitores sujeitos de nossa pesquisa, com a leitura de *A Bolsa Amarela* e *A Casa da Madrinha*, tiveram a possibilidade de um momento mágico em que “viajaram” no texto (*Eu vou desenhar o cavalo Ah e ir em busca da casa da minha madrinha, só que é longe*), viveram emoções (*Foi emocionante o Alexandre achar a casa da madrinha porque se a gente sonhar e lutar a gente consegue realizar o sonho*), incorporaram personagens (*Eu achei o Terrível igual a eu porque o Terrível só pensa em brigar e eu também; Sou igual a Raquel na maneira de pensar porque ela quer ser grande e eu também*), mergulharam em si mesmos (*Ele desenhou o medo e o*

*enfrentou porque ele foi corajoso, foi legal, eu tinha medo como Alexandre e enfrentei o medo e mudei; Alexandre quis conhecer sua madrinha, é um prazer descobrir as pessoas que fazem parte de nossa vida*), buscando no inconsciente caminhos e soluções.

Quanto ao domínio do pedagógico ou do literário na leitura escolar de *A Bolsa Amarela* e *A Casa da Madrinha*, de Lygia Bojunga, observamos que as manifestações relativas ao pedagógico apareceram tanto nos questionários dos alunos quanto no das professoras. Os alunos deixaram transparecer, pelo menos em algum momento de seus questionários, que a obra lida serviu para que eles pudessem aprender algo, principalmente sentimentos e atitudes positivas como a perseverança, a luta, a fé, a amizade, a coragem, o amor aos animais (*Eu aprendi que as coisas boas não é só o luxo; Aprendi a valorizar os meus amigos; Aprendi que não devemos maltratar os animais como fizeram com os galos; Alexandre é esperto e corajoso e eu aprendi a ser corajosa também; Aprendi que devemos lutar por nossos sonhos*), o que nos leva a pressupor uma visão de funcionalidade para a narrativa. Também as professoras, em algum momento do questionário, deixam transparecer uma finalidade pedagógica para a literatura (*Toda leitura, na minha opinião, traz aprendizado*). De alguma forma, elas abordam o texto lido como se este devesse conter ensinamentos e modelos a serem seguidos (*O menino Alexandre é um bom modelo de criança que sabe lutar por aquilo que quer; O livro trouxe exemplos de luta pelos sonhos, valorização das amizades, perseverança e fé*). O observado desnuda o trabalho com a literatura no contexto das escolas envolvidas na pesquisa, ficando à mostra que ainda está embutido aí que, no trato com o texto literário, é necessário sempre tirar algum ensinamento para a nossa vivência. Sabemos que toda obra tem um ensinamento, mas, segundo Perrotti (1986), este não prepondera em um texto de valor estético:

Ultrapassar o utilitarismo não significa deixar de reconhecer que a obra educa, ensina, transmite valores, desanuvia atenções. Significa dizer que, se a obra realiza todas estas funções, ela o faz de um modo específico, que determina sua própria natureza. Dessa forma, por sua especificidade, possui sua própria dinâmica, suas leis, suas exigências internas que, se violadas em nome de um valor exterior como a eficácia junto ao leitor, pode comprometer irremediavelmente sua integridade estética. Assim, em graus variados, quase todos reconhecem que a literatura é útil. Todavia, todos lastimam que ela submeta sua dinâmica interna a esse favor. E, na maioria dos autores não se sentem atitudes normativas apriorísticas, mas critérios da experiência de leitura ou da prática literária. (PERROTTI, 1986, p. 22).

Pelo estudo realizado para fins de nossa pesquisa, entendemos que a obra de Lygia Bojunga, por sua composição estética, pela concatenação de seus elementos constitutivos e pelas possíveis lacunas para a entrada do leitor, enquadra-se nesses dizeres de Perrotti. Mas, para nossas professoras, habituadas ao fazer pedagógico, parece ser difícil subtrair-se às expressões de cunho pedagogizante, no trato com a literatura (*Esse livro ensinou tanta coisa para os meus alunos; O João das Mil e Uma Namoradas não é um bom exemplo para alunos dessa faixa etária. Fiquei boba de ver como tem criança que acredita nessas coisas que o autor fala de colocar aquilo tudo numa bolsa*). Por isso, concluímos que, embora observamos mudanças consideráveis se atentarmos para o trabalho que era desenvolvido em outros tempos, quando as concepções de educação, escola, professor aluno eram outras e os objetivos relativos ao ensino da leitura e literatura eram essencialmente utilitários e moralizantes, como mostra o próprio estudo da literatura infantil, a pesquisa mostrou que o pedagogismo ainda ocupa lugar, no que se refere ao trabalho com a leitura e a literatura em contexto escolar.

Para Candido, da mesma forma que a escola e a família operam sobre a personalidade, a literatura também pode operar e possibilitar inúmeras transformações. Por outro lado, o teórico afirma que essas transformações não podem ser classificadas como uma função formativa do tipo educacional, pois “a literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la como um veículo da tríade famosa - o Verdadeiro, o Bom e o Belo” (CANDIDO, 1972, p. 805). Na verdade a literatura forma, mas nem sempre para o instituído como o “bem”, o “correto”, pelo contrário pode formar para o “mal”, para a “transgressão”.

A literatura então, segundo Candido, possui um caráter formador, mas em primeiro lugar deve vir o estético, a arte. Assim, conforme Paiva (2006, p. 130), desde o início da formação escolar é preciso ensinar a criança a respeitar a relação artística que o texto literário pede ao leitor. A própria democratização da leitura tem de ser vista como possibilidade de acesso a uma linguagem artística que é a literária. O texto literário é uma produção de arte e por isso sua leitura pode transformar o leitor num criador, entendendo que criar, quando se lê literariamente um texto, significa apropriar-se de uma linguagem artística em sua riqueza, em sua beleza, em suas possibilidades de ampliação de horizontes e de percepções diferenciadas de mundo. Aproveitamos para dizer que não concordamos com Maria Alice Faria quando ela afirma que o texto de Lygia Bojunga Nunes é:

trabalhado literariamente, tem uma estrutura narrativa complexa, mas os assuntos são para crianças. Quando o aluno pode chegar a entender aquela complexidade, o tema já não interessa mais. Para mim, a Lygia Bojunga escreve para uma criança que não existe mais: a dos anos trinta. Nós gostamos, mas os alunos não gostam, com exceção de *Os colegas*, de 1972, que tem uma linguagem coloquial, inovadora na época, e circula bem entre crianças de 10, 11 anos. (FARIA, 1997, p. 2).

Não conhecemos a criança dos anos 1930 senão pelos livros de pedagogia, de história, de psicologia... Mas conhecemos muito bem as crianças osvaldocruzenses de 2008/2009 porque trabalhamos com elas. E sabemos que elas são alegres, destemidas, firmes, autônomas, ativas, curiosas, criativas, sensíveis e inteligentes. E essas crianças gostaram das obras que leram, de autoria de Lygia Bojunga Nunes, encontrando pontos de identificação com suas personagens, reclamando porque a história chegara ao fim, perguntando se não leriam outros livros da autora.

Realçamos que nosso trabalho nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Osvaldo Cruz – SP, utilizando os textos *A Bolsa Amarela* e *A Casa da Madrinha*, de Lygia Bojunga, nos deu subsídios para afirmarmos que a mesma literatura que pode cativar e instigar as crianças, pode, da mesma forma, sensibilizar os adultos. As professoras das escolas participantes da pesquisa também se envolveram no fazer literário de Lygia Bojunga, um fazer que é sempre encenação, construção, reflexão sobre a vida, conforme comentários soltos dessas mesmas professoras que muito agradeceram o convite para participar deste trabalho, o que consideraram como uma oportunidade de crescimento profissional, apesar de que elas não conseguiram perceber que na arte da escritora gaúcha não cabem ensinamentos categóricos, mas cabe, isso sim, uma ousadia imperiosa e exigente, às voltas com seu próprio espaço de significação, como bem diz Blanchot:

A arte quer edificar, mas segundo ela própria e sem nada acolher do dia senão o que é adequado a sua tarefa. Ela tem certamente por objetivo algo de real, um objeto, mas um belo objeto: isso quer dizer, o que será objeto de contemplação, não de uso, o que ademais se bastará, o que repousará em si mesmo, não remeterá para nenhuma outra coisa, será o seu próprio fim. (BLANCHOT, 1987, p. 212).

Enfim, as professoras sujeitos da pesquisa não tiveram muita consciência de que a prática da escritura de Lygia Bojunga se desvia dos caminhos endossados pela pedagogia tradicional, isto é, aquela pedagogia que se marca pelos estigmas da convenção, do traçar regras ou estereótipos a serem seguidos

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lendo os textos de Lygia Bojunga, encontrei crianças que encenam suas múltiplas possibilidades de ser, participando do movimento de construção literária e adentrando os artifícios da criação. Isso me leva a pensar sobre uma literatura para crianças que seja um espaço em incessante movimento, do qual ressalte o aspecto literário e no qual a criança possa também construir seus sonhos, tecer suas fantasias, aventurar-se nos caminhos do imaginário, enfim, reorganizar os elementos de seu mundo segundo uma ordem nova.

Na ficção de Bojunga, percebi uma reelaboração do aspecto pedagógico, no sentido deste não ser priorizado nas narrativas como instrumento de dominação, mas vir diluído nos textos pelo predomínio do literário que traz para o primeiro plano a fantasia, o sonho, os jogos textuais, o brincar com as palavras, rompendo com os textos baseados em modelos de caráter pedagógico, repletos de clichês e estereótipos, dissolvendo a imagem do texto infantil associado à prática escolar e redimensionando o lugar da criança, uma vez que esta é convidada a participar da construção textual, que é sempre mediada pela fantasia.

O texto não mais impõe um conhecimento à criança; o que ele faz é brincar com ela, como leitora que ela é, dando a essa criança a oportunidade de entrar no jogo e participar do processo de construção textual, além da participação ativa na criação e interpretação da própria realidade, como foi o caso das crianças sujeitos de nossa pesquisa. A imagem de sujeito a ser formado, legitimado pela literatura atrelada ao pedagogismo, dá lugar a um discurso que realça a diferença da criança em relação ao adulto, não encobrindo nem suas semelhanças, nem suas singularidades.

Como, porém, superar os limites de uma escolarização da arte literária, considerando os dois polos dessa tensão: o professor e o aluno? Neste significativo momento em que encerro um trabalho que exigiu longas horas de estudo teórico e outras tantas de contato com o ambiente escolar, só vejo uma solução que é proporcionar ao leitor-mirim a vivência do literário no espaço da escola, não negligenciando na leitura literária o pacto ficcional que o jogo da linguagem e do imaginário tenta estabelecer com os leitores, e que somente esses são capazes de instaurar, ou de rejeitar. Importante também é não tratar como informativos e instrucionais textos essencialmente subjetivos e abertos, como são os literários. É que os professores, mais do que preservar o literário em suas aulas, possam também eles, se tornar leitores parceiros de seus alunos, unindo-se a eles nessa entrada no mundo fantasioso e emocionante das histórias, dos contos, das fadas, das princesas, dos

poemas, passando a fazer parte de uma mesma realidade que integra os sentidos, as ideias, as fantasias e as emoções.

Quanto a mim, será que consegui alcançar os objetivos a que me propus ao iniciar esta dissertação? Sinto uma sensação de incompletude nesse crepúsculo de um trabalho cuja caminhada foi longa, amarga muitas vezes. Tenho consciência de que errei muito, acho que poderia ter feito melhor, penso que poderia ter analisado tudo por outros prismas, ou que jamais devesse ter começado. Mas alguma contribuição sei que dei. Estive próxima, muito próxima das professoras, tão próxima que elas tiveram coragem de dizer que não sabiam como trabalhar o texto literário em sala de aula na forma como a modernidade requer, e eu pude ajudá-las, servindo-me dos conhecimentos que fui adquirindo nos estudos teóricos. E estive próxima, muito próxima dos alunos, tão próxima que pude sentir o quanto é fácil atrair a criança para a literatura, o que me permite afirmar que, mais do que os alunos, são os professores que precisam ser despertados para a apreciação literária, deixando um pouco de lado a “mania” de atrelar ao texto literário o estudo de vocabulário, as regras gramaticais, as questões fechadas e objetivas.

Eu, porém, tal como as professoras sujeitos desta pesquisa, também tenho dificuldade em ir além da visão pedagógica no trato com a leitura e literatura, no âmbito da sala de aula. Mas as construções inusitadas colocadas em cena pela narrativa de Lygia Bojunga desacomodaram-me como leitora, fazendo-me saltar de minhas posições habituais para alçar-me a esta aventura ousada de construir este texto. E foi assim que, montada no *cavalo Ah* da minha audácia, mergulhada na *fala enrolada*, não da Guarda-Chuva que queria ser mulher, e sim das teorias tão difíceis de entender, acompanhada de perto pelo olhar atento de meu orientador e mestre – *Galo Rei-Afonso* – símbolo solar, no dizer de Chevalier e Gheerbrant (1988), diligente, atencioso, coração aberto ao outro, capaz de anunciar, com segurança um novo dia, para mim, um novo tempo na minha formação intelectual, com reflexos profundos no meu eu interior... noites e noites, madrugada a dentro, buscando no estudo árduo a *chave* das portas para esta concretização, cheguei finalmente à sonhada *casa da madrinha*, símbolo da transformação de um sonho impossível em inacreditável realidade. E o texto se corporificou... e aqui está!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### OBRAS DE LYGIA BOJUNGA NUNES

BOJUNGA, Lygia. *O abraço*. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

BOJUNGA, Lygia. *A casa da madrinha*. 19. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. 34. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.

NUNES, Lygia Bojunga. *Corda Bamba*. 12. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

NUNES, Lygia Bojunga. *Tchau*. 5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

NUNES, Lygia Bojunga. *Os Colegas*. 38. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

### OUTRAS OBRAS

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flacksann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Leonardo. *literatura infantil Brasileira*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BARTHES, Roland. *O Rumor da Língua*. Trad. Isabel Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1987.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BLANCHOT, Maurice. *O Espaço Literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BORGES, Jorge Luís. *Cinco Visões Pessoais*. Trad. Maria Rosinda Ramos da Silva. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

BRANDÃO, Roberto de Oliveira. Três Momentos da Poética Antiga. In: ARISTÓTELES, HORÁCIO e LONGINO. *A Poética Clássica*. Trad. Jaime Bruna 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CADEMARTORI, Lúgia. *O que é literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem, In: *Revista Ciência e Cultura*, Universidade Federal do Piauí, 1972.

CANDIDO, *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1976.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionários de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Trad. Vera da Costa e Silva et alli. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

COELHO, Nelly Novaes. *O Conto de Fadas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

———. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1995.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. A inovação linguística em Lygia Bojunga Nunes. In: *Ciência e Cultura*, v. 35, n. 12, p. 1848-53, dez. 1983.

———. *Literatura Infantil: teoria & prática*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1987.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

FARIA, Maria Alice. Clássicos de quem? Para quem? *Proleitura*, Assis: UNESP, v.13, ano 3. p. 1-3, abr.1997.

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

FREUD, Sigmund. Escritores Criativos e Devaneios. *Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. IX. Trad. Maria Aparecida de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

———. Interpretação dos Sonhos. *Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. IV. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

HAMBURGUER, Käte. *A lógica da Criação Literária*. Trad. Margot P. Malnic. São Paulo: Perspectiva, 1975.

HAUSER, Arnold. *Sociedade del arte*. Barcelona: Labor, 1977.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996, v. 1.

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

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e Katharsis. In: COSTA LIMA, Luiz (coord. trad.) *A literatura e o leitor*. Textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 63-82.

———. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

———. A estética da recepção: colocações gerais. In: COSTA LIMA, Luiz (coord. trad.) *A literatura e o leitor*: Textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, 69-76.

JESUALDO. *A Literatura Infantil*. Trad. James Amado. São Paulo: Cultrix, 1982.

KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). *Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

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

MACHADO, Ana Maria. A expansão da literatura infantil. In: BASTOS, Dau. (org.) *Ana & Ruth*. Textos de Carlos Moraes e Marisa Lajolo. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

MAGALHÃES, Maria do Socorro Rios. *Literatura sul-rio-grandense: a fantasia e o domínio do real*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1980.

PAIVA, Aparecida. Alfabetização e leitura literária. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

PERROTTI, Edmir. *O Texto Sedutor na Literatura Infantil*. São Paulo: Ícone. 1986.

PETIT, Michele. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Trad. Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

RAMOS, Maria Luiza. Além do Princípio da Imaginação. In: *Cadernos de Linguística e Teoria da literatura – Ensaios de Semiótica/ Departamento de Linguística e Teoria da literatura da Faculdade de Letras da UFMG*, v. 6, n. 12. Belo Horizonte: FALE/UFMG, dez. 1984, p. 179-201.

ROCHA, Ruth. A expansão da literatura infantil. In: BASTOS, Dau. (org.) *Ana & Ruth*. Textos de Carlos Moraes e Marisa Lajolo. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

SILVA, Rosa Maria Graciotto. *Da casa real à casa sonhada: o universo alegórico de Lygia Bojunga Nunes*. São José do Rio Preto, 1996. 248p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SOUZA, Claudete Cameschi. A produção sobre literatura infantil e juvenil brasileira. In: *Concepções Pedagógicas: Fundamentos, Metodologias e Didática*. Campo Grande: UFMS, 2008.

VALE, Luiza Vilma Pires. *A atividade imagética do leitor em Corda Bamba, de Lygia Bojunga Nunes*. Porto Alegre, 1992. 131 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

YUNES, Eliana. A maioria da literatura infantil brasileira. In: Vários autores. *Literatura Infanto-Juvenil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, n. 63 out./dez., 1980.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na Escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 1982

\_\_\_\_\_. (Org.). *A Produção Cultural para a Criança*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

\_\_\_\_\_. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. (Org.). *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

\_\_\_\_\_. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para Crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Literatura Infantil Brasileira. Histórias & histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

**APÊNDICE (1)****PESQUISA DE MESTRADO****Orientador:** Prof. Dr. José Batista de Sales**Orientanda:** Edite de Araújo**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO NÍVEL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS**

Sexo: F ( ) M ( )

Idade:.....

Bairro em que reside:.....

Escola:.....

Cidade:.....Estado: .....

Série: ..... Turma: ..... Ensino Fundamental:.....

1. Em sua casa há:

- ( ) Rádio                      ( ) TV                      ( ) Vídeo                      ( ) DVD
- ( ) Vídeo game              ( ) Aparelho de som              ( ) Telefone fixo              ( ) Telefone celular
- ( ) Computador              ( ) Outros.....

2. Você foi presenteado(a) com livros? Quantos?

R:.....

3. Você costuma ler (numere em ordem de importância):

- ( ) para realizar trabalhos escolares.
- ( ) para se distrair.
- ( ) para aprender coisas ligadas à religião.
- ( ) para aprender coisas úteis.
- ( ) outros .....(especificar)

4. Você frequenta a biblioteca:

- ( ) sempre                      ( ) de vez em quando                      ( ) nunca

5. Que tipo de leitura você procura na biblioteca:

- aventura                       ficção                       detetive/policial  
 poesia                       religiosa                       escolar  
 autoajuda                       outra .....(especificar)

6. Você utiliza computador?.....

Onde?..... Para quê?.....

**APÊNDICE (2)****LEITURA DO LIVRO *A BOLSA AMARELA*, DE LYGIA BOJUNGA NUNES**

Impressões de leitura

## 1. Identificação

Sexo: F ( ) M ( )

Idade.....

Escola: .....

Série:..... Turma: ..... Ensino Fundamental.....

2. Leitura do Livro *A Bolsa Amarela*2.1 Após a leitura do livro *A Bolsa Amarela*, você pode dizer que:

( ) Foi divertido. Por quê? .....

.....

( ) Não foi divertido. Por quê?.....

.....

2.2 O que você mais gostou (ou não gostou) na história de Raquel?

R.....

.....

.....

2.3 Para você, qual foi o momento mais interessante da história?

R.....

Por quê? .....

2.4 Você achou alguma personagem parecida com você? Qual?

R.....

Em que você acha que vocês se parecem?

R.....

2.5 Cite algo que alguma personagem ensinou para você

R.....

2.6 Você acha que aprendeu alguma coisa com a leitura desse livro?

R.....

O quê?.....

2.7 Quando a professora pede para você ler um livro, você pensa que vai ser divertido, que vai aprender algo ou que vai ser chato?

R.....

Por quê?.....

2.8 – Você encontrou dificuldades para entender o modo de falar das personagens?

R.....

2.9 Na escola, você lê livros divertidos ou chatos?

R.....

Por quê?.....

2.10 As perguntas ou atividades que a professora desenvolve depois da leitura de um livro são legais ou são chatas?

R.....

Por quê?.....

**APÊNDICE (2)****LEITURA DO LIVRO A CASA DA MADRINHA, DE LYGIA BOJUNGA NUNES**

Impressões de leitura

## 1. Identificação

Sexo: F ( ) M ( )

Idade.....

Escola: .....

Série:..... Turma: ..... Ensino Fundamental.....

## 2. Leitura do Livro A Casa da Madrinha

2.1 Após a leitura do livro A Casa da Madrinha, você pode dizer que:

 Foi divertido. Por quê? .....  
 .....

 Não foi divertido. Por quê?.....  
 .....

2.2 O que você mais gostou (ou não gostou) na história de Alexandre?

R.....  
 .....  
 .....

2.3 Para você, qual foi o momento mais interessante da história?

R.....

Por quê? .....

2.4 Você achou alguma personagem parecida com você? Qual?

R.....

Em que você acha que vocês se parecem?

R.....

2.5 Você acha que aprendeu alguma coisa com a leitura desse livro?

R.....

O quê?.....

2.6 Cite algo que alguma personagem ensinou para você

R.....

2.7 Quando a professora pede para você ler um livro, você pensa que vai ser divertido, que vai aprender algo ou que vai ser chato?

R.....

Por quê?.....

2.8 Você encontrou dificuldades para entender o modo de falar das personagens?

R.....

2.9 Na escola, você lê livros divertidos ou chatos?

R.....

Por quê?.....

2.10 As perguntas ou atividades que a professora desenvolve depois da leitura de um livro são legais ou são chatas?

R.....

Por quê?.....

**APÊNDICE (3)****PESQUISA DE MESTRADO****Orientador:** Prof. Dr. José Batista de Sales**Orientanda:** Edite de Araújo**QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR**

## 1. Identificação:

1.1 Sexo:  F  M

## 1.2 Idade:

 até 25 anos de 26 a 45 anos 46 anos ou mais

1.3 Escola: .....

Série:..... Turma:..... Período:.....

Cidade:..... Estado:.....

## 2. Formação:

2.1 Você concluiu (assinale mais de uma alternativa, se for o caso):

 Ensino Médio – Magistério. Ensino Médio – Outros. Licenciatura em Pedagogia – Magistério. Curso Normal Superior – Magistério. Programa Especial de Formação Pedagógica Superior – Magistério. Outro curso superior. Qual?..... Pós-graduação. Qual?..... Especialização. Qual?..... Mestrado. Qual?..... Doutorado. Qual?.....

2.2 De que forma frequentou (ou está frequentando) o curso superior? (assinale quantas alternativas forem necessárias):

- presencial.
- semipresencial.
- a distância.
- não fiz curso superior.
- outro. Explique.....

### 3. Trajetória Profissional:

3.1 Você é professor efetivo?

- Sim       Não

3.2 Há quantos anos você leciona?

- Menos de 1 ano
- De 1 ano até 5 anos
- De 6 anos até 15 anos
- De 16 anos a 25 anos
- Mais de 26 anos

3.3 Você leciona em mais de uma escola?

- Sim       Não

3.4 Qual a sua carga horária semanal como professor? (Incluir todas as instituições de ensino em que você trabalha)

- Até 24 horas
- Até 30 horas
- Até 40 horas
- Mais de 40 horas

3.5 Você está lecionando na 4ª série do Ensino Fundamental pela primeira vez?

- Sim       Não

### 4. Literatura infantil e a prática pedagógica:

4.1 Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico da escola em que leciona?

- Sim       Não

4.2 Se participou, qual foi sua contribuição no que diz respeito à leitura e à literatura ? Sugeriu procedimentos, algumas obras específicas, alguma orientação teórico.metodológica para os demais professores?

R.....

4.3 Para você, o Projeto Pedagógico da escola em que leciona está atualizado?

Sim       Não

Por quê?.....

4.4 Você segue as orientações do Projeto Pedagógico no que se refere à leitura e à literatura ?

Sim       Não

Por quê?.....

4.5 Assinale as atividades de leitura comuns em sua classe (Numere.as por ordem de frequência):

Leitura de textos do livro didático, seguindo as sugestões contidas nesse material.

Realização de atividades que favoreçam a expressão oral (dramatizações, leitura em voz alta, relatos, comentários, opiniões etc.).

Conversas em torno de textos que ajudem os alunos a compreender e distinguir características da linguagem oral e da linguagem escrita.

Organização de rodas de conversa em que os alunos possam escutar e narrar fatos conhecidos ou relatar experiências e acontecimentos do cotidiano.

Proposta de atividades em que os alunos consultem fontes em diferentes suportes (jornal, revista, enciclopédia, internet etc.) para aprender a buscar informações.

4.6 Enumere as prioridades (de 1 a 7) ou propósitos que orientam sua prática de leitura em sala de aula.

Obtenção de informação e de conhecimentos.

Recreação.

Formação de hábito de estudo.

Cumprimento do plano de ensino.

Preocupação com o futuro da criança.

Fruição da imaginação ou criatividade.

Outros.....( especificar).

4.7 Você prioriza a leitura de textos informativos ou de ficção?

R.....

Por quê?.....

4.8 Indique atividades sobre leitura que você jamais desenvolveria junto a seus alunos.

R.....

5. Leitura de *A Bolsa Amarela / A Casa da Madrinha*, Lygia Bojunga.

5.1 – Você já havia lido algum livro de Lygia Bojunga?

( ) Não.

( ) Sim. Qual ou quais?.....

5.2 Após a leitura do livro *A Bolsa Amarela/A Casa da Madrinha*, você pode dizer que:

( ) não gostou. Por quê?.....

.....

( ) gostou. Por quê?.....

.....

5.3 Você acha que a leitura do livro *A Bolsa Amarela/A Casa da Madrinha* pode ajudar a criança a compreender algo do mundo, algumas situações e acontecimentos da sua vida? Dê exemplos:.....

5.4 Indique alguma (s) personagem(s) que poderia(m) tocar mais a sensibilidade das crianças.

R.....

5.5 Indique as razões que levariam (ou levaram) você a adotar esse livro:

R.....

5.6 Indique as razões que levariam você a não adotar esse livro:

R.....

Por quê?.....

5.7 Você acredita que as crianças terão (ou tiveram) dificuldades para ler e compreender a história de *A Bolsa Amarela/A Casa da Madrinha*?

R.....

Por quê?.....

5.8 Relacione as atividades que você acredita serem apropriadas para os alunos desenvolverem durante ou após a leitura de *A Bolsa Amarela/A Casa da Madrinha*.

R.....

5.9 Qual a contribuição possível que a leitura de *A Bolsa Amarela/A Casa da Madrinha* poderá trazer à criança?

R.....

5.10 Registre algum(s) depoimento(s) de seus alunos sobre a leitura de *A Bolsa Amarela/A Casa da Madrinha*, que você julga relevante.

R.....

**APÊNDICE (4)****PESQUISA DE MESTRADO****Orientador:** Prof. Dr. José Batista de Sales**Orientanda:** Edite de Araújo**DESCRIÇÃO DE DADOS**

Tabela 1. Bairros da cidade, divididos em regiões, em que os alunos da Rede, que responderam ao questionário, residem:

<b>BAIRROS (÷ em regiões)</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>	<b>% DE ALUNOS</b>
REGIÃO I	18	19,15
REGIÃO II	6	6,38
REGIÃO III	5	5,32
REGIÃO IV	13	13,83
REGIÃO V	21	22,34
REGIÃO VI	31	32,98
<b>TOTAL</b>	<b>94</b>	<b>100</b>

Os bairros foram divididos em regiões para melhor visualização da tabela, ficando assim determinados: REGIÃO I: Centro; REGIÃO II: Bairro Mira Ira, Conjunto Habitacional Orlando Bergamaschi e Residencial Parque Amarílis; REGIÃO III: Jardim Bela Vista, Jardim Paulista, Jardim Primavera e Jardim São Paulo; REGIÃO IV: Conjunto Residencial Agostinho Caliman, Conjunto Habitacional Augusto Stofalette, Vila Cavarú e Vila São José; REGIÃO V: Conjunto Habitacional Promorar, Conjunto Habitacional Sílvia L. Maluf, Jardim Santa Teresa, Vila Califórnia, Vila Esperança, REGIÃO VI: Conjunto Habitacional Nelson Cavalini, Conjunto Residencial Mário Covas, Conjunto Habitacional Atenas, Conjunto Habitacional Álvaro Campoy, Conjunto Habitacional Paraíso, Jardim das Bandeiras, e Jardim Guarujá.

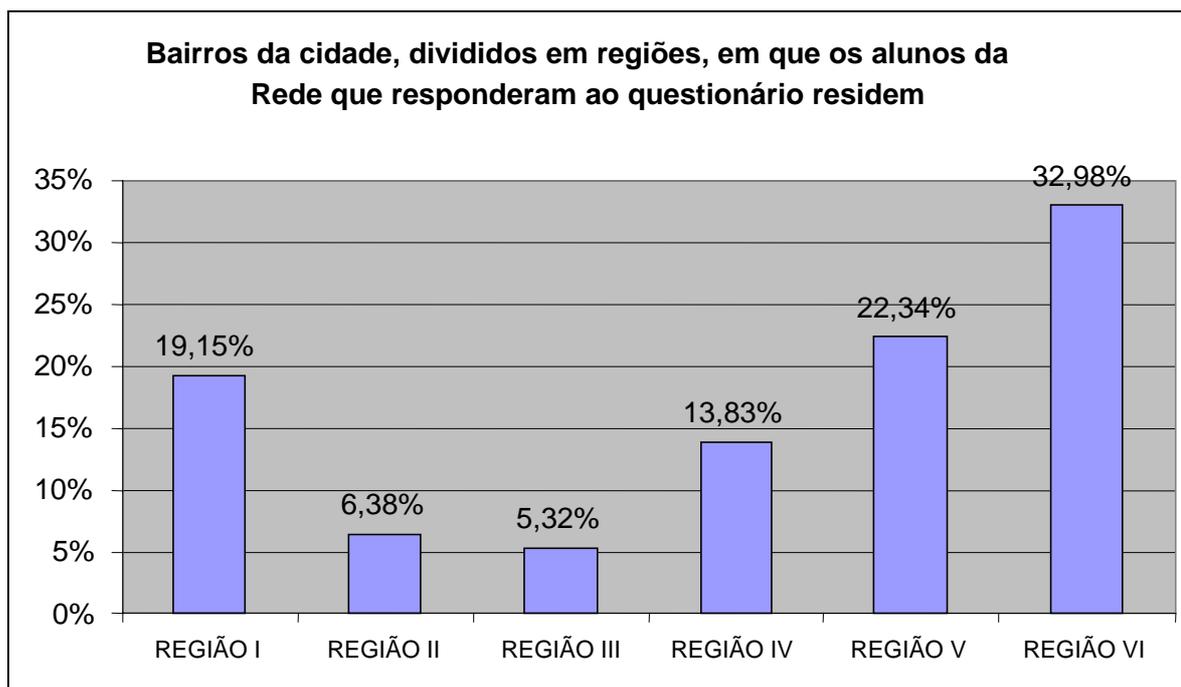


Gráfico 1 – Porcentagem de alunos das escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação de Osvaldo Cruz que residem em cada região do município.

Tabela 2 . Número de alunos das 4<sup>as</sup> séries da Rede que responderam ao questionário:

ESCOLA	FEMININO		MASCULINO		NÃO IDENTIFICADOS		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
<b>AB</b>	12	44,44	12	44,44	3	11,11	27
<b>CN</b>	8	34,78	15	15,96	0	0	23
<b>GV</b>	14	60,87	9	9,57	0	0	23
<b>MW</b>	10	47,62	11	11,70	0	0	21
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>46,81</b>	<b>47</b>	<b>49,99</b>	<b>3</b>	<b>3,19</b>	<b>94</b>

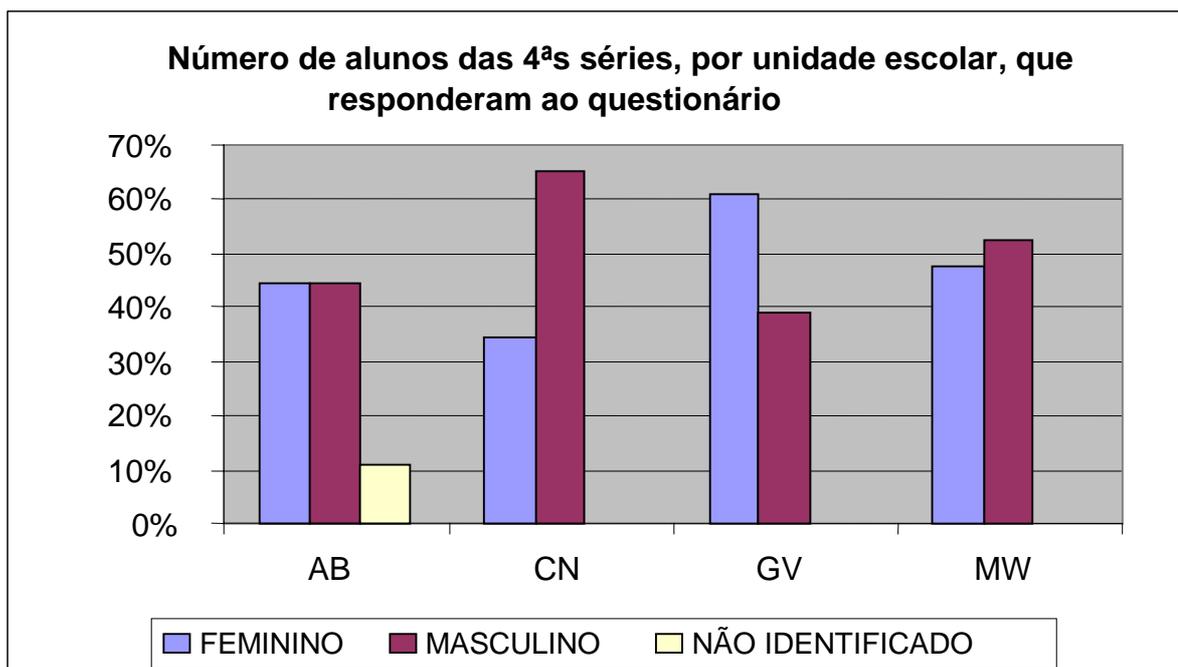


Gráfico 2 – Porcentagem de alunos das escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação de Osvaldo Cruz, de acordo com o sexo, que responderam ao questionário.

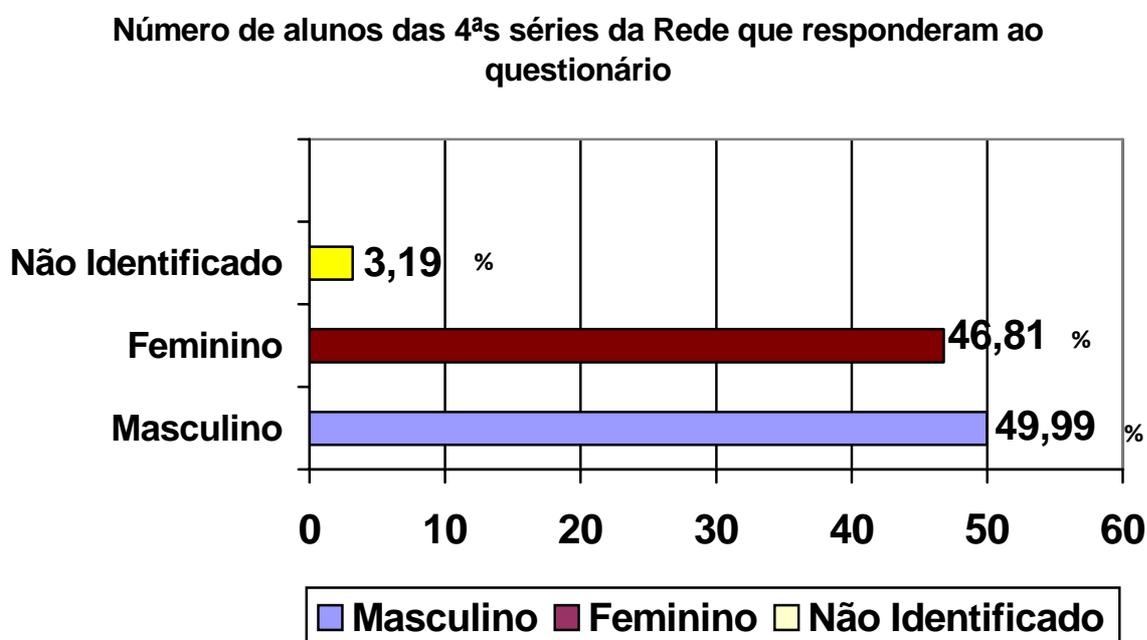


Gráfico 3 – Porcentagem geral de alunos das escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação de Osvaldo Cruz, de acordo com o sexo, que responderam ao questionário.

Tabela 4. Faixa etária dos alunos que responderam ao questionário:

ESCOLA	9 ANOS		10 ANOS		11 ANOS		12 ANOS	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>AB</b>	8	29,63	19	70,37	0	0	0	0
<b>CN</b>	10	43,47	12	52,17	0	0	1	4,35
<b>GV</b>	7	30,43	16	69,56	0	0	0	0
<b>MW</b>	4	19,05	9	42,86	7	33,33	1	4,76
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>30,85</b>	<b>56</b>	<b>59,57</b>	<b>7</b>	<b>7,45</b>	<b>2</b>	<b>2,12</b>

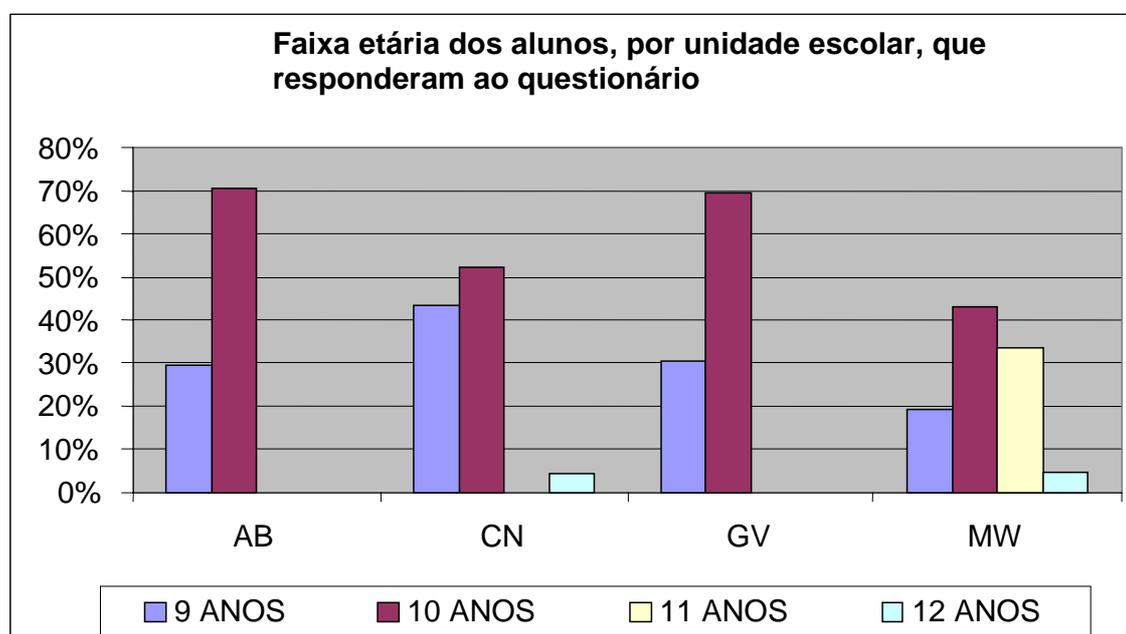


Gráfico 4 – Faixa etária dos alunos das escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação de Osvaldo Cruz que responderam ao questionário.

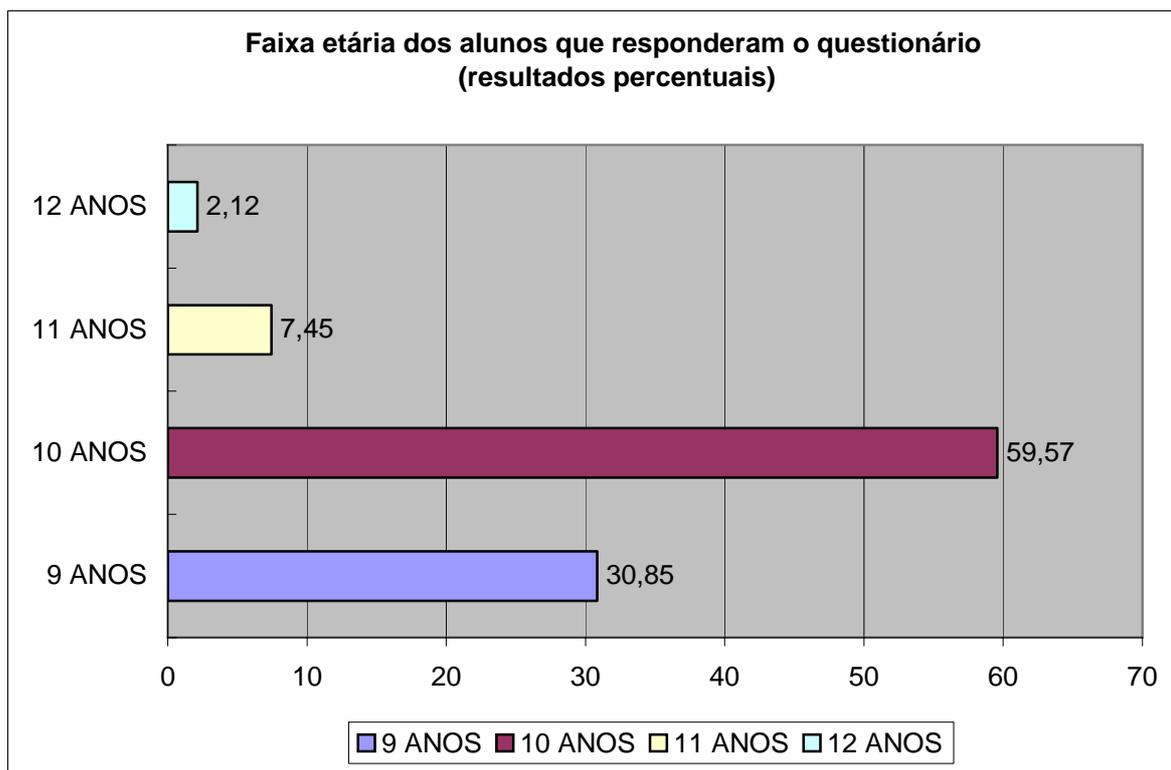


Gráfico 5 – Faixa etária dos alunos da Rede Municipal de Educação de Osvaldo Cruz que responderam ao questionário.

Tabela 4. Aparelhos eletrônicos que possuem em casa:

ESCOLA \ APARELHOS	AB		CN		GV		MW		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Rádio	27	100	22	95,65	19	82,60	18	85,71	86	91,48
Vídeo Game	14	51,85	16	69,56	10	43,47	7	33,33	47	50
Computador	9	33,33	11	47,82	19	82,61	7	33,33	46	48,93
Televisão	27	100	23	100	23	100	19	90,47	92	97,87
Aparelho de som	22	81,48	20	86,95	18	78,26	12	57,14	72	76,59
Vídeo Cassete	13	48,15	14	60,87	14	60,87	5	23,80	46	48,94
DVD	21	77,77	23	100	22	95,65	17	80,95	83	88,30
Celular	21	77,77	21	91,30	21	91,30	15	71,43	78	82,98
Telefone fixo	10	37,07	15	65,21	13	56,52	7	33,33	45	47,87
Outros	1	3,70	0	0	0	0	3	14,28	4	4,25

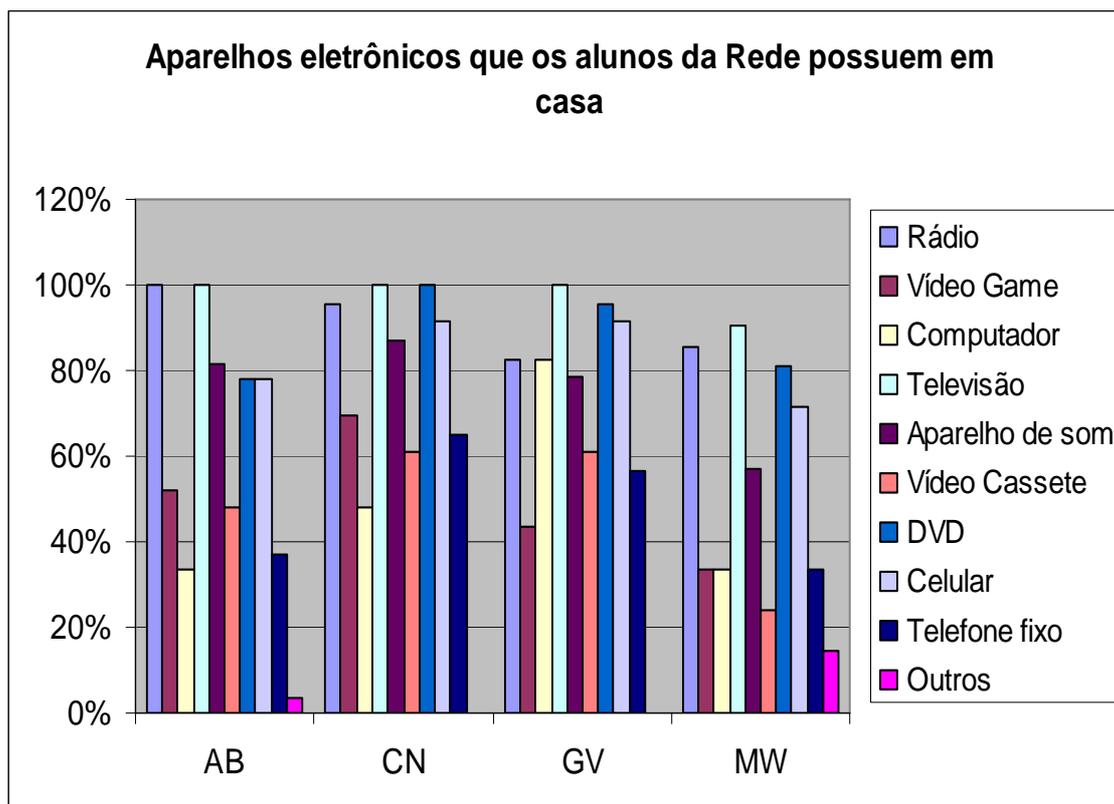


Gráfico 6 – Aparelhos eletrônicos que os alunos das escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação de Osvaldo Cruz possuem em suas residências.

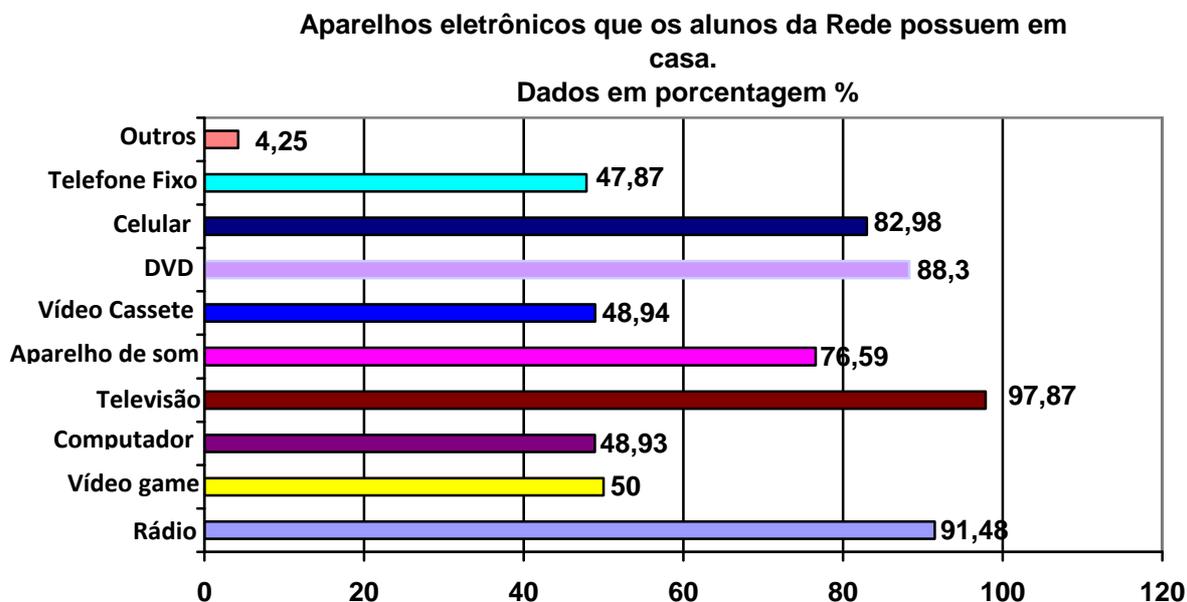


Gráfico 7 – Amostragem geral dos aparelhos eletrônicos que os alunos da Rede Municipal de Educação de Osvaldo Cruz possuem em suas residências.

Tabela 5. Alunos que já foram presenteados com livros:

ESCOLA	SIM						NÃO	
	1 LIVRO	2 LIVROS	3 LIVROS	4 LIVROS	VÁRIOS LIVROS	%	Nº	%
AB	1	2	0	0	3	22,22	21	77,77
CN	5	0	0	0	14	82,60	4	17,39
GV	1	3	0	0	16	86,96	3	13,04
MW	2	2	1	3	7	71,43	6	28,57
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>40</b>	<b>63,83</b>	<b>34</b>	<b>36,17</b>

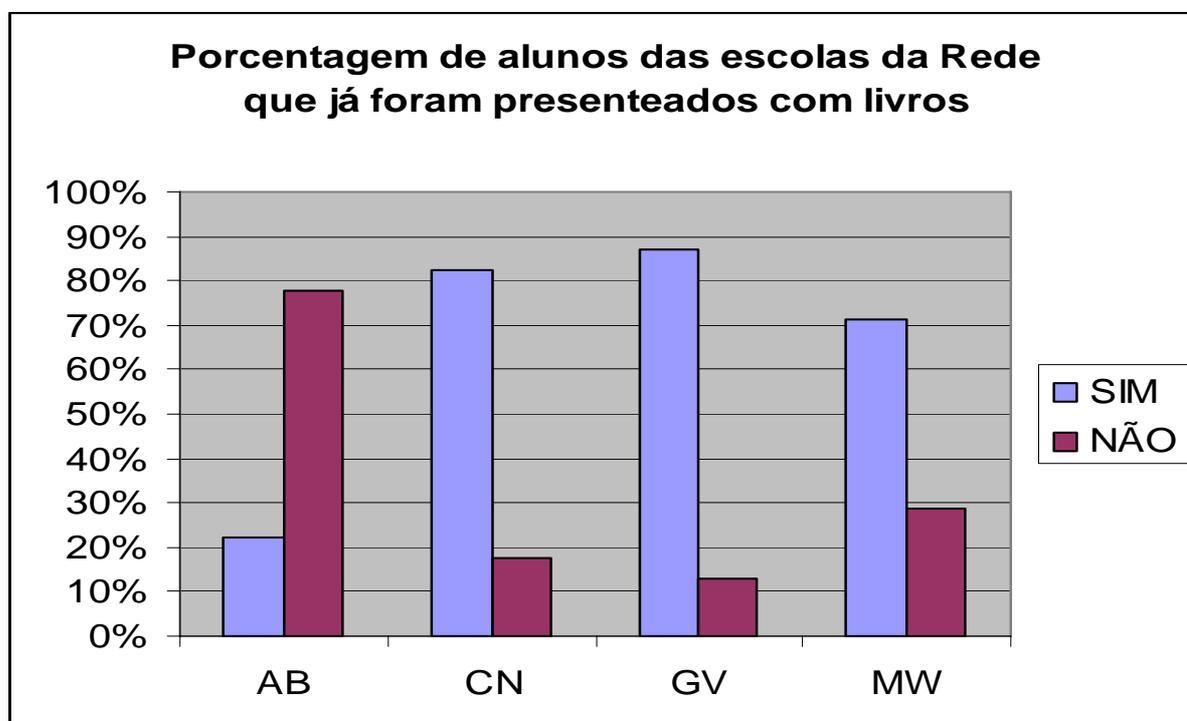


Gráfico 8 – Porcentagem de alunos das escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação de Osvaldo Cruz que já foram presenteados com livros.

**Porcentagem de alunos das escolas da Rede que já foram  
presenteados com livros**

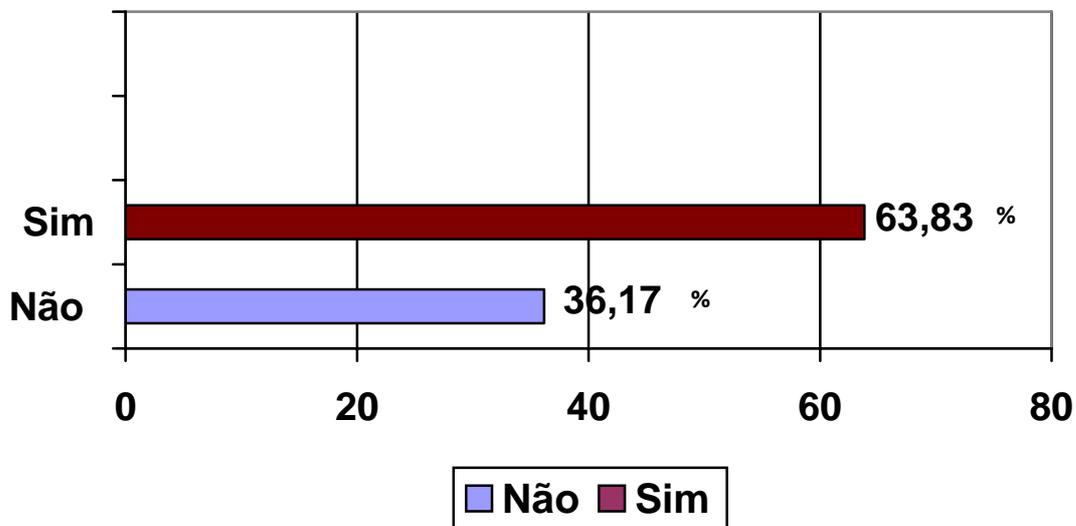


Gráfico 9 – Porcentagem geral de alunos da Rede Municipal de Educação de Osvaldo Cruz que já foram presenteados com livros.

Tabela 6 – Motivos pelos quais os alunos leem:

CLASSIFICAÇÃO CATEGORIAS	1º		2º		3º		4º	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Trabalhos escolares	58	61,70	15	15,96	7	7,45	9	9,57
Distração	23	24,47	18	19,15	30	31,91	14	14,89
Religião	2	2,13	19	20,21	19	20,21	37	39,36
Utilidades	9	9,57	34	36,17	23	24,47	15	15,96

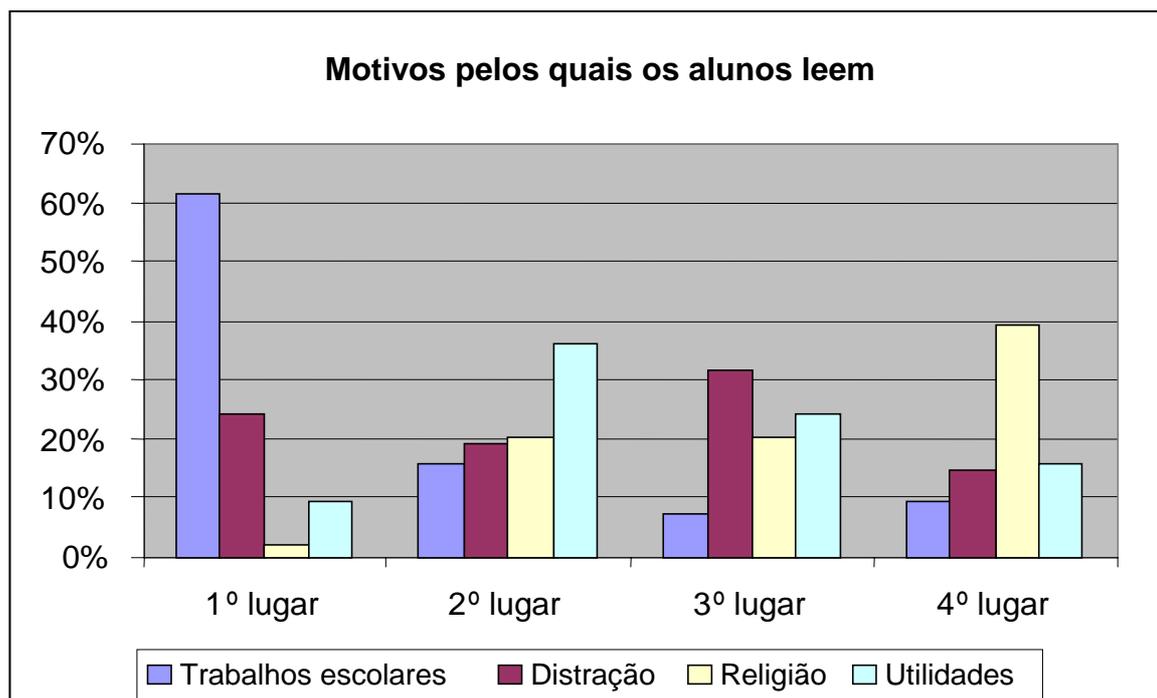


Gráfico 10 – Motivos pelos quais os alunos das escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação de Osvaldo Cruz, que responderam ao questionário, leem.

Tabela 7 – Frequência dos alunos à biblioteca:

ESCOLA CATEGORIAS	AB		CN		GV		MW		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sempre	2	7,41	0	0	7	30,43	1	4,76	10	10,64
Às vezes	18	66,66	15	65,22	16	69,56	16	76,19	65	69,14
Nunca	7	25,92	8	34,78	0	0	4	19,04	19	20,21

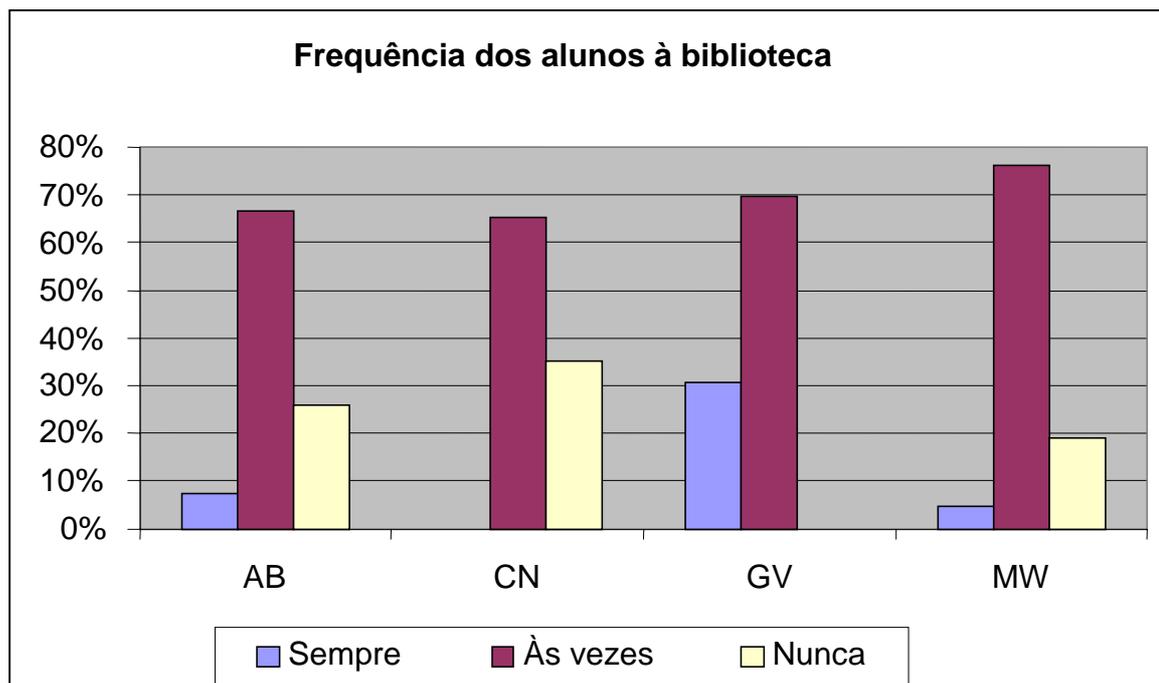


Gráfico 11 – Porcentagem de alunos das escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação de Osvaldo Cruz que frequentam a biblioteca.

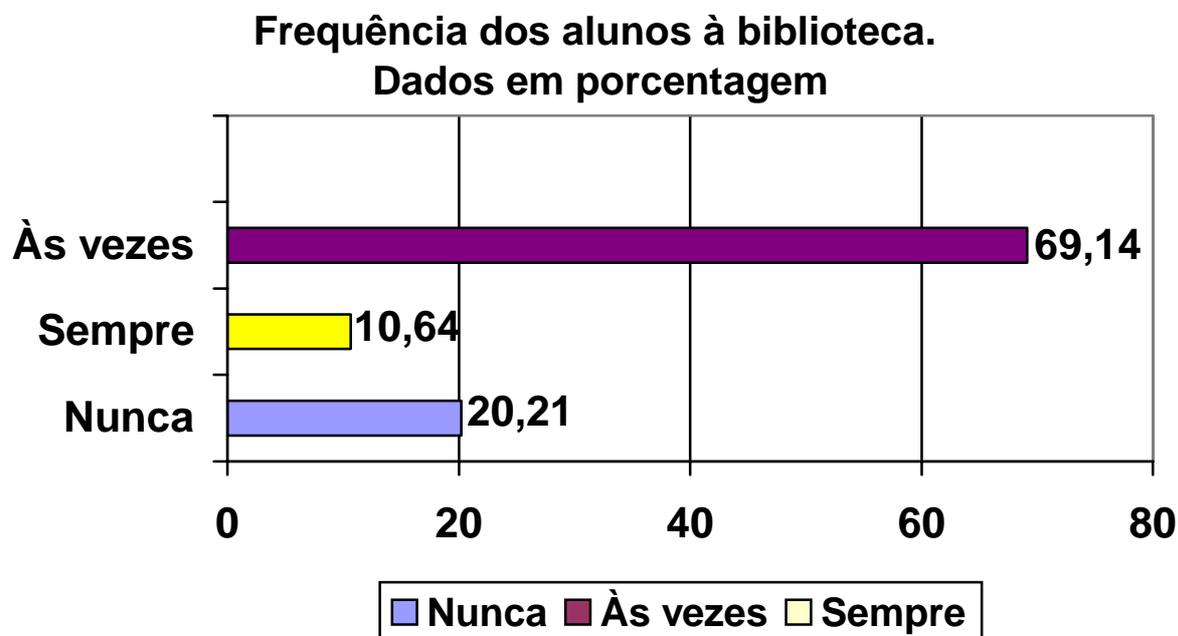


Gráfico 12 – Porcentagem geral de alunos da Rede Municipal de Educação de Osvaldo Cruz que frequentam a biblioteca.

Tabela 8 – Preferência de leitura:

ESCOLA \ CATEGORIAS	AB		CN		GV		MW		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aventura	19	70,37	17	73,91	18	78,26	16	76,19	70	74,46
Poesia	12	44,44	11	47,82	18	78,26	7	33,33	48	51,06
Autoajuda	0	0	2	8,69	3	13,04	0	0	5	5,32
Ficção	2	7,4	10	43,47	8	34,78	2	9,52	22	23,40
Religião	1	3,7	2	8,69	5	21,74	1	4,76	9	9,57
Policial	13	48,15	5	21,73	11	47,83	5	23,80	34	36,17
Escolar	4	14,81	9	39,13	5	21,74	0	0	15	15,95
Outros	0	0	8	34,78	0	0	1	4,76	9	9,57

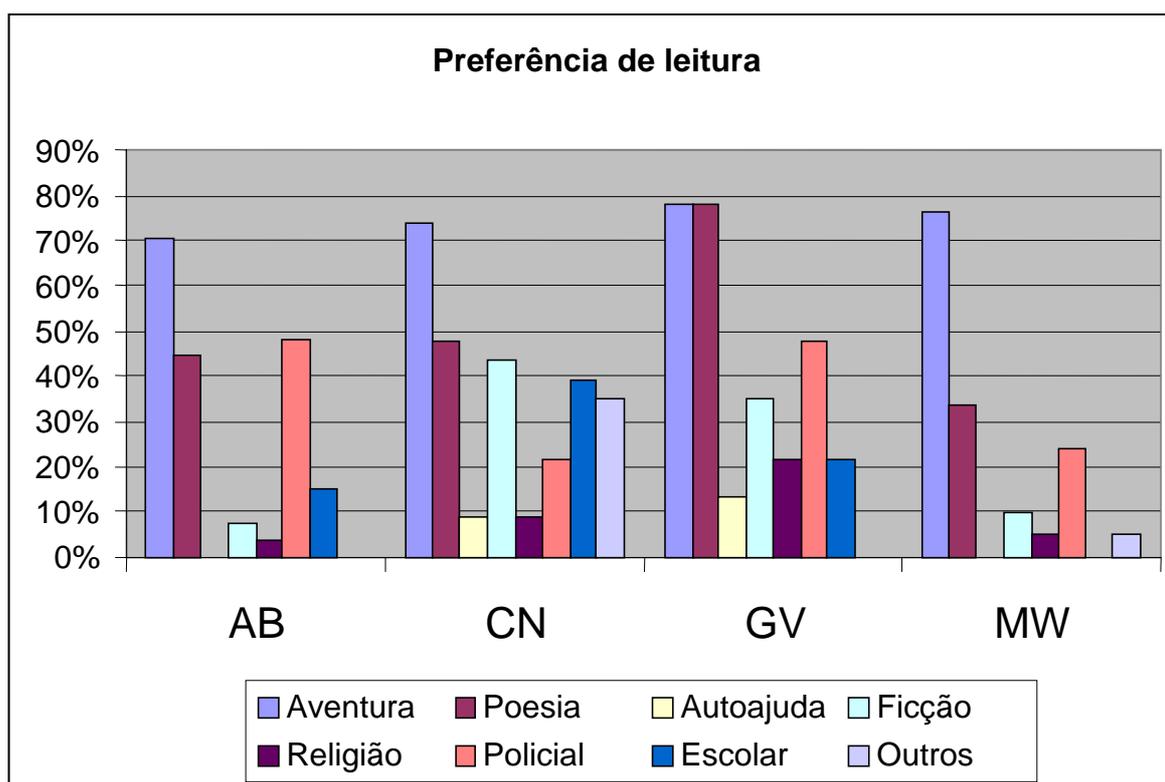


Gráfico 13 – Preferência de leitura dos alunos das escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação de Osvaldo Cruz.

### Preferência de Leitura Dados em porcentagem

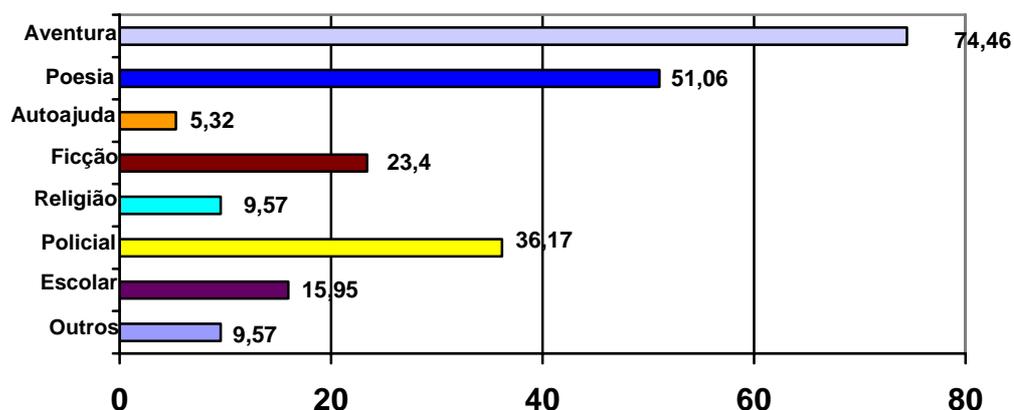


Gráfico 14 – Preferência geral de leitura dos alunos da Rede Municipal de Educação de Osvaldo Cruz.

Tabela 9 – Local onde os alunos utilizam computador:

ESCOLA	SIM						NÃO	
	Em casa	Informática	Na casa <sup>1</sup> de outros	Projetos <sup>2</sup>	Nº	%	Nº	%
<b>AB</b>	9	11	0	0	20	74,07	7	25,92
<b>CN</b>	11	7	2	1	21	91,30	2	8,69
<b>GV</b>	19	0	2	0	21	91,30	2	8,69
<b>MW</b>	7	2	2	4	17	80,95	6	28,57
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>	<b>20</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>79</b>	<b>84,04</b>	<b>17</b>	<b>18,08</b>

<sup>1</sup> Na casa de outros: madrinha, amigos, parentes.

<sup>2</sup> Proietos oferecidos pela Prefeitura Municipal em horários diversos aos quais o aluno estuda.

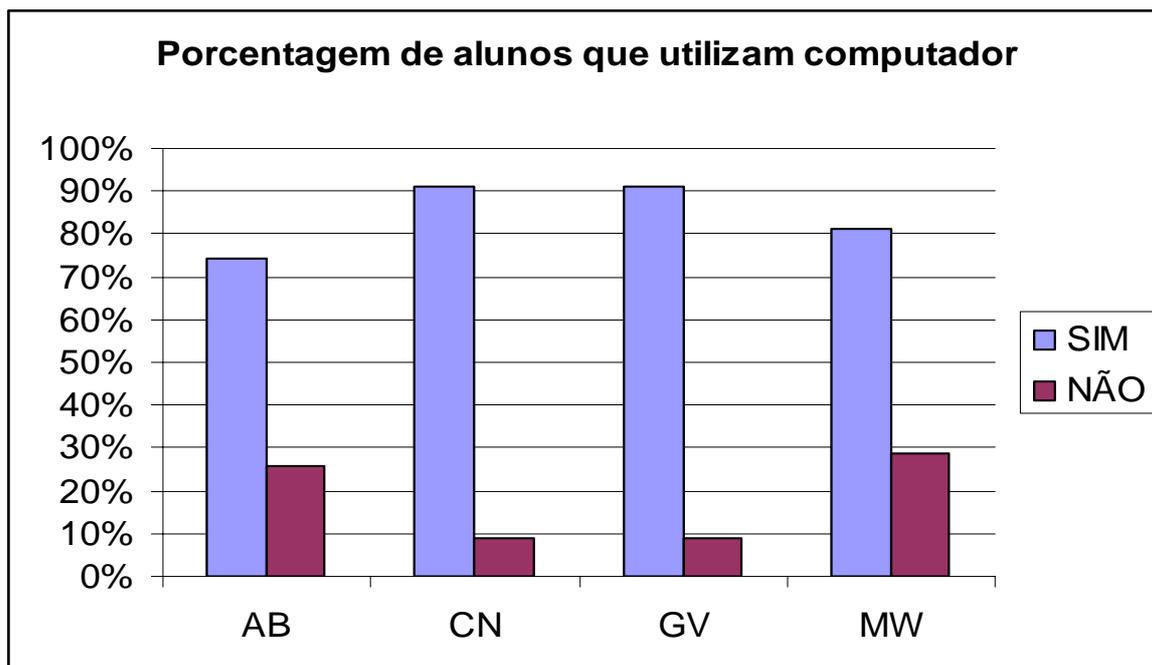


Gráfico 15 – Porcentagem de alunos das escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação de Osvaldo Cruz que utilizam computador.

**Local onde os alunos utilizam computador.  
Dados em porcentagem**

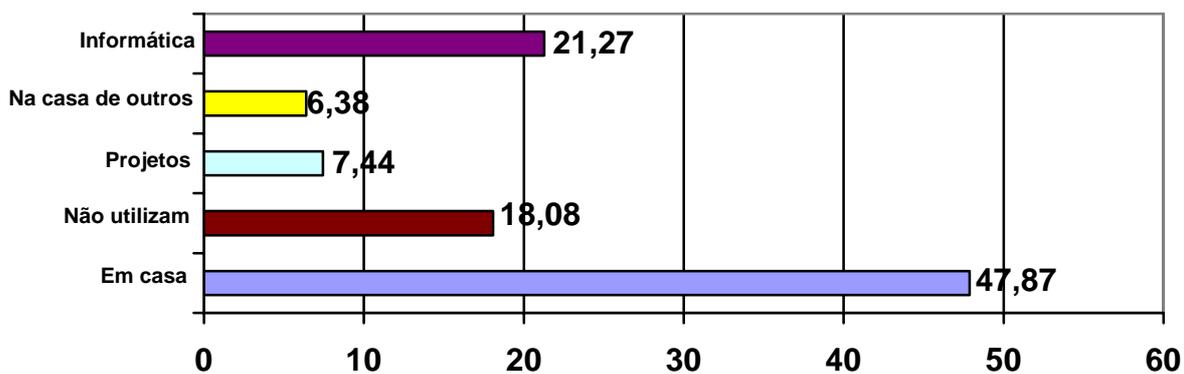


Gráfico 16 – Local onde os alunos das escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação de Osvaldo Cruz utilizam computador.

Tabela 9.1 Finalidade de utilização do computador:

ESCOLA CATEGORIAS	AB		CN		GV		MW		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Jogar/Brincar/Divertir	15	55,55	16	69,56	13	56,52	9	42,86	53	56,38
Aprender/Estudar/Pesquisar	10	37,04	7	30,43	17	73,91	5	23,81	39	41,49
Internet/MSN/Orkut/Bate.papo	0	0	0	0	5	21,74	2	9,52	7	7,45

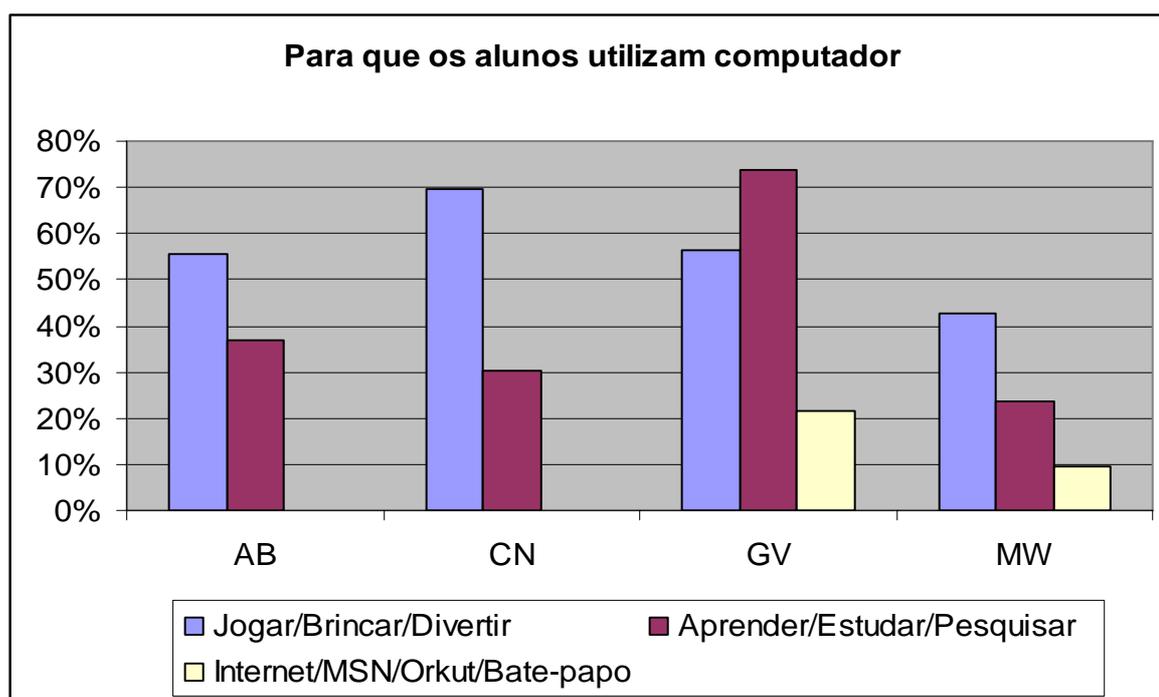


Gráfico 17 – Finalidade de utilização do computador pelos alunos das escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação de Osvaldo Cruz.

### Para que os alunos utilizam o computador. Dados em porcentagem

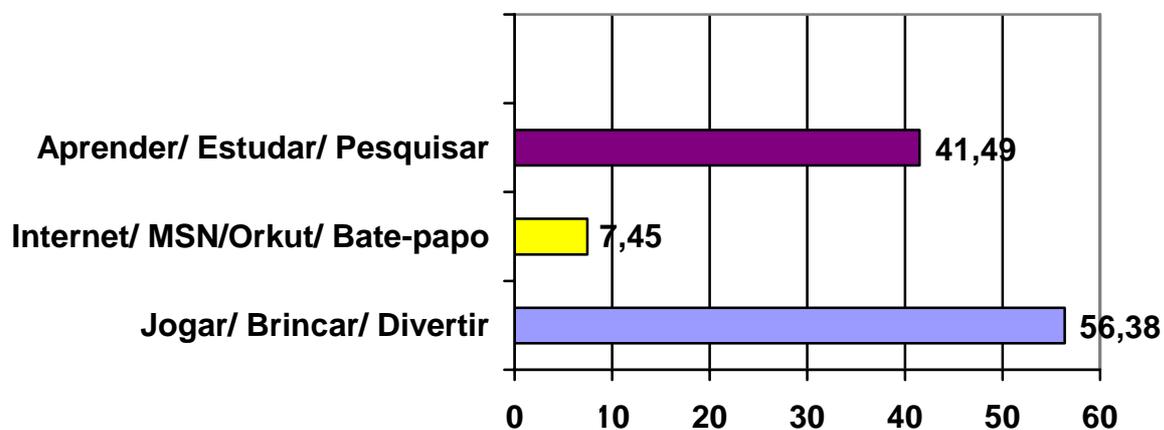


Gráfico 18 – Finalidade de utilização do computador pelos alunos da Rede Municipal de Educação de Osvaldo Cruz.

Tabela 10 – Opinião dos alunos sobre sua semelhança com personagens:

ESCOLA \ CATEGORIAS	AB		CN		GV		MW		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
SIM	19	70	15	55	20	87	20	95	74	79
NÃO	8	30	8	35	3	13	1	5	20	21

Tabela 11 – O que a criança acha que aprendeu com a leitura realizada:

ESCOLA \ CATEGORIAS	AB		CN		GV		MW		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
SIM	24	89	22	96	20	87	21	100	87	93
NÃO	3	11	1	4	3	13	0	0	7	7

Tabela 12 – O que a criança pensa antes da leitura de um livro:

ESCOLA CATEGORIAS	AB		CN		GV		MW		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Divertido	24	89	14	61	20	87	13	62	71	76
Aprender algo	2	7	8	35	3	13	8	38	21	22
Chato	1	4	1	4	0	0	0	0	2	2

Tabela 13 – Dificuldade para entender o modo de falar das personagens:

ESCOLA CATEGORIAS	AB		CN		GV		MW		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim	6	22	0	0	2	9	5	24	13	14
Não	18	67	23	100	20	87	15	71	76	81
Um pouco	3	11	0	0	1	4	1	5	5	5

Tabela 14 – Opinião dos alunos sobre os livros que leem na escola:

ESCOLA CATEGORIAS	AB		CN		GV		MW		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Divertidos	23	85	23	100	21	91	21	100	88	94
Chatos	4	15	0	0	2	9	0	0	6	6

Tabela 15 – Apreciação da criança sobre as atividades pós.leitura:

ESCOLA CATEGORIAS	AB		CN		GV		MW		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Legais	25	93	21	91	21	91	21	100	88	94
Chatas	2	7	2	9	2	9	0	0	6	6



**Anexo 1****LEITURA ESCOLAR DE A *BOLSA AMARELA E A CASA DA MADRINHA*****PLANO DE TRABALHO****SEQUÊNCIA DIDÁTICA****OBJETIVOS:**

- Possibilitar o acesso à ficção de qualidade de forma prazerosa.
- Contribuir para a formação do leitor literário.

**CONTEÚDO:**

Leitura e compreensão do texto *A Bolsa Amarela / A Casa da Madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes.

**SÉRIES ENVOLVIDAS:**

- 4ª série A, da EMEFI *Alice Bernardes Silva*;
- 4ª série B, da EMEFI *Carmen Nápoli de Castro*;
- 4ª série A, da EMEFI *Gétúlio Vargas*;
- 4ª série B da EMEFI *Max Wirth*.

**TEMPO ESTIMADO:**

24 aulas (de Março a Maio de 2008).

**DESENVOLVIMENTO:**

**1ª etapa:** Solicitação aos alunos de nomes de escritores que eles conhecem e apresentação da biografia de Lygia Bojunga Nunes.

**2ª etapa:** Exposição na própria classe de várias obras lidas ou não pelas crianças incluindo-se nessa exposição a autora Lygia Bojunga Nunes.

**3ª etapa:** Apresentação da obra a ser lida (*A Bolsa Amarela / A Casa da Madrinha*), com comentários sobre as personagens principais.

**4ª etapa:** Leitura colaborativa, quando cada professoras lerá um trecho do texto escolhido para a sua classe (ou *A Bolsa Amarela*, ou *A Casa da Madrinha*), em conjunto com os alunos fazendo questionamentos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos e ajudando os alunos a descobrir, pelo contexto, o significado de termos desconhecidos sem usar o dicionário.

Leitura autônoma realizada pelas crianças, sob a supervisão das professoras.

**5ª etapa:** Análise do texto lido, quando cada professora deverá auxiliar a sua classe a perceber os elementos da narrativa, fazendo questionamentos cujas respostas deverão ser justificadas com trechos do texto lido.

#### **AVALIAÇÃO:**

Serão avaliadas prioritariamente a compreensão e a visão crítica do texto. Isso será feito por meio das seguintes atividades:

- Leitura dramatizada do texto em que um aluno será o narrador e outros farão os diálogos.
- Transformação do texto em peça teatral.
- Debate sobre as atitudes das personagens da obra lida.
- Discussão sobre relações familiares, organização escolar e exclusão social pela pobreza.
- Contação da história lida para um público que não seja formado pelos colegas.

#### **Equipe Responsável:**

- Prof<sup>ª</sup> Adriana Boschaerts de Camargo
- Prof<sup>ª</sup> Cláudia Gomes de Oliveira
- Prof<sup>ª</sup> Olga da Silva Batochi
- Prof<sup>ª</sup> Sílvia Maria Santana da Rosa



**ANEXO 2****RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO PROPOSTO CONFORME  
APÊNDICE (2)**2. Leitura do Livro *A Bolsa Amarela*2.1 Após a leitura do livro *A Bolsa Amarela*, você pode dizer que:

( ) Foi divertido. Por quê?

Foi divertido porque os personagens eram divertidos e interessantes.

Foi divertido porque tinha muitas aventuras e personagens engraçados.

Porque foi muitas coisa divertidas.

Porque fala de coisas legais.

Cada vez que lia, eu gostava.

Porque o galo Crista de Ferro só arrumava uma briga..

A cada vez as vontades da Raquel estava crescendo e explodiu a bolsa.

Por causa dos personagens da história.

Por que é muito divertido.

O livro fala da bolsa amarela e as vontades.

Foi incrível tem muitas aventuras..

Por que a Raquel tinha as três vontades dela.

Foi divertido porque ela dá alegria e diversão.

Sim porque o livro era engraçado.

Eu gostei das vontades delas ser grande ser menino e ser escritora.

Porque o Afonso .foi lá perto do rio e ele montou no barco.

É interessante.

Foi divertido, tinha muitas cenas.

Porque ela tinha que guarda as vontades dela.

Por que ela tinha muito divertido.

Foi divertido porque ela ficava escondendo as coisas.

Foi porque eu gostei porque foi bom.

Eu achei legal.

Porque tinha muitas partes legais incríveis.

Porque eu gostei da guarda-chuva e do Terrivel

Porquê tinha aventuras e personagens engraçados.

porque é muito legal e fala de bolsa amarela.

Eu gostei muito dessa história, porque é uma história de animação.

Sim, porque fala de coisas variadas.

Porque ele mostrou muitas coisas legais, a Raquel se divertiu passou por horas alegres e hora difíceis.

Porque tem muitas coisas engraçadas e legais.

Porque eu gosto muito de ler histórias.

Porque fala da menina que sonhava ser escritora, que queria ser menino e gente grande.

Sim, porque nós se divertimos muito.

Porque tem personagens engraçados.

Foi divertido porque eu gostei da história, eu achei legal.

Sim por causa do alfinete que a menina chamada Raquel ficou com ele.

Porque teve vários personagens divertidos e a história teve um pouco de comédia

Porque tem muitos episódios.

Sim, porque o texto tinha pedaços de diversão.

As vontades dela iam engordando e ela queria ser menino.

Porque foi legal quando a Raquel escondeu o galo.

Sim, porque tem muita aventura e eu gosto de aventura.

Porque é muito interessante.

Porque fala do sonho da Raquel que ficava lá dentro da bolsa.

Sim, porque achei uma história interessante e divertida.

Porque Raquel viveu muitas aventuras.

( ) Não foi divertido. Por quê

Não foi divertido por causa das vontades

## 2.2 O que você mais gostou (ou não gostou) na história de Raquel?

Gostei de tudo, a história é muito legal, ensinou coisas divertidas e emocionantes.

Gostei da vontade de Raquel de ser grande, homem e escritora.

Gostei de tudo, principalmente quando a Raquel foi na Casa dos Consertos.

Gostei quando descosturou o pensamento do Terrível.

Eu gostei da vontade dela de ser grande, homem e escritora.

Gosto das vontades dela, eu não gosto do Afonso.

Gostei quando o primo dela começou a falar.vou abrir essa bolsa há?...

Eu gostei da parte que a Raquel não precisava do adulto para arrumar o guarda-chuva.

Quando o guarda chuva conta a história do Galo Afonso.

Gostei quando ela encontra o galo Afonso.

Sim eu gostei muito do livro todinho.

Eu gostei quando o galo Afonso se escondeu dentro da bolsa amarela.

Eu gostei quando o Terrível foi brigar com o Crista de Ferro.

Eu gostei quando ela pôs o galo na bolsa e quando as vontades dela danou a se inchar.

Eu gostei da parte que ela vai para a casa do concerto.

Eu gostei mais quando as vontades de Raquel estava aparecendo.  
 Gostei das vontades de ser homem, ser grande e ser escritora.  
 Eu gostei que a bolsa amarela começou a explodir.  
 Eu gostei que ela tinha uma bolsa amarela..  
 Eu gostei quanto a Raquel viu o Afonso na bolsa.  
 Do galo Afonso e do Crista de Ferro.  
 Eu gostei por ela queria ser homem e gostei do Crista de Ferro.  
 Gostei que ela queria ser homem e queria ser grande.  
 Eu gostei mais da parte que a Raquel levou a bolsa amarela para a cozinha e a bolsa amarela explodiu.  
 Eu gostei da guarda-chuva e do Terrivel.  
 Eu gostei de tudo, a história era legal.  
 Eu gostei de tudo e das brigas do terrivel .  
 Eu gostei de tudo na história de Raquel.  
 Eu gostei quando o Terrivel só queria brigar e brigar  
 Eu gostei de tudo porque ensinou coisas divertidas e emocionantes  
 Eu gostei de tudo porque foi muito legal e divertido  
 Eu gostei de tudo principalmente quando o Terrivel foi voando embora  
 Eu gostei de toda história, foi legal  
 Eu gostei de tudo principalmente quando a Raquel foi na casa dos consertos.  
 Eu gostei quando o alfineti de fralda estourou as vontades da menina.  
 Eu não gostei a hora que o Terrivel ia brigar com o Crista de Ferro.  
 Eu gostei a hora que Afonso fugia do galinheiro  
 Eu gostei de tudo porque foi legal a história da bolsa amarela  
 Eu gostei de muitas partes principalmente quando a Raquel vai na casa dos consertos  
 Eu gostei de tudo porque a Raquel tinha suas vontades  
 Eu gostei de tudo, porque a história se encaixava mesmo sendo dividida em pedaços.  
 Eu gostei de tudo e não tem nada do que eu não gostei  
 Eu gostei de tudo principalmente quando a Raquel encontra a guarda-chuva  
 Eu gostei de tudo, porque ela encontra coisas engraçadas.  
 Quando ela encontrou o alfinete e as outras partes.  
 Eu gostei da história inteira da Raquel achei divertido  
 Eu gostei de tudo, gostei quando a Raquel queria ser grande, gostei quando ela achou o alfinete de fralda  
 Eu gostei da parte que a Raquel foi na casa dos consertos.

### 2.3 Para você, qual foi o momento mais interessante da história?

Foi quando a Raquel achou o alfinete porque ele desenhava para ela entender o que ele queria falar.

Foi quando a Raquel ganhou a bolsa amarela porque ela pôde guardar o seu segredo lá na bolsa

Quando o Alfinete de Fraldas estourou as vontades porque Raquel não queria mais suas vontades

Quando estava na casa de concerto.

No momento que os alfinete de fralda furou as suas vontades. Porque essa parte foi muito legal.

A Casa de Conserto porque lá todo mundo faz uma coisa.

Quando as vontades da Raquel foi crescendo porque foi legal.

Foi na hora que a bolsa amarela estava pulando e o primo dela falava: eu vou abrir sua bolsa.

Do guarda-chuva, porque foi bem legal a história do guarda-chuva.

Quando eles vão para casa de concerto que o cachorro estava preso.

Tudo, o começo e meio e fim fala do Afonso e da Raquel e muito mais.

Na Casa de Concertos porque lá todo mundo faz uma coisa.

A Casa dos Conserto porque eles trocavam de profissão.

Quando ela vai almoçar na tia dela e o primo dela começou a cantar para atentar a Raquel.

Quando o Afonso apareceu porque ele é muito engraçado.

Do galo Afonso que saiu do galinheiro porque ele não queria cuidar das galinhas.

Foi que o guarda chuva foi embora que começou explodir.

Foi a história da Raquel porque ela queria se escritora.

Sim quando a Raquel colocou o Crista de Ferro na bolsa

Na hora do almoço a vontade encheu.

Foi a parte do Afonso.

Ela foi a casa de sua tia para almoçar e seu primo queria a bolsa.

Foi a parte que o Crista de Ferro foi apanhado e a bolsa amarela explodiu.

Quando ela achou a guarda-chuva porque a guarda-chuva fala coisas que você não entende.

Quando ela inventava histórias as histórias eram legais e interessantes.

Para mim foi o Terrível lutar porque eu gosto de filmes e história de luta.

Quando eles encontraram a guarda-chuva, ela falava de um jeito diferente.

Quando a Raquel achou o alfinete, porque ele desenhava para ela entender o que ele queria falar.

Foi quando eles foram almoçar na Tia Brunilda porque estorou a bolsa e foi muito divertido.

Foi mais interessante quando ela achou o alfinete porque ele falava com ela.

Quando o Terrível briga com o Crista de Galo na praia porque a Raquel ficou que nem doida atrás dele.

Foi quando a Raquel ganhou a bolsa amarela eu gostei que sobrou a bolsa para ela.

Quando eles foram almoçar com a tia Brunilda porque é muito interessante.

Quando eles tentaram abrir a bolsa amarela porque si não eles iriam ver o Afonso lá dentro.

Na hora que o alfinete estava no chão porque ele estava enferrujado.

Quando o terrível foi brigar com crista de Ferro porque a Raquel não estava deixando ele ir brigar.

Foi quando o Afonso falou que era rei. Porque parecia que ele era tão simples.

Foi a hora que o Afonso foi embora porque ele levou a guarda-chuva com ele.

Que todos ganhavam presentes menos Raquel ela era muito pequena dava certinho o tamanho da bolsa amarela.

Foi quando ela achou o alfinete porque ele tinha que desenhar para Raque entender.

Quando A Raquel acha a guarda-chuva porque é engraçada quando ela fala.

Quando ela encontrou uma loja onde as pessoas trocavam suas atividades  
 Quando ela foi jantar na tia dela e a bolsa estorou  
 Foi quando a Raquel ganhou a bolsa porque ela pode guardar o seu segredo lá dentro da bolsa  
 Eu gostei quando o terrível fugiu porque foi divertido e interessante  
 Foi quando o alfinete de fralda estourou a bolsa da Raquel que não queria mais suas vontades.

#### 2.4 Você achou alguma personagem parecida com você? Qual?

Eu achei o Terrível igual a eu porque o Terrível só pensa em brigar e eu também, por isso todo mundo fala que eu sou terrível.  
 Com a Raquel. No modo de pensar... porque ela quer ser grande e eu também.  
 Eu pareço a Guarda-Chuva porque eu troco o r pelo l e falo enrolado.  
 Com a Raquel porque eu tenho vontade de ser grande e de ser escritora.  
 Sim, com a Raquel. Porque ela é curiosa e eu também.  
 Eu me pareço a Raquel porque eu tenho a vontade de ser escritora e grande.  
 Sim, o Crista de Ferro que é briguento igual eu.  
 As vontades da Raquel porque eu também tenho vontades.  
 O Terrível, acho que pareço com ele porque gosto de luta. Eu luto com o meu irmão.  
 Eu pareço a Raquel porque ela quer ser escritora e é curiosa como eu a gente se parece quando gostamos das mesmas coisas.  
 Sim, Raquel porque eu gosto muito de escrever e ela também.  
 Não, acho que não pareço com ninguém.  
 Sim com a Raquel porque nós duas queremos ser grande.  
 Eu pareço o guarda chuva por causa que eu troco o r pelo l e falo enrolado  
 Com o Afonso porque ele fica fugindo das galinhas e eu fico fugindo porque não quero tomar banho.  
 Sim com o primo da Raquel que era curioso.  
 A Raquel, nas vontades dela.  
 Sim com a Raquel ela é curiosa eu sou curioso.  
 O Crista de Ferro por causa das brigas.  
 Sim eu me pareço com a Raquel na curiosidade eu me acho muito curiosa.  
 Crista de Ferro, o briguento eu sou briguento.  
 Crista de Ferro, o bravo e nervoso as vezes eu fico nervoso.  
 Eu não pareço ninguém  
 Com o Afonso porque ele é alegre e eu sou feliz.  
 Eu se pareço com as vontades da Raquel porque eu tenho vontade de ser grande.  
 Não, não pareço ninguém.  
 Não  
 Eu achei o terrível igual a el  
 Não, só um pouquinho com a Raquel.

Sim a Raquel, porque sempre quis ser grande  
 Com a tia Brunilda porque gosto de comprar as coisas.  
 Não  
 Sim com a Raquel no modo de pensar  
 Não  
 A Raquel porque eu também queria ser adulto  
 Não  
 Terrível que a gente só pensa em ser terrível  
 Sim Crista de Ferro porque sou briguento  
 Não  
 Não  
 Não  
 Sim com a Raquel, nos parecemos na hora de querer ser grande.  
 Não  
 Não com ninguém em nada.  
 Não  
 Sim eu achei parecida com a Raquel no modo de pensar e no modo de agir  
 Não

## 2.5 Cite algo que alguma personagem ensinou para você.

Raquel me ensinou a não ser briguento.  
 A Raquel me ensinou que ser criança tem suas vantagens.  
 A Raquel ensinou que todos tem que fazer todas as coisas igual o menino da Casa dos Consertos.  
 Não brigar com os outros.  
 Que ter suas vontades é importante.  
 Fica quieto que nem o guarda chuva.  
 A Raquel me ensinou a ser legal.  
 Ensinou a não brigar.  
 Ensina a gente a não brigar.  
 Não brigar.  
 De ser curioso.  
 A Raquel que a gente não precisa ser grande para realizar seus desejos.  
 Esse livro me ensinou ser escritor, sendo pequeno ou grande.  
 Não ser briguento quem me ensinou foi a Raquel.  
 Eu aprendi que não é legal brigar.  
 A Raquel me ensinou que eu tenho muitas vontades.  
 Ser inteligente e esperta.  
 Não ensinou nada.  
 A Raquel ensinou ser uma criança feliz para ser escritor.  
 Ensinou que não pode ser briguento.

Não brigar.  
 A Raquel ensinou a não brigar.  
 Não ser briguento.  
 A Raquel me ensinou a não ser briguenta.  
 Raquel me ensinou que ser menino ou menina tem suas vontades.  
 Que não devemos culpar os outros (o gato do vizinho).  
 A Raquel ensinou que ser criança tem suas vantagens  
 A Raquel com suas vontades, ensinou que ser criança tem suas vantagens  
 Que não deve brigar (Terrível).  
 Me ensinou que ser criança também tem suas vantagens (Raquel).  
 Foi a Raquel que me ensinou que ser criança também tem suas vantagens.  
 Que nós podemos ser crianças e ter suas vontades (Raquel).  
 Que ser criança é muito bom.  
 Não ensinou nada.  
 Não ensinou nada.  
 Ensinou a não brigar.  
 Que não importa se é criança ou adulto, importa é a vontade.  
 A Raquel ela ensinou que ser criança também tem suas vantagens.  
 Me ensinou que ser criança tem suas vantagens.  
 A Raquel que ensinou a ter minhas vontades.  
 Me ensinou que ser criança também tem suas vantagens (Raquel).  
 A ser criança e ter vantagens.  
 A Raquel ensinou que ser pequeno tem suas vantagens.  
 Ela me ensinou que ser criança também tem suas vantagens.  
 A Raquel ela ensinou que ser criança também tem suas vantagens.  
 Raquel ensinou que ser criança também tem suas vantagens.  
 Ensinou que todos tem que fazer todas as coisas.

## 2.6 Você acha que aprendeu alguma coisa com a leitura desse livro?

Eu aprendi que brigar não leva a nada.  
 Aprendi que ser criança tem suas vantagens e deve também ser respeitada como todas  
 Eu aprendi que as coisas boas não é só o luxo  
 Aprendi que ler é bom, solta a imaginação  
 Sempre ler muitos livros da escola.  
 Sim, porque eu leio todo dias.  
 Sim, aprendi ler mais.  
 Sim agora eu gosto de ler.  
 Sim eu melhorei a minha leitura.  
 Sim, porque aumentou a leitura.  
 Sim a gostar mais de escrever.

Sim a não querer ser rei como o Afonso.  
Sim nunca julgar o livro por a capa.  
Sim esse livro fez eu ler muitos livros.  
Depois que a gente começou a ler a gente começou a levar muitos livros para casa.  
Eu aprendi a gostar de ler.  
Sim aprendi a ler mais.  
Sim peguei muitos livros para ler.  
Sim muitas, que não pode brigar.  
Sim porque eu achei muito importante fazer todas as coisas.  
Sim ajudar os amigos.  
Sim não brigar.  
Sim, a gostar de ler.  
Sim porque ela é legal, ela é curiosa e ensina a gente a ser igual a ela.  
Sim a gostar de ler.  
Sim aprendi ter minhas vontades.  
Sim que não devemos culpar os outros.  
Sim eu aprendi que brigar não leva a nada.  
Sim criança tem suas vantagens e deve ser respeitada como todas.  
Sim que ser criança também tem suas vantagens.  
Sim, eu aprendi que brigar não vale a pena.  
Sim eu aprendi que as coisas boas não é só o luxo.  
Sim, que nós temos que ficar quietos no nosso canto que vamos ser mais felizes.  
Sim, que ser criança é muito bom e tem que ser aquilo que você é.  
Que ser criança pode ser melhor que adulto.  
Sim, a não brigar se não pode se machucar.  
Aprendi a não brigar e que brigar não leva a nada.  
Sim que ser criança tem suas vantagens.  
Sim que o luxo, a ganância não é coisa boa, tem coisas que são melhor.  
Sim que ser criança tem suas vantagens.  
Sim. Que ser você mesmo é legal, melhor que querer ser outra pessoa.  
Eu aprendi que não deve lutar com os colegas.  
Sim a não brigar.  
Sim que brigar só trás prejuízo a vida.  
Não.  
Sim que ser criança tem vontades.  
Eu aprendi que tudo tem suas vantagens.  
Aprendi que ler muito solta imaginação.

2.7 Quando a professora pede para você ler um livro, você pensa que vai ser divertido, que vai aprender algo ou que vai ser chato?

Penso que vai ser divertido porque eu gosto de ler para aprender coisas novas e interessantes.

Aprender algo porque toda vez que eu leio um livro eu aprendo algo.

Divertido porque a professora gosta de livros divertidos e interessantes e fala pra nós e eu vou acreditar nela.

Vou aprender outras coisas.

Vai ser divertido. Porque vou aprender mais ainda.

Divertido eu vou desenvolvendo mais.

Vai ser divertido. Porque eu sou curiosa.

Que vou aprender eu gosto de ler.

Sim vou aprender algo.

Sim penso que vai ser divertido.

Que vai ser legal sim.

Sim divertido, eu adoro aprender.

Eu acho que vou aprender. Eu aprendo muito mais.

Que vai ser divertido, todos os livros é bom para aprender a ler mais e é interessante.

Divertido porque eu gosto de ler.

Que eu vou aprender porque nós gostamos de aprender mais nos livros.

Sim vai ser legal e vou aprender mais.

Não sei, tem que ler primeiro.

Que vou aprender porque eu comecei a escrever mais melhor.

Divertido porque eu aprendi a ler melhor e entendi a história.

Eu acho que vai ser divertido porque a professora só fala de livro legal.

Sim porque eu gosto de ler e de escrever.

Vai ser legal sim.

Aprender porque ler livro é muito importante.

Divertido porque eu gosto de ler e aprender novas palavras.

Que vai ser divertido porque vai ser legal.

Sim porque eu acho que vai ser muito divertido.

Eu penso que vai ser divertido, vou aprender coisas novas e interessantes.

Que vai aprender algo, porque todas as vezes que eu leio um livro eu aprendo algo.

Eu penso que vai ser divertido, porque quando a gente lê algum livro a gente sempre aprende alguma coisa.

Eu acho que vai ser divertido eu vou aprender muitas coisas.

Penso que vai ser chato, mas no fim acabo gostando, porque é chato ler livros.

Que vai ser divertido, porque não posso falar se é chato se eu nem li.

Que eu vou aprender algo.

Eu acho que vou aprender algo porque eu sempre aprendo alguma coisa com o livro.

Eu acho que é divertido, por que eu aprendo mais no ler.

Vou aprender algo.

Que vou aprender algo porque cada um tem seu jeito bom ou mau e ensina os outros.

Eu acho que é divertido porque o livro sempre fala de muitas coisas.

Que eu vou aprender porque os livros ensinam mais palavras que nós não conhecemos.

Acho que vai ser legal porque só de olhar no título já dá pra saber que é legal.

Eu acho que vai ser divertido porque é legal ler livros.

Aprender algo, foi interessante esse livro que me deram para ler.

Que vai se divertido porque eles sabem do que as crianças gostam.

Vou aprender porque se a gente ler livro a gente aprende alguma coisa.

Que vai se divertido a gente vai aprender coisas boas coisas novas e coisas legais.

Divertido, eu aprenderei muitas coisas legais.

## 2.8 – Você encontrou dificuldades para entender o modo de falar das personagens?

Não a minha professora explica muito bem.

Sim a Guarda-Chuva quando ela estava quebrada.

Não.

Não.

Não.

Sim, tem palavras que não se usa mais.

Mais ou menos.

Sim porque tem palavras que eu não conhecia.

Sim, algumas palavras eu não sabia e a professora explicou.

Não somente a fala da guarda-chuva.

Sim mais depois que a professora explicou não.

Não, eu entendi tudo.

Sim porque teve palavras que não se falam mais hoje em dia.

Mais ou menos.

Um pouco porque tem palavras antigas.

Mais ou menos, porque teve palavras que não conhecia.

Não.

Sim porque tinha palavras antigas.

Não eu entendi tudo.

Não, entendi tudo.

Sim porque ela fala de coisa que eu não conheço..

Teve palavra que eu não entendia mas a professora explicou e eu entendi.

Sim mas a professora explicou e eu aprendi mais lendo o livro.

A Guarda-chuva quando ela estava quebrada.

Sim mas a professora falou o que era.

Sim a fala da guarda-chuva quando ela estava quebrada.

Sim, da guarda-chuva quando ela estava quebrada.

Sim, da guarda-chuva quando estava quebrada.

Sim, da guarda-chuva quando ela estava quebrada

Sim, da guarda-chuva quando ela estava quebrada.

Sim, da guarda-chuva quando estava quebrada.

Sim, da guarda-chuva quando estava quebrada.

Sim, a guarda-chuva falava muito enrolado.

Sim da guarda chuva quando ela estava quebrada.

Sim, da guarda-chuva que falava coisas que eu não entendi.

Sim a guarda chuva quando estava quebrada.

Sim, da guarda-chuva quando estava quebrada.

Sim, da guarda-chuva quando estava quebrada.

Sim, foi da guarda-chuva. uando estava quebrada.

Sim guarda chuva quando estava quebrada.

Sim, da guarda-chuva quando estava quebrada.

Sim, da guarda-chuva quando estava quebrada.

Sim a guarda-chuva era enrolada.

Sim guarda chuva quando estava quebrada.

Sim guarda chuva quando estava quebrada.

A Guarda-chuva quando ela estava quebrada.

## 2.9 Na escola, você lê livros divertidos ou chatos?

Divertido porque os livros da escola são bem legais, divertidos e falam sobre muitas coisas.

Divertido porque nós escolhemos o livro que vamos ler e eu escolho os livros divertidos.

Divertido porque eu só pego livro legal de poesia.

Divertido porque para eu pegar um livro tem que ser divertido, porque eu não vou pegar livro chato.

Divertido. Tem muitos livros na classe eles são legais.

Divertido. Posso escolher livros na escola que eu quero ler..

Divertido é bom ler livros.

Divertido, eu posso escolher meus livros eu escolho livro legal.

Divertido. Porque eu posso escolher e escolho o que quero.

Sim leio livros divertidos a leitura ajuda o aluno ler melhor.

Divertidos pego só os divertidos no cantinho da leitura.

Divertidos ler os divertidos é legal.

Os dois porque todo livro tem um significado muito legal.

Eu leio os divertidos, eles são legais como gibis e fábulas.

Eu leio livros divertidos é legal a história e aprende mais.

Divertido porque escolho os que tem muitos quadrinhos.

Divertidos porque eu posso escolher o livro que eu quero.

O livro fica exposto para todos e eu escolho os legais.

Divertidos, leio só os que tem muitas cenas.

Leio os divertidos porque eles ficam pela sala e eu sei escolher.

Divertido porque eu posso escolher muito livros e eu só pego divertido.

Eu li muitos livros legal porque eu escolho.

Divertido porque eles ficam na classe e eu fico escolhendo.

Divertidos.

Divertidos porque eu posso escolher livros.

Divertido porque eu gosto de ler livros que eu dou risada.

Divertido, todos são legais.

Divertido porque a gente aprendi coisas novas.

Eu leio livros divertidos eu gosto mais dos livros divertidos.  
 Divertidos, porque sempre tem uma piadinha.  
 Divertidos, porque na classe só tem livros divertidos.  
 Divertidos, porque nos livros eu aprendo coisas da escola e de outros lugares.  
 Legais, porque são de aventuras muito legais.  
 Divertidos, porque são interessantes, fala sobre muitas coisas.  
 Divertidos, porque a escola só tem livros legais.  
 Divertido, porque são interessantes.  
 Divertido, porque ler é legal.  
 Divertidos, nós escolhemos o livro que vamos ler e eu só pego divertido.  
 Divertidos, porque são livros de fábulas e comédias que eu gosto.  
 Divertidos, porque os livros são de diversão.  
 Divertidos, eu escolho os livros divertidos.  
 Eu leio livros divertidos porque eu não gosto de ler livros chatos.  
 Divertidos, porque fala de coisa engraçada ou divertida.  
 Divertidos, é mais legal quando pode escolher.  
 Divertidos porque eles são legais  
 Divertidos a escola só dá livro divertido.  
 Divertidos, porque é legal os livros que se lêem na escola a gente aprende coisas novas.  
 Legal os livros da escola são divertidos e legais.

2.10 As perguntas ou atividades que a professora desenvolve depois da leitura de um livro são legais ou são chatas?

Legais porque você aprende mais sobre o livro, deixa a gente mais sabido.  
 Legais porque aquilo que eu não entendi vou entender detalhes com as perguntas do debate.  
 Legais porque nossa cabeça pensa e é legal.  
 Legais porque fazem a gente pensar e melhora o aprendizado.  
 Legais porque nos ensinam a entender melhor a história do livro.  
 Legais porque depois nós podemos conversar.  
 São legais. Porque falar do livro é importante.  
 Legais, depois de ler conversar mais, acho bom.  
 Legais nós aprendemos mais.  
 São legais. É gostoso ficar fazendo o que a professora pede.  
 São legais o aluno estará aprendendo melhor.  
 Legais a gente aprende mais.  
 São legais sim.  
 Legais depois que leu não acho chato fazer as atividades.  
 São legais, elas são legais porque tem ações, desenhos e eu aprendo muito.  
 São legais demais é muito importante ler livros que aprende mais a ler e escrever.  
 São legais porque tem o monte de perguntas legais  
 Legais porque sempre a nossa professora dá livros muito legais  
 Sim são legais para aprender mais.  
 São legais tem muitas brincadeiras divertidas.  
 São legais porque a professora passa as coisas do livro.

Legais porque ela escolhe brincadeira legal.  
 São legais, eu acerto tudo porque eu gostei de ler o livro.  
 Legais, porque a minha professora sabe dar atividade legal.  
 São legais porque aprende muitas coisa legais do livro.  
 Legais, porque é muito legal todo mundo falar do livro que leu.  
 Legais, porque você aprende mais sobre o livro.  
 Legais porque fala dos livros que a gente leu.  
 São legais porque a professora faz pergunta fácil sobre o livro que é legal.  
 As perguntas e o resto são legais, sei que vou aprender mais do que o texto fala.  
 São legais, porque a professora passa perguntas fáceis.  
 São legais, porque a gente procura no livro os outros ajuda e aprende mais.  
 Legais, porque aquilo que eu não entendi, vou entender detalhes com as perguntas.  
 Legais, porque com isso a gente aprende mais sobre o livro ou a história que lemos.  
 Legais, porque você aprende muitas coisas que não aprendeu no livro.  
 Legais porque as atividades nos ensinam alguma coisa.  
 São legais porque são fáceis de responder.  
 Legais, porque eu vou aprender as outras coisas.  
 Chato porque é ruim ficar falando.  
 Legais porque depois que você lê o livro a atividade fica mais legal de fazer.  
 Legais porque nós aprendemos mais com as atividades.  
 Legais, as atividades deixa a gente mais sabido.  
 Chatas porque algumas eu não sei fazer.  
 Legais porque são engraçadas.  
 Legal porque se a gente não aprendeu nada ela dá as perguntas e a gente aprende.  
 Legais porque eu gosto de participar.  
 São legais nossa cabeça pensa e é legal.  
 Legais porque a professora sabe fazer o que é legal para as crianças.  
 Legais porque envolve gramática.

## 2. Leitura do Livro *A Casa da Madrinha*

### 2.1 Após a leitura do livro *A Casa da Madrinha*, você pode dizer que:

( ) Foi divertido. Por quê?

Foi divertido porque foi incrível com muitas aventuras e falando de coisas legais.  
 Foi divertido porque a história de Alexandre é uma bela aventura, tem várias coisas interessantes.  
 Foi divertido, porque eu gostei dos personagens.  
 Foi legal porque eu gostei de tudo.  
 Foi maravilhoso, gostei muito dos personagens.  
 Divertido sim, porque eu gostei dos personagens, gostei daquele cavalo voador.  
 Divertido tinha bastante personagem legal.  
 Eu gostei do livro achei divertido e interessante.  
 Sim divertido porque os personagens eram legais.  
 Os personagens foram divertidos e interessantes.  
 Os personagens são legais.  
 Divertido porque os personagens foram divertidos.

Divertido os personagens foram legais.

Sim, divertido porque teve muitas aventuras.

Foi divertido, porque eu achei mais legal os personagens principalmente o Alexandre.

Tinha bastante aventura. Foi divertido.

Porque os personagens são engraçados.

Os personagens são muito legais.

Divertido porque teve aventura.

Divertido os fatos da história foi divertido.

Divertido a história foi divertida.

Eu achei que os personagens são muito divertidos

Divertido por que o pavão e o Alexandre viveram muitas aventuras

Divertido porque tinha muitas histórias em uma só, e tem personagens engraçados.

Divertido porque eu amei os personagens.

Divertido porque era interessante.

Divertido porque tinha muitas aventuras.

Achei legal as aventuras deles.

Divertido porque o livro A casa da Madrinha é um livro com muita imaginação.

Legal porque o livro A casa da Madrinha é um livro divertido.

Divertido porque tinha muitas aventuras e suspense.

Divertido porque foi muito legal esse livro que a professora pediu pra gente ler.

Porque as partes do pavão falando enrolando eram muitos

O divertido é como eles falam como eles reagem porque a história é legal.

Divertido porque tem várias coisas interessantes, principalmente o pavão, porque ele fala tudo, foi legal.

Foi divertido porque chamaram o pavão para dançar.

Porque tem várias aventuras legais.

Divertido porque foi engraçado.

Divertido Porque teve muitas aventuras.

Divertido porque é uma história para rir, se divertir com os personagens é legal.

Sim, divertido porque você imaginava o final como era o personagem, viajava na história.

Foi muito divertido porque é aventura.

Divertido porque teve o pavão e a madrinha.

Divertido porque no livro a história de Alexandre é muito legal.

Divertido porque tinha o pavão e era engraçado.

Divertido porque foi legal o pavão o Alexandre e a Vera.

Divertido porque o Alexandre ficava com Vera se divertindo.

Divertido porque tinha muitas coisas engraçadas.

Divertido porque eu achei interessante.

Divertido por o personagem principal era muito aventureiro: como conhecer a madrinha.

Divertido porque o pavão na hora que conheceu a gata da capa ele repetiu tudo que ela falava.

( ) Não foi divertido. Por quê?

Obs. Nenhuma resposta a registrar.

## 2.2.O que você mais gostou (ou não gostou) na história de Alexandre?

Gostei muito do Alexandre, gostei de ver que ele era esperto e trabalhador e achou a casa da madrinha.

Gostei da parte que o Alexandre enfrentou o medo.

Gostei de tudo só não gostei do jeito que as pessoas tratavam o Pavão.

Gostei de tudo só não gostei da parte do final porque Alexandre não ficou com a Vera

Gostei do show que o Pavão deu na estrada.

Gostei da parte que o Pavão se apaixonou pela Gata da Capa.

Eu gostei quando ele ia vender sorvete para ajudar a sua família.

Gostei das aventuras do Alexandre.

Gostei muito do Alexandre.

Quando ele conheceu a Vera.

Gostei que ele era esperto e trabalhador.

Quando o Alexandre conheceu o Pavão.

Gostei de ver que ele era trabalhador.

Eu gostei quando ele achou a madrinha.

Eu gostei do Alexandre porque ele era trabalhador.

Quando ele conheceu a casa da sua madrinha

Eu gostei da parte que o Alexandre enfrentou o medo.

Gostei da amizade dele com o pavão.

Gostei quando ele conheceu a Vera.

Não gostei do jeito que as pessoas trataram o pavão.

Gostei do pavão.

Gostei do pavão só não gostei quando atrasaram o pensamento dele.

Não gostei que maltratavam o pavão.

Eu gostei que Alexandre enfrentou o medo.

Eu gostei que o Alexandre ficou corajoso medo.

Gostei quando ele foi na casa da madrinha.

Gostei das apresentações do pavão e do Alexandre.

Eu gostei que o Alexandre era um menino corajoso que lutava para chegar em casa de sua madrinha e gostei das divertidas histórias do pavão.

Gostei mais do Alexandre.

Gostei da história inteira.

Gostei das aventuras com o pavão.

Eu não gostei da parte do final porque ele foi embora.

Não gostei que no final Alexandre foi embora e não ficou com a Vera.

Gostei da parte que o pavão se apaixonou pela gata da capa.

Gostei da parte que o pavão ficava chamando a gata da capa. Ela era a sua namorada.

Quando eles acharam a casa da madrinha de Alexandre e tinha a cadeira que se mexia e tinha a flor amarela. Então eu gostei mais dessa parte.

Eu gostei da cadeira, gostei da imaginação do Alexandre.

Quando ele estava fazendo o chou.

Eu gostei da história todinha não tem nada que eu não gostei.

Gostei da história que o Augusto (irmão de Alexandre) contou, não gostei da escola que colocaram um filtro na cabeça do pavão que se chama OSARTA e etc

Não gostei do pavão ficar gaguejando.

Eu gostei da parte que eles imaginam as coisas como o cavalo branco.

Foi na hora que ele desenhou uma porta.

O que eu mais gostei foi quando Alexandre e Vera se encontraram. Eu acho que eles viraram namorados.

Quando ele chegou na Casa da Madrinha, tinha os objetos que se mexem.

Gostei de ele ter dito procurar a casa da madrinha e que ele acreditava no seu irmão.

Eu gostei da hora que eles entraram na casa da madrinha.

Eu gostei do João das namoradas porque ele tinha bastante namoradas.

Quando ele encontrou o pavão.

Eu gostei do Alexandre é que ele imaginava as coisas.

Gostei da parte que ele e a Vera encontram a casa da Madrinha. Legal.

Gostei do pavão porque como ele tinha um filtro na cabeça e o filtro pingava e ele só falava gata da capa, gata da capa.

Gostei do pavão, da casa da madrinha e do cavalo Ah.

Gostei da hora que o pavão dançou samba.

Quando deu o shou do pavão na estrada.

Quando ele imaginou o cavalo Ah.

### 2.3 Para você, qual foi o momento mais interessante da história?

Foi quando ele desenhou o medo e o enfrentou porque ele foi corajoso, foi legal, eu tinha medo e depois mudei.

Quando eles estavam na casa da madrinha porque Alexandre realizou seu sonho.

Quando Alexandre quis conhecer a sua madrinha porque é um prazer descobrir as pessoas que fazem parte de nossa vida.

Quando o Pavão encontrou a Gata da Capa porque os dois gostam um do outro.

Quando Alexandre vai embora sem a Vera. Porque ele não podia abandonar sua namorada.

Foi quando ele desenhou o medo e o enfrentou. Ele foi corajoso.

Foi quando o Alexandre enfrentou o medo.

Foi quando o Alexandre foi corajoso e enfrentou o medo.

Quando ele enfrentou o medo e foi corajoso.

Quando o Alexandre encontrou o medo e enfrentou o medo com coragem.

Na hora que ele enfrentou o medo foi legal.

A amizade do Alexandre e do pavão.

Quando o pavão achou a gata porque a gata é legal.

Quando ele enfrentou o medo ele foi corajoso.

Quando ele enfrentou o medo porque antes ele tinha medo depois ele mudou.

Na parte que o Alexandre enfrentou o medo foi legal.

Quando eles estavam na casa da madrinha porque o Alexandre realizou o seu sonho.

Quando ele enfrentou o medo porque antes eles tinham medo e depois eles criaram o Ha, Ha, Ha e não ficaram com medo.

Quando Alexandre enfrentou o medo ele foi corajoso.

Quando Alexandre chegou na casa da madrinha porque ele lutou para chegar lá.

Quando Alexandre chegou na casa da madrinha.

Foi quando o Alexandre enfrentou o medo, ele foi corajoso.

Quando ele enfrentou o medo. Ele não fugiu do medo.

Quando ele enfrentou o medo e foi corajoso.

Quando o pavão achou a gata da capa porque a gata da capa é legal.

Na hora que eles chegaram na casa da madrinha porque o Alexandre chegou no seu sonho.

A história do pavão porque ele é muito legal e divertido, suas histórias são engraçadas.

Eu aprendi a enfrentar o meu medo por que o Alexandre foi muito corajoso.

Quando eles chegaram na casa da madrinha, foi emocionante.

Quando ele foi atrás do seu sonho.

Quando ele enfrentou o medo achei legal.

Quando chegou na casa da madrinha ele realizou o seu sonho.

Gostei do momento em que o Alexandre estava a caminho da casa da madrinha porque foi um momento de muita emoção.

Gostei do momento em que o Alexandre entrou na casa da madrinha.

Gostei da hora que o Alexandre fez o show com o pavão porque o pavão fez uma coisa muito legal.

Gostei do momento que a Vera e o Alexandre ficaram amigos porque é sempre bom ter amigos.

Não gostei quando colocaram o filtro na cabeça do pavão como eles colocaram o filtro no pavão?

Tudo, não teve nenhuma parte da história que eu não achei interessante.

Quando Alexandre e Vera começaram a desenhar e tudo virou realidade porque foi imaginação.

Gostei que o Alexandre achou a casa da madrinha porque ele queria demais achar a casa da madrinha.

No começo quando o Alexandre vai para casa de sua madrinha porque ele vai em busca do que ele sempre queria.

Foi quando o Alexandre fazia show porque eu gostei achei interessante, ele ganhava dinheiro para comer.

Quando Alexandre e Vera criaram o cavalo Ah porque eles usaram muita imaginação para inventar o cavalo Ah.

Quando Vera falou para Alexandre que tinha um monte de relógio porque o Alexandre é o seu melhor amigo.

Gostei quando o livro falou da casa da madrinha porque eu ficava imaginando como seria.

Eu gostei da hora que o funcionário do zoológico roubou o pavão, achei legal.

Gostei do Alexandre viajar para a casa da madrinha.

Quando o pavão encontrou a gata da capa porque os dois gostam um do outro.

Quando o cavalo sumia, era esquisito.

Gostei de todas as histórias porque foi muito legal.

Da casa da madrinha porque tinha muitas surpresas.

Quando o Alexandre encontra o pavão porque o pavão ficava repetindo o que o Alexandre falava.

A hora que o pavão dançou samba foi engraçado.

Ele querer conhecer sua madrinha é um prazer conhecer as pessoas que faz parte da nossa vida.

O pavão falando foi legal na história.

#### 2.4 Você achou alguma personagem parecida com você? Qual?

Com o Alexandre porque também sou corajosa e esforçada na escola.

O Alexandre porque ele imagina as coisas e eu também gosto de imaginar. Nós temos imaginação.

Com o Alexandre porque eu gosto de animais, gosto de aventuras e tenho muitos amigos, e o Alexandre também.

O Alexandre porque ele vai em busca de seu sonho e eu também vou em busca do meu sonho.

Com a Vera por causa dos horários.

Com o João das mil e uma namoradas porque eu e ele somos bonitos.

Não, nada

O Alexandre, ele é bastante corajoso e eu tenho coragem.

Não achei ninguém parecido comigo.

Não, nenhum parece comigo.

A Vera porque ela e eu gostamos de conversar.

Não pareço ninguém.

O Alexandre porque ele é esforçado e eu sou esforçada na escola.

Não.

Não .

Sim, pareço com a Vera.

Não.

Não.

Não, ninguém parece comigo.

Sim com o Alexandre porque ele era muito amigo das pessoas e eu tenho um monte de amigos.

Não ninguém.

Não, ninguém.

Sim com o Alexandre porque ele era boa pessoa e minha professora fala que eu sou boa.

Não.

Não.

Não ninguém.

Alexandre porque sou muito esforçado e o Alexandre é esforçado.

Não, com ninguém.

Sim, o Alexandre é trabalhador e eu gosto de trabalhar.

Não.

Não.

Não.

Não.

Sim, Alexandre e Vera. É que eu gosto muito de imaginar.

Sim, com a Vera.

Sim o Alexandre e o Augusto eles bate papo igual meu irmão e eu.

Sim, o Alexandre no modo de pensar de imaginar.

O Alexandre, nós temos imaginação.

O João veterinário A gente se parece em uma coisa é porque quando eu crescer eu quero ser veterinário.

Não.

Eu não pareço com ninguém.

O Alexandre, ele vai em busca de sua madrinha e eu vou em busca do meu sonho.

Sim. Com a Vera nos horários.

A Vera por causa dos horários.

Com o Alexandre porque ele tem várias imaginações como fala esse livro.

Sim, o Alexandre que eu também gosto de imaginar.

O Alexandre ele desenhou um cavalo na parede e eu vivo desenhando.

João 100% namorador porque eu e ele somos bonitos e eu tenho namorada.

Sim, Alexandre eu gosto de animais, gosto de aventuras, e tenho muitos amigos, e o Alexandre também.

Não, não pareço com ninguém.

Sim com a Vera na imaginação.

O Alexandre porque ele imagina as coisas e imagino também.

Sim a Vera porque os pais da Vera tem bastante cuidado com ela e meu pai e minha mãe tem bastante cuidado comigo.

Não.

Com o Pavão que é atrasado eu to atrasado na escola.

O Alexandre que tem muita imaginação igual eu.

## 2.5 Você acha que aprendeu alguma coisa com a leitura desse livro?

Alexandre me ensinou que ter amigos é muito bom.

O Alexandre me ensinou que tenho que enfrentar o medo.

O Alexandre ensinou que dá para realizar os sonhos, e que devemos lutar pelo que nós queremos.

Aprendi com o Alexandre, que devemos lutar para conseguir o que quer.

A aventura me ensinou a valorizar mais meu amigo.

Não maltratar os animais.

O Alexandre me ensinou que é preciso lutar para conseguir o que quer.

Nada.

Ele ensinou que tenho que enfrentar o medo.

Que a gente tem que lutar pelo que a gente quer.

Aprendi com o Alexandre que devemos correr atrás dos sonhos.

Nada.

Sempre ir atrás de seu sonho.

A não ter medo.

O Alexandre me ensinou que devemos correr atrás do que queremos.

Aprendi com o Alexandre que nós não poderemos ficar com medo nos temos que enfrentar o medo.

Não ter medo.

O veterinário ensinou que tem que cuidar dos animais.

Aprendi que tem que cuidar dos animais com o veterinário que cuidou do pavão.

Não ter medo.

Nada.

Aprendi com o Alexandre a não ter medo.

Aprendi com o Alexandre que temos que enfrentar o medo para não ter medo.  
 Que nós temos que tratar bem os animais.  
 Eu aprendi que se deve lutar para fazer o que se quer.  
 Não matar os animais.  
 O Alexandre era amigo então a gente tem que ser legal com os amigos.  
 Não devemos maltratar os animais.  
 Aprendi que não podemos maltratar os animais.  
 Que dá pra realizar os sonhos.  
 Alexandre me ensinou que imaginar é muito bom.  
 Que é muito bom imaginar.  
 A imaginar, a pensar que tudo é possível.  
 O Alexandre era persistente eu aprendi que é bom ser persistente.  
 Amor aos animais.  
 A usar a imaginação.  
 A Vera ajudou o Alexandre aprendi que tem que ajudar quem não tem casa.  
 Não ser egoísta mas ser bondoso e ajudar os outros.  
 A ter imaginação.  
 Para nunca desistir dos seus sonhos.  
 Não é só pensar e escrever, você pode imaginar o que você vai escrever. Como Alexandre ele gostava de estudar ele me ensinou uma história, você só escreve e coloca lá em cima da mesa da professora e ta bom? Não, você escreve, você lê e vê se não tem erro, e se tem sentido a história.  
 O Alexandre me ensinou que a imaginação é importante.  
 Aprendi como é bom ter amigos.  
 Aprendi a ser legal como o Augusto ele levava o seu irmão para ver a madrinha.  
 Ter amigo é muito bom.  
 A ter imaginação.  
 A lutar por o que nós queremos igual o Alexandre.  
 Aprendi que é bom ser igual o Augusto porque ele ficava contando histórias.  
 Aprendi com a Vera a repartir o que eu tenho.  
 Sim muitas coisas.  
 Aprendi como a vida tem que ser.  
 Tem que ter muita imaginação.

## 2.6 Cite algo que alguma personagem ensinou para você:

Aprendi que ler ajuda a melhorar a leitura.  
 Aprendi a enfrentar o medo e valorizar meus amigos.  
 Aprendi que as pessoas não deve desistir dos seus sonhos.  
 Aprendi como enfrentar o medo.  
 Alexandre me ensinou a enfrentar o medo e valorizar meus amigos.  
 Aprendi que ler ajuda a melhorar a leitura.

Alexandre me ensinou que tem que lutar para conseguir o que quer.  
Nenhum personagem não me ensinou o livro é só uma história.  
Alexandre me ensinou a enfrentar o medo.  
Alexandre me ensinou que as pessoas não devem desistir dos seus sonhos.  
Alexandre me ensinou a correr atrás do sonhos.  
Ninguém ensinou nada.  
Não.  
Alexandre me ensinou a não ter medo.  
Aprendi que amizade é importante.  
Alexandre ensinou a enfrentar o medo.  
Alexandre era muito amigo de todos  
Alexandre ensinou a lutar para conseguir.  
Alexandre me ensinou a lutar para conseguir o que eu quero.  
Alexandre era muito amigo de todos ele me ensinou a ser amigo.  
Alexandre me ensinou que tem que enfrentar o medo.  
Alexandre ensinou que tem que enfrentar a vida para vencer.  
Alexandre ensinou a correr atrás dos sonhos bons.  
Alexandre ensinou que temos que ter vários amigos.  
Alexandre ensinou que se quiser realizar um sonho não deve desistir.  
Com os personagens aprendi a imaginar.  
O Alexandre ensinou a não desistir dos sonhos.  
A Vera ensinou que tem que tratar bem os amigos.  
Alexandre ensinou que a gente tem que tratar bem os amigos.  
Alexandre ensinou que se a gente sonhar e lutar a gente consegue realizar os sonhos.  
Alexandre ensinou que somos livres para imaginarmos o quanto quisermos.  
Alexandre ensinou que podemos imaginar o que quisermos.  
Ninguém me ensinou nada.  
Alexandre e Augusto ensinaram a imaginar porque eu aprendi que tudo é possível imaginando, como é bom ser amigo.  
Alexandre ensinou que sempre que eu quero uma coisa sempre persistir.  
A imaginar mais histórias.  
Eles ensinaram a usar a imaginação.  
Alexandre me ensinou a tratar bem os animais.  
Alexandre me ensinou a ir em busca do meu sonho.  
Alexandre e Vera me ensinou ter a imaginação e não precisa de desenho e só imaginar.  
Eles me ensinaram várias coisas.  
Aprendi que é uma aventura que o Alexandre viveu ele encontrou amigos e viveu uma aventura com eles.

Alexandre e Vera ensinaram que a imaginação é importante.

O marinheiro tinha muitas namoradas, e você pode ter muitas namoradas.

O Alexandre me ensinou a ser mais responsável.

Que a amizade é bem forte.

Aprendi com eles a imaginar as coisas.

Ninguém me ensinou nada.

O Alexandre me ensinou que quando a gente imagina alguma coisa pode virar realidade.

Eu aprendi que não deve mentir.

Eles me ensinaram muitas coisas.

O Alexandre ensinou a imaginar coisas.

## 2.7 Quando a professora pede para você ler um livro, você pensa que vai ser divertido, que vai aprender algo ou que vai ser chato?

Chato porque eu não gosto de ler.

Penso que vai ser chato mas no fim acabo gostando porque é chato ler livros.

Legal, se a professora falou que é legal vou acreditar nela.

Divertido porque ela gosta de livro interessante e passa para nós coisas muito boas.

Divertido todos os livros que ela falou para nós ler até hoje foi muito bom.

Que vai ser divertido vou confiar nela, ela já deve ter lido.

Vai ser chato eu não gosto de ler.

Vai ser legal a professora sabe de livros legais.

É muito divertido porque estamos sempre aprendendo.

Eu penso que vai ser legal porque ela sempre fala de livros legais.

Vai ser divertido porque eu gosto de ler livros.

Não sei, porque eu ainda não li.

Que vai ser divertido porque a professora sempre fala de história legal.

Divertido porque ela sempre lê antes e mostra a história para nós e fala para ler que é legal.

Legal porque ela leu o livro, então vou acreditar nela.

Vai ser muito divertido a professora explica quando a gente não entende.

Divertido e legal.

Divertido para aprender melhor as coisas.

Vai ser muito divertido.

Eu acho que vai ser legal.

Vai ser divertido eu gosto de ler livros.

Eu penso que vai ser legal ela sempre mostra livros legais.

Vai ser legal vou aprender cada vez mais.

Até hoje ela só falou de livros legais e com todos os livros nós aprendemos algo.

Vai ser divertido porque sempre que lemos aprendemos coisas boas.

Acho que vai ser legal porque os livros da escola são legais.

Que vai ser divertido e eu vou aprender algo.

Que vai ser divertido porque os livros que a professora fala é legal.

As vezes chato, as vezes legal, tem história que eu gosto, outras eu não gosto.

Que vai ser divertido e que vou aprender algo com o livro porque ler livros é muito bom.

Porque vai divertir porque ensina muitas coisas e é divertido.

Vai ser divertido toda história tem uma história e eu tenho certeza que a minha professora não vai escolher um livro chato.

Que vai ser divertido muitos livros são legais.

Vai ser divertido, nos ensina e a gente fica imaginando.

Vai ser divertido porque ela sabe escolher livro divertido.

Vai ser divertido e eu vou aprender muito com ele.

Que vai ser divertido, pela capa do livro eu mais ou menos sinto o que vai dizer o livro.

Vai ser divertido porque eu gosto de ler.

Que vai ser divertido porque eu já pego o livro que tem a capa engraçada.

Vai ser divertido vai ser algo que vai ser bom para mim, é para mim aprender mais a leitura, e para mim aprender mais sobre a matéria.

Penso que vai ser legal porque gosto de ler mas sou ruim para ler.

Penso que vai ser legal eu não gosto que a professora mostre os desenhos eu gosto de imaginar.

Acho que vai ser divertido, eu vou aprender, ler é bom para memória.

Divertido porque eu gosto de ler e eu leio bem.

Divertido porque vou aprender.

Vai ser divertido porque só pelo nome do livro já sei que é divertido.

Divertido porque eu aprendo e posso melhorar minhas notas.

Divertido porque pela frente do livro parece legal

Vai ser divertido porque eu gosto de ler livro.

Vou aprender algo, os livros ensinam novas coisas.

Divertido, eu estarei lendo para meus amigos

## 2.8 Você encontrou dificuldades para entender o modo de falar das personagens?

Sim, a gente se perde num monte de histórias.

Um pouco mas depois a professora explica e a gente entende.

Sim porque teve palavras que não se falam mais hoje em dia.

Sim.

Não.

Não.

Sim.

Um pouco.

Não.

Não.

Não.

Não.

Sim.

Não.

Um pouco.

Sim.

Um pouco.

Não.

Não.

Não.

Não.

Não.

Sim.

Não.

Sim a gente se perde num monte de histórias.

Não a minha professora explica muito bem.

Não.

Um pouco.

Não.

Não.

Não.

Sim.

Não.

Não.

Não..

Sim

Não.

Não.

## 2.9 Na escola, você lê livros divertidos ou chatos?

Divertido porque eu só pego livro de capa engraçada.

Divertido porque antes de pegar o livro pergunto para a professora se é legal.

Chato porque eu não gosto de ler.

Chato porque eu não sou muito bom na leitura.

Divertidos, para mim divertir também.

Divertidos.

Divertidos porque a professora lê antes da gente ler, e fala qual são os bons.

Divertidos porque a professora fala deles pra gente escolher.

Divertidos eu gosto de ler.

Divertidos porque a gente aprende coisas legais.

Divertidos porque os nossos professores nos incentivam a ler para ter conhecimentos.

Divertidos porque são legais.

Divertidos e legal.

Divertido porque eu quero aprender mais.

Divertidos e são legais.

Divertidos porque escolho os mais legais

Divertido para mim divertir junto.

Divertidos eu gosto muito de ler.

Divertidos porque os personagens são engraçados.

Divertidos os personagens são legais.

Divertidos. A leitura traz conhecimento.

Divertidos. Eles são legais.

Eles são legais.

São muitos divertidos e legais.

Divertidos, são todos legais.

Alguns são divertidos e alguns são chatos. Eu não gosto de egoísmo, então livros de egoísmo são chatos, os livros legais são aqueles que tem amizade.

Divertidos e legais porque aprendemos muitas coisas com os livros.

Dos dois jeitos, quando a gente começa a ler não sabe como vai ser.

Os dois, depende do livro.

Divertidos antes de pegar o livro pergunto para a professora se é legal.

Dos dois jeitos porque tem livros dos dois jeitos.

Divertidos porque tem momentos engraçados, rimos e muito mais.

Divertidos porque tem histórias engraçadas, alguns rimas, e outras aventuras.

Divertidos porque ensina muitas coisas.

Divertidos porque todo o livro que ensina uma história é divertido.

Divertidos porque eu não gosto de ler livros chatos.

Divertidos, para pegar um livro tem que ser divertido para agente aprender mais.

Divertido e chato porque quando é chato tem palavras difíceis. E quando é legal tem palavras engraçadas e a cena muda tudo também.

Divertidos porque se ele for chato não tem graça.

Divertido porque eu sempre estou procurando ler livros divertidos e não chatos.

Divertidos porque eu não quero pegar livros chatos.

Divertidos porque já pego a capa engraçada.

Divertidos eu não vou pegar livros chatos para mim ler.

Mais ou menos porque tem muito livro para criança de conto de Fadas e esses eu gosto e acho divertido.

Divertidos e Legais, mas só se for do tipo o homem da máscara de ferro.

Divertidos eu gosto de ler livros da escola porque eles são divertidos.

Divertidos.

Divertidos e legal.

Divertidos porque são legais.

Divertidos porque tem muitas palavras.

Divertidos porque é legal ler livro divertido.

Divertidos porque eu pego livro legal de poesia.

Divertidos, eu gosto de livros divertidos.

Divertidos porque dá mais imaginação.

## 2.10 As perguntas ou atividades que a professora desenvolve depois da leitura de um livro são legais ou são chatas?

Legais porque a gente brinca e aprende coisas novas.

Legais porque a gente não fica respondendo bastante perguntas.

Chato porque não sou fã de teatro.

Chato porque eu não sou muito de ler livros.

Legal, para mim conseguir entender mais o livro.

Legais, do jeito que ela faz parece que vivemos o personagem da história.

A professora procura fazer com que as atividades sejam muito divertidas e aprendemos muito.

Legais porque eu posso entender melhor o livro.

Legais a gente brinca.

Legais a gente aprende coisas novas.

Legais vivemos um personagens da história através de teatros.

Legais porque não são cansativos.

Legal são muitos legais.

São legais porque ela não passa muita pergunta.  
Legais porque nós respondemos juntos.  
Legais porque dá pra entender melhor a história.  
Legais porque a gente não fica respondendo bastante perguntas.  
Legais a professora nunca faz nada chato.  
Legais porque as vezes brincamos para entender.  
Legais, a professora explica muito bem.  
Legal, minha professora é muito inteligente e explica muito bem.  
Legais são muitos legais.  
São muitos legais.  
Legais e não são cansativas.  
Legais faz aprender mais.  
As de matemáticas são legais porque eu gosto de contas.  
Sim gosto muito quando a professora usa livros na aula.  
Legais porque a gente se diverte.  
Chato porque não sou fã de teatro.  
Legais, porque a gente brinca  
Legais porque nos ensina a entender a história do livro e muito mais.  
Legais porque nos ensina a entender a história do livro que lemos.  
Legais porque tem muitos suspense.  
Legais, porque ela vai ver se os alunos entenderam a leitura ou texto,ou a poesia.  
Legais porque as vezes são fáceis,outras é para pensar.  
Legais a gente melhora o aprendizado.  
Legais porque ela interpreta.  
Legais porque ela sabe do que nós gostamos.  
Legais porque as perguntas são fáceis.  
Legais porque é bom fazer as perguntas depois de ler o livro.  
São legais porque ela passa perguntas legais.  
São legais, a professora lê primeiro na casa dela para depois fazer as brincadeiras para nós.  
Legais, mas eu tenho que prestar a atenção senão erro tudo.  
São legais as vezes ela fala para nós imaginarmos como foi a história.  
Legais.  
Legais porque a professora já explicou assim fica mais fácil de responder.  
Legais é divertido.  
Mais ou menos porque as vezes são legais e as vezes chatas.  
Legais porque incentiva a gente.  
Algumas são chatas outras não porque depende da história.  
Legais porque a gente revive a história.  
Legal aprende mais.

**Anexo 3****PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE OSVALDO CRUZ**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Rua Rodolfo Zaros, 795 – CEP. : 17700.000 – Osvaldo Cruz/SP. – Fone (18) 3528.7630

**AQUI TEM FORMAÇÃO CONTINUADA**

Situado ao oeste do Estado de São Paulo, na região da Alta Paulista, o Município de Osvaldo Cruz foi fundado em 6 de junho de 1941, pelo suíço Sr. Max Wirth, com o nome de Vila Califórnia. Em 16 de novembro de 1942, pelo Decreto Lei nº 13050, essa Vila Califórnia foi elevada à categoria de Distrito de 2ª zona, com sede em Baliza, município de Martinópolis e comarca de Presidente Prudente, ocorrendo, então, a mudança de nome para Osvaldo Cruz, em homenagem ao cientista e médico brasileiro. Dr. Oswaldo Gonçalves Cruz. E no dia 1º de janeiro de 1945, Osvaldo Cruz foi elevado à categoria de município.

Hoje, Osvaldo Cruz tem aspecto urbanístico moderno, com ruas e avenidas arborizadas e um completo emplantamento nas vias públicas, o que facilita a circulação dos visitantes. O Município é servido pelo serviço de esgotos sanitários, pavimentação asfáltica e água captada do Ribeirão Negrinha e tratada pela SABESP. Atende às necessidades da população por meio da implantação de programas sociais para o desenvolvimento nas áreas da educação, saúde, esportes, cultura, assistência social, meio ambiente e habitação. Agrega empresas dos ramos têxteis, setor moveleiro, comércio em geral e outros setores produtivos de serviços, inclusive a agricultura e a pecuária. Sua população é estimada em aproximadamente 30 mil habitantes, sendo 90 % urbana e 10% rural.

A educação em Osvaldo Cruz sempre recebeu atenção especial. O Ensino Superior chegou ao Município com a instalação da FEOCRUZ – Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz, que é uma faculdade particular com três cursos apenas – Letras, Pedagogia e Administração. Mais recentemente, foi instalada a UNIDERP Interativa que implantou cursos na modalidade a distância. Tais faculdades procuram responder de modo satisfatório aos anseios da população estudantil de Osvaldo Cruz. Aos que aspiram por cursos universitários de outras modalidades, a Prefeitura Municipal disponibiliza meios de transporte para as localidades vizinhas, como Adamantina, Tupã e Presidente Prudente.

Na Educação Básica, responsável direto apenas pelas classes de Educação Infantil até o ano de 1997, Osvaldo Cruz aderiu ao Programa de Ação de Parceria Educacional

Estado.Município para o atendimento ao ensino fundamental, firmando convênio com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, a 11 de setembro de 1997, conforme a Lei Municipal nº 2068/1997. Foram, então, municipalizadas três unidades escolares, cuja denominação foi alterada de EE – Escola Estadual – para EMEFI – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Infantil. São elas: EMEFI Prof<sup>a</sup> *Alice Bernardes Silva*; EMEFI Prof<sup>a</sup> *Carmen Nápoli de Castro* e EMEFI *Max Wirth*. Em 19 de abril de 2001, por meio de novo convênio de Parceria Estado.Município, mais duas escolas passaram de estaduais para municipais: a EMEFI *Dr. Getúlio Vargas* e a EMEFI *Rosa Ruth Ruggia Martins*, totalizando a municipalização das escolas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, ou seja, todas as escolas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries (hoje, 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano) do município de Osvaldo Cruz foram municipalizadas. O Município assumiu os professores efetivos da Rede Estadual que trabalhavam nessas escolas antes da municipalização, mas, por força de aposentadoria e remoção para outras localidades, foi ocorrendo vacância de cargos, tanto assim que, em 1999, a Prefeitura Municipal de Osvaldo Cruz teve que realizar concurso público para ingressos, em seu quadro próprio, de profissionais do magistério.

As escolas públicas que atendem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio continuam sob a responsabilidade direta do Governo Estadual de São Paulo. Com a extinção da Delegacia de Ensino de Osvaldo Cruz, em 1999, o governo paulista criou o chamado Polo de Capacitação para implementar a formação continuada do seu quadro de pessoal (gestores, professores, pessoal técnico e administrativo). Mas esse polo de capacitação não contemplou o pessoal da Rede Municipal, nem mesmo o pessoal afastado nas escolas municipalizadas.

Assim, para atender à cláusula segunda do convênio que determina a capacitação das redes municipais, visando à manutenção de um padrão de qualidade de ensino para todas as escolas, a Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo um Programa de Formação Continuada para todos os professores e gestores, com oferta de cursos conforme discriminados a seguir:

Ano 1998 – Incentivo à participação no II Congresso de Educação de Presidente Prudente – “Projeto Pedagógico e Ação do Professor”. Carga Horária: 30 horas. (Com ajuda de custo aos participantes).

Ano 1999 – Incentivo à participação na “I Semana de Educação e Linguagem”, da FEOCRUZ. Carga Horária: 30 horas. (Sem ajuda de custo).

Ano 2000 – Incentivo à participação nos cursos promovidos pela Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz . FEOCRUZ, sem ajuda de custo:

- Curso: “Jornal como Recurso Pedagógico”. Carga Horária: 30 horas.
- Curso: “Didática dos Estudos Sociais”. Carga Horária: 30 horas.
- Curso: “II Semana de Educação e Linguagem”. Carga Horária: 30 horas.

Incentivo à participação no IV Congresso de Educação de Presidente Prudente “Gestão Democrática e a participação da comunidade”. Carga Horária: 30 horas. (Com ajuda de custo).

Ano 2001 – Incentivo à participação na “III Semana de Educação e Linguagem”, da FEOCRUZ. Carga Horária: 30 horas. (Sem ajuda de custo).

Ano 2002 –Curso: Módulo de Alfabetização dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) Em Ação. Carga Horária: 32horas (obrigatório para todos os professores).

Incentivo à participação nos cursos oferecidos pela FEOCRUZ:

- “Capacitação Docente” . Carga Horária: 30 horas
- “IV Semana de Educação e Linguagem” . Carga Horária: 30 horas.

Ano 2003 – Curso: “A Ética na Vida Escolar. Carga Horária: 30 horas (obrigatório para todos os professores).

Curso: “Para Formar Alunos Leitores e Produtores de Texto” . Carga Horária: 30 horas (obrigatório para todos os professores).

Curso: “Para que Serve a Escola” Carga Horária: 30 horas (obrigatório para todos os professores).

Incentivo à participação na “V Semana de Educação e Linguagem”. Carga Horária: 30 horas (com pagamento da taxa de inscrição aos professores participantes).

Ano 2004 – Curso: “Em Busca do Acerto” . Carga Horária: 30 horas (facultativo aos professores).

Incentivo à participação na “VI Semana de Educação e Linguagem” . Carga Horária: 30 horas (com pagamento da taxa de inscrição aos professores participantes).

Ano 2005 – Curso: “Transtorno de Déficit de Hiperatividade” . Carga Horária: 30 horas (facultativo aos professores).

Incentivo à participação na VII Semana de Educação e Linguagem” . Carga Horária: 30 horas (com pagamento da taxa de inscrição aos professores participantes).

Ano de 2006 – Curso: “Letra e Vida” (com foco na alfabetização, leitura e escrita), desenvolvido em parceria com a Secretaria Estadual de Educação – Carga Horária: 180 horas (obrigatório para todos os professores).

Incentivo à participação na “VIII Semana de Educação e Linguagem” . Carga Horária de 30 horas (com pagamento da taxa de inscrição aos professores participantes).

Ano 2007 . Curso: “Letra e Vida” (com foco na alfabetização, leitura e escrita), desenvolvido em parceria com a Secretaria Estadual de Educação – Carga Horária; 180 horas (obrigatório para os professores que ainda não o haviam realizado, ou seja, para os professores novos na rede, ou que estavam afastados da mesma em 2006).

Quatro Primeiros Módulos do Curso: “Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – Progestão” (Parceria com a UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação) – Carga Horária Total: 300 horas. (obrigatório para os gestores).

Incentivo à participação na “IX Semana de Educação e Linguagem” . Carga Horária: 30 horas (com pagamento da taxa de inscrição aos professores participantes).

Ano 2008 – Cinco Últimos Módulos do Curso: “Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – Progestão”

Curso: “Leitura e Produção de Texto” – Carga Horária: 180 horas (obrigatório para todos os professores).

Curso: “Módulo I - LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)” – Carga Horária: 30 horas (facultativo para todos os professores)

Curso: “Módulo II - LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)” – Carga Horária: 30 horas (facultativo para todos os professores)

Curso: “Ensino de matemática na perspectiva da formação de conceitos”. Carga Horária: 30 horas (facultativo para os professores).

Incentivo à participação na “X Semana de Educação e Linguagem” . Carga Horária: 30 horas.

Ano 2009 – Dois Últimos Módulos do Curso: “LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)”

Ainda neste ano de 2009, a proposta da Secretaria Municipal de Educação de Osvaldo Cruz é a adesão ao Programa “Ler e Escrever”, da Prefeitura Municipal de São Paulo, adotado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. O que se objetiva com essa ação de formação continuada e em serviço dos profissionais que se encontram no exercício de atividades de gestão ou docência nas escolas públicas municipais, é que essa proximidade entre estudo e prática cotidiana contribua para o desenvolvimento de competências profissionais que ajudem a melhorar o desempenho dessas escolas e dos alunos que as frequentam.

**Anexo 4**

GOVERNO DE MUNICÍPIO DE OSVALDO CRUZ  
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE ADAMANTINA . SP  
EMEFI “PROFª ALICE BERNARDES SILVA” . OSVALDO CRUZ  
Av. Antonio Francisco Monteiro – 300 – Jardim Paraíso – CEP. 17.700.000 – Tel. (18) 3528.3998

**PROJETO: LEITURA NA ESCOLA****LEITURA:**

Concepção: Instrumento de aquisição, transformação e produção de conhecimento, cujo sentido é produzido pelo leitor, a partir de seus conhecimentos prévios, de seus objetivos e de sua ação sobre a materialidade linguística.

Função: Chave de todas as aprendizagens.

**JUSTIFICATIVA:**

Esse projeto justifica-se pela necessidade do momento atual de incentivar o aluno a adquirir o hábito da leitura por meio de situações diferenciadas, que contemplem gêneros textuais variados e ofereçam a ele a oportunidade de ampliação do seu repertório de leitura de uma forma prazerosa.

**OBJETIVO GERAL:**

Tornar a escola um espaço de formação de leitores.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

Incentivar todos que estão envolvidos no projeto a ler, seja o aluno, o professor, etc.

Desenvolver o gosto pela leitura, fazendo com que esta prática se torne um ato prazeroso.

Criar condições para que o aluno possa se constituir enquanto leitor autônomo, tanto no âmbito escolar como nos demais círculos sociais.

Desenvolver competências de leitura de textos verbais e não-verbais.

Mobilizar para a prática da leitura todo o pessoal da instituição escolar: alunos, direção, professores e funcionários.

**ESTRATÉGIAS:**

➤ leitura de textos diversos em Horário de Trabalho Pedagógico – H.T.P.C.:

- a) Leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – L.D.B.E.N; Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; Estatuto de Magistério; Regimento Comum das Escolas Municipais;
- b) Estudo de textos portadores de assuntos pedagógicos;
- c) Leitura de textos literários.

- Roda de leitura;
- Painel com autores diversos de nossa literatura com sua biografia e melhores obras;
- Circulação de revista e gibis pelas classes, por meio de um carrinho de supermercado todo enfeitado com material que lembra o ato de ler ;
- Multiplicação dos espaços de leitura, utilizando toda a área livre da escola e do seu entorno;
- Contação de histórias por pessoas da comunidade;
- Criação da Hora da Leitura na Escola, que deverá acontecer sempre às sextas-feiras, das 08h30 às 09h00, no período da manhã, e das 16h15 às 16h45, no período da tarde. Esse período deverá ser reservado para a leitura por todo o coletivo escolar (cada um escolhe o que vai ler) e poderá ser realizado em local de livre escolha. Importante se faz que o professor seja o mediador da atividade junto aos alunos, orientando-os no que se fizer necessário.

### **DESENVOLVIMENTO:**

A escola criará condições físicas e pedagógicas que assegurem o desenvolvimento do projeto, enriquecendo a oferta de material de leitura para todos os leitores. Buscaremos parcerias com a Biblioteca Pública Municipal, a Secretaria Municipal de Cultura e os Jornais da cidade.

### **RECURSOS DISPONÍVEIS:**

- Biblioteca Pública Municipal e Escolar.
- Secretaria Municipal de Educação e de Cultura da Prefeitura Municipal de Osvaldo Cruz.
- Assinatura de revistas e jornais

### **AVALIAÇÃO:**

Observação dos avanços e dificuldades dos envolvidos durante as atividades, sua participação e interesse.