

## SIMPÓSIO 04 RODA DOS PESQUISADORES EM LEITURA DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL – TRÊS EDIÇÕES

COORDENAÇÃO:

Professora Norma Sandra de Almeida Ferreira  
ALB - Grupo de Pesquisa ALLE, FE-UNICAMP  
normasandra@yahoo.com.br

Professora Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo  
ALB – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens, Experiência e Formação – UNESP  
mrosamc@rc.unesp.br

### OBRAS PORTUGUESAS DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL NO BRASIL.

Íris Filomena Mendes de OLIVEIRA

Mestranda ALLE/FE/Unicamp. Campinas (SP) Brasil.

E-mail: Irisfil@yahoo.com.br

**RESUMO:** Esta comunicação pretende apresentar e examinar os dados obtidos em levantamento realizado como parte da pesquisa de mestrado intitulada “Diálogo lusófono sobre o livro e seu contexto: obras contemporâneas de literatura infantil portuguesa no Brasil”, ora em andamento. Nesse inventário de obras portuguesas presentes no mercado editorial brasileiro, examinarei a relação entre a quantidade de obras e editoras brasileiras e portuguesas, considerando as conexões entre as coleções, os gêneros e os autores; buscando conhecer e perceber as preferências, continuidades e descontinuidades com relação às obras portuguesas atualmente à venda no Brasil. A pesquisa está vinculada ao grupo ALLE “Alfabetização, Leitura e Escrita”, da FE/ UNICAMP, São Paulo, Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** literatura infanto-juvenil portuguesa; escritores portugueses; mercado editorial brasileiro.

Esta comunicação tem o objetivo de: 1) apresentar o percurso da pesquisa, ora em andamento, intitulada “Diálogo lusófono sobre o livro e seu contexto: obras contemporâneas de literatura infantil portuguesa no Brasil”; 2) fazer algumas considerações quantitativas quanto aos dados obtidos até o momento; 3) socializar alguns trabalhos acadêmicos que dialogam com esta pesquisa.

Em busca de se conhecer e perceber as preferências, continuidades e descontinuidades destas publicações no Brasil, apresentar-se-ão os autores, os ilustradores e as editoras, relacionando-os às coleções e aos gêneros. Investigaremos as obras impressas entre 1970 e 2010 e que estão disponíveis para compra no mercado editorial brasileiro.

O interesse pelo tema desta dissertação foi despertado pelo fato de conhecermos pouco sobre os autores e as obras portuguesas contemporâneas voltadas ao público infantil, o que emerge da análise de catálogos de livros infantis realizada por Oliveira (2003), que naquele momento não notava, nos catálogos investigados, uma presença significativa de obras de autores portugueses, diferentemente do que ocorria com as de autores ingleses, americanos e franceses.

Segundo Hallewell (2005), a presença de autores estrangeiros no mercado editorial brasileiro não é um fator novo e eles continuam sendo muito bem aceitos, tanto que os catálogos de grandes editoras com publicações voltadas para o

público infantil e juvenil - como Companhia das Letrinhas, Ática e Cosac Naif, apenas para citar algumas - apresentam grande parte de seu acervo composto por autores internacionais.

Ao longo dos séculos, diversas foram as obras e tipos de textos oriundos de Portugal, os quais se modificaram, dependendo do momento histórico, das necessidades e dos interesses. Também tiveram o seu momento, entre os livros importados, os manuais escolares e os livros de leitura voltados para o público infantil. As relações editoriais entre Brasil e Portugal eram tão grandes que, segundo Hallewell (2005), por muito tempo o Brasil dependeu das importações de livros de Portugal para suprir a carência de seu mercado, principalmente com relação aos livros técnicos. O Brasil chegou a ser o mais importante cliente daquele país, devido ao fato de não haver barreiras alfandegárias para a importação de livros portugueses.

Infelizmente, na atualidade, conhecemos pouco sobre essa relação entre Brasil e Portugal e menos ainda sobre a produção de livros no campo da literatura infanto-juvenil. Algumas pesquisas acadêmicas brasileiras têm utilizado como objeto de estudo livros infanto-juvenis portugueses contemporâneos. Em comum, elas têm o fato de estarem inseridas em pelo menos uma das áreas dos Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa. Dentre essas obras, seis foram defendidas na Universidade de São Paulo (USP) e cinco delas tiveram a leitura compartilhada de duas professoras. A Profa. Dra. Nelly Novaes Coelho, que é uma grande estudiosa deste gênero, foi orientadora das teses de Oliveira (2003) e de Papes (2002), além de ter feito parte da banca examinadora das dissertações de Luiz (2007), Neto (2005) e Kollross (2003). Quanto à Profa. Dra. Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes, outra pesquisadora da área, orientou estas últimas dissertações e foi banca examinadora das teses sob a orientação da Profa. Nelly Novaes Coelho.

Essas pesquisas têm entre seus objetos de estudo os livros infanto-juvenis de autores portugueses, sendo que algumas dessas obras estão presentes no inventário desta dissertação. As análises sobre os autores e suas obras ajudam-nos a tentar dimensionar um pouco o panorama da literatura infantil portuguesa no Brasil, visto que a seleção desses autores e obras para estudo já indicam, de certa forma, que eles são de reconhecimento e/ou de referência em seu país de origem. Não por coincidência, parte desses autores também se inclui entre aqueles cujas obras estão disponíveis para compra no Brasil, com uma variedade considerável de títulos, como é o caso de José Jorge Letria, Sidónio Muralha e Alice Vieira.

Já a tese de Cortez (2008) investiga a composição gráfica dos livros infantis. A seleção de Manuela Bacelar (Portugal) e Roger Mello (Brasil) deve-se ao fato de estes autores serem inicialmente apenas ilustradores, tornando-se posteriormente produtores de textos verbais e visuais; autores de livros-álbum. Esta tese aponta para uma discussão nova no campo da literatura infantil brasileira.

A dificuldade de identificação dos autores portugueses na busca por livros infanto-juvenis e a ideia de que poderia haver em circulação no mercado editorial brasileiro bem menos obras portuguesas que de outras nacionalidades é uma questão que precisa ser melhor investigada, pois nossa cultura e nossa língua são responsáveis por laços de amizade e união entre Brasil e Portugal.

São os estudos oriundos da História Cultural, de representantes como Darnton (1992), Burke (1992) e Chartier (2001, 1999, 1996), com reflexões acerca dos diversos produtos culturais produzidos por diferentes povos e comunidades, em diferentes tempos e espaços, que têm ajudado os pesquisadores a descobrir novos campos e objetos de pesquisa e, assim, conhecer os processos de produção, recepção, comunicação e circulação de diferentes tipos de materiais impressos. Neste campo de trabalho ainda há muito a ser feito, e o presente trabalho, inserido nesta categoria de pesquisa, enfrentou diversas dificuldades para sua efetivação, sendo a primeira delas encontrar, no Brasil, bibliografia referente às questões levantadas na pesquisa: as relações editoriais entre Brasil e Portugal na atualidade, o reconhecimento de autores e obras portuguesas para jovens leitores e estudos sobre a literatura infanto-juvenil portuguesa propriamente dita.

Logo, um dos primeiros movimentos para a realização da pesquisa foi conhecer e investigar quem eram os escritores e os livros portugueses voltados ao público infanto-juvenil da atualidade, levantando ainda a possibilidade de se adquirir

as obras. Para a obtenção destes dados, foi necessário recorrer à *Internet*; houve uma incessante pesquisa e busca na *web* visando esquadrihar obras e autores.

Embora as buscas tenham sido feitas pela internet, todos os livros infanto-juvenis apresentados nesta pesquisa foram adquiridos em livraria física. Aquela que melhor atendeu as nossas buscas foi a Livraria Cultura.

Como há uma imensidade de obras portuguesas que podem ser compradas por meio de encomenda, para constarem desta pesquisa, elas deveriam ser adquiridas em um prazo de até 30 dias, o que significa que esta obra estaria em alguma distribuidora no Brasil e mesmo que importada ela estaria em território nacional. Contudo, mesmo ao adquirir o livro, nem sempre era possível saber se estávamos diante de uma obra de autor português, assim como havia sido imaginado, pois a semelhança de nomes e a ocorrência de homônimos revelaram-se um problema, principalmente porque algumas obras não trazem nenhuma informação sobre o autor e o ilustrador.

Muitas fontes são cruzadas visando confirmar os dados da Internet com as informações contidas nos livros e, entre as obras teóricas importadas, a que mais orientou nesse sentido foi a do pesquisador português António Garcia Barreto, autor do “Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa” (Barreto, 2002) e “Literatura para crianças e Jovens em Portugal” (Barreto, 1998).

Embora estes livros tenham sido adquiridos próximo da finalização das buscas - o que lamentamos, tendo em vista a riqueza de informação que estas obras apresentam - foi a partir dessas catalogações e estudos que muitos outros autores, ilustradores, obras e coleções puderam ser recuperadas e confirmadas. Certamente, essas obras trouxeram algumas respostas para os inúmeros questionamentos em relação ao material investigado.

Deste modo, os autores puderam ser identificados com relação a sua nacionalidade, no entanto o mesmo ainda não ocorreu com os ilustradores, que apesar disso têm também a autoria intelectual de seu trabalho reconhecida nesta pesquisa. Nesta perspectiva, consideramos também obras portuguesas aquelas que foram ilustradas por portugueses, mesmo não sendo escritas por autor português.

Esse é o caso, por exemplo, da obra *Contos da tia Lenita*, escrita pela brasileira Maria Helena Alvin, que foi ainda criança para Portugal, e ilustrada pela portuguesa Leonor Alvim Brazão, que cresceu no Brasil. Esta obra reúne contos que fazem parte da tradição popular portuguesa, escritos com grafia de Portugal, logo, por sua pertinência e relevância, não poderia deixar de ser incluída nesta pesquisa. Assim como a obra “Branca de Neve e Rosa Vermelha”, escrita por Maria de Lourdes Soares, nascida em Luanda, mas que foi ilustrada pela portuguesa Madalena Matoso, a qual recebeu prêmios nacionais na categoria ilustração.

Inclusive, no *site* da Livraria Cultura, podemos acessar as obras na seção de buscas, tanto pelo nome do autor como pelo do ilustrador.

Com relação aos gêneros dos textos, notamos a presença de uma grande quantidade de livros de poesia, com coletâneas e antologias de escritores da literatura clássica portuguesa como Fernando Pessoa e Florbela Espanca, que além de figurarem nessas antologias, têm também livros publicados apenas com suas obras. Outros importantes nomes da cultura portuguesa como Afonso Lopes Vieira, João de Deus, Antero de Quental, José de Anchieta, entre outros, também estão presentes em uma das antologias.

Como ficção e prosa, encontramos obras clássicas da literatura infantil portuguesa. Apontaremos aquelas que temos uma maior quantidade de livros de uma mesma coleção ou que pertencem a uma coleção completa.

Foram adquiridos os quatro livros da coleção “Aconteceu .....” (em Coninbriga; na Gorongosa; nas Berlengas; em Macau), da editora Litexa; são obras em que os mesmos personagens vivem aventuras em diferentes lugares da cultura

portuguesa, tendo sido inicialmente publicada em 1967, escrita por Margarida Castel-Branco. Desta autora, temos ainda os sete livros de contos infantis da Coleção Bruxa Esbrenhuxa, da Editorial Verbo.

A coleção “Uma aventura...”, da editora Caminho, foi escrita por Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada; começou a ser publicada em 1982 e é “a primeira que até hoje registrou o maior sucesso editorial e publicou o maior número de títulos” (Barreto, 2002: 517). Em geral, obras de sucesso editorial justificam investimentos em importação, exportação, assim como, em propaganda e marketing.

Da Editorial Verbo, temos cinco novelas do “Grande Prémio”: “Uma coleção de livros premiados, na sua maioria de autores portugueses. Obras selecionadas por júris competentes, destinadas a acompanhar-te toda a vida, porque são escolhidas entre as melhores.” Informações que constam do livro *Três semanas com a avó* (1994). Da mesma editora, temos quatro livros da “Terra Verde” (...) coleção de livros infanto-juvenis da Editorial Verbo, cuja razão de ser é “sensibilizar a criança na defesa do património natural”. Para tanto, reúne obras de autores portugueses, alguns premiados pelo Instituto Nacional do Ambiente.” (Barreto, 2002: 500). No gênero teatro, temos três livros desta mesma editora para a série “Um Palco na Escola”; na obra, temos a informação de que são “peças destinadas aos alunos do 3º ciclo e do secundário” (2005). Os textos são escritos por Maria Teresa Maia Gonzalez. Outro livro desta autora para esta mesma editora é o da coleção “ZOOmanias’; segundo a capa do livro, esta nova coleção “tem como objetivo desenvolver o interesse pela natureza, ao mesmo tempo, o gosto pelo texto poético.” (2005).

Estas obras têm em comum o fato de terem um projeto editorial parecido, com relação ao tamanho dos livros, por apresentarem papel que não é de qualidade superior e pela quantidade de nº de páginas das coleções.

Neste levantamento, ainda encontramos um grande número de obras editadas pelo Instituto Piaget para a “Coleção Literatura infantil” sob direção de António Oliveira Cruz”. Entre estas obras, temos contos de tradição popular portuguesa e de países lusófonos, em sua maioria escritas e organizadas por Fernando Vale, em que, segundo as obras, “pretende-se preservar, divulgar e dinamizar os laços histórico-culturais que unem Portugal (...)” aos países lusófonos. Desta editora, temos ainda três obras da edição centenária de Ana de Castro Osório, em capa dura, também com seleção, organização e prefácio de Fernando Vale.

Deste mesmo Instituto, diversos são os livros escritos e ilustrados por Dorindo Carvalho. Embora também seja um autor, ele é o ilustrador com o maior número de trabalho em livros. Entre suas obras, temos três livros da coleção “Conversas do Tiago e da Sara”. Estas obras parecem narrativas ficcionais com o objetivo de transmissão de conhecimentos específicos. Outras obras deste autor-ilustrador são voltadas para o público infantil, possuindo capa dura - uma característica marcante dos livros infantis.

Ainda no gênero narrativo, da Editora Difusão Verbo, temos quatro livros da coleção “Ler é Crescer” - História e Lugares, escritos por diferentes autoras. Esta coleção também possui capa dura e tem um tamanho menor que o das outras obras. Da Texto Editores, temos três livros da coleção: “Junior”, série azul e laranja e vermelha, “Ler a partir de 6 anos”; “Ler a partir de 8 anos” e “Ler a partir de 10 anos” todos de José Jorge Letria e trazendo o trabalho de diferentes ilustradores; de Alexandre Paratifa, temos as obras Junior “Ler a partir de 6 anos” e “Ler a partir de 8 anos”.

Das editoras brasileiras temos dois livros da Cia das Letras, que é o selo jovem da Editora Companhia das Letras, que segundo a editora, conta a vida de Fernando Pessoa e do padre Antônio Vieira de modo lúdico, pela professora portuguesa, Amélia Pinto Paes. Da editora Paulinas, temos a “Coleção Além-mar”, com obras de António Torrado e José Jorge Letria. Todas essas foram obras ilustradas por um conhecido ilustrador brasileiro.

Da Editora SM do Brasil, temos quatro livros, dois da coleção “Combio de Corda, um do “Cantos do Mundo” e outro do “Barco a Vapor”.

A Editora Global tem uma coleção composta por sete livros de Sidónio Muralha. A Editora Peirópolis se destaca também pela quantidade e qualidade das obras portuguesas editadas; mesmo sem organizá-las por coleção, grande parte destas obras é composta por poesias de José Jorge Letria, ilustradas por seu filho, André Letria, e algumas edições são apoiadas pela Direção Geral do Livro e das Bibliotecas.

Da Editora Scipione, temos duas obras da coleção “Na Crista da Onda”. No *copyright* do livro, de 1995, temos a informação de que a obra foi publicada por “Comissão Nacional para Comemoração dos Descobrimentos Portugueses, Lisboa, Portugal.”. No Brasil essas obras foram lançadas em 2000 e elas também possuem narrativas ficcionais com o objetivo de transmissão de conhecimentos específicos.

Podemos fazer uma breve inferência com relação ao conjunto destas obras; nota-se que alguns títulos e nomes de coleções evocam a cultura portuguesa e os temas das navegações, assim como localidades portuguesas e países lusófonos.

#### Autores

Adolfo Coelho
Agustina Bessa-Luís
Alexandre Parafita
Alice Vieira
Álvaro Magalhães
Amélia Pinto Pais
Ana de Castro Osório
Ana Luisa Amaral
Ana Maria Magalhães
Ana Maria Martinho
Ana Meireles
Ana Saldanha
Antonio Torrado
Dorindo Carvalho
Eugénio de Andrade
Fernando Vale
Fernando Paixão
Fernando Pessoa
Florbela Espanca
Isabel Alçada
Isabel Antunes
Isabel Minhós Martins
Jose Fanha

José Jorge Letria
José Pacheco
José Saramago
Leonel Neves
Luis de Camões
Manoel Bernardes
Manuela Nogueira
Margarida Castel-Branco
Maria Alberta Menéres
Maria de Lourdes Soares
Maria do Carmo Rodrigues
Maria Helena Alvim
Maria Isabel de Mendonça Soares
Maria Teresa dos Santos Silva
Maria Teresa Maia Gonzales
Matilde Rosa Araújo
Natércia Rocha
Sidónio Muralha
Suzana Rebocho
Teófilo Braga
Teresa Pereira
Violeta Figueiredo
Walcir Monteiro

**Ilustradores**

Afonso Cruz
Alain Corbel
Alfredo Martins
Ana Biscaia
André Letria
Angela-Lago
António Modesto
Arlindo Fagundes
Bernardo Carvalho
Bruno Santos
Carla Antunes
Carla Nazareth
Carvall
Clara Vilar
Cláudia Scatamacchia
Constança Lucas
Cristina Malaquias
Cristina Valadas
Daisy Startari
Daniel Silva
Dorindo Carvalho
Elsa Navarro
Eva Furnari
Fê
Fernando Oliveira
Fernando Bento
Graça Lima
Henrique Cayatte

João Bento
João Caetano
João Fanha
José Miguel Ribeiro
Leal da Câmara
Lelis
Leonor Alvim Brazão
Lizmedeiros
Lu Martins
Madalena Matoso
Márcia Széliga
Margarida Castel-Branco
Margarida Vidal de Oliveira
Maria João Lopes
Mariana Newlands
Marília Pirillo
Mirella Spinelli
Odilon Moraes
Paula Marques
Paulo Monteiro
Pedro Cabral Gonçalves
Priscila Martins
Rachel Roque Gameiro
Renato Izabela
Sara Leite
Suppa
Taisa Broges
Tossan
Yili Rojas

Informações sobre o inventário	Quant
Editoras brasileiras	18
Editoras portuguesas	9
Total de Editoras	27
Autores	46
Ilustradores	57
Total de obras	111

EDITORA	TOT.	ANO PUBLICAÇÃO/IMPRESSÃO																			
		1985	90	93	94	95	96	97	98	99	2000	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Ática	3															1		1			1
BEI Comunicação	1																				1
Campo das Letras	3					1				1							1				
Cia das Letras	2																			1	1
Cia das Letrinhas	3										1						1				1
Cortez	1																		1		
Cosacnaif	2																			1	1
Editorial CAMINHO	4										1	1	1				1				
Editorial Verbo	21			1		1	2				1	1	3	1	2	4	3	1	1		
Editorial Verbo (Brasil)	5				2			1			1		1								
FTD	1																	1			
Global	7							1		2	1		2	1							
Instituto Piaget	14						3				1				2	4		4			
Litexa Editora Lda	4		2		1		1														
Livros Horizonte	1	1																			
Martins Fontes	3																	1		2	
Paka-Tatu	1														1						
Panda Books	1																			1	
Paulinas	5																		2	2	1
Paulus	1																				1
Peirópolis	10														1	2	1	1	1	1	4
Saraiva	1																	1			
Scipione	3									2											1
SM	4														1	1	1				1
Terramar	1																		1		
Textos editores	8																	8			
Vale Livros - Santuário	1				1																

<b>TOTAL</b>	<b>111</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>13</b>
--------------	------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------	-----------	-----------	-----------	----------	-----------

Editoras brasileiras 18

Editoras portuguesas 9

Total de editoras 27

Até este momento, estamos consideramos como data de publicação a data da última impressão da obra, pois as fichas catalográficas portuguesas não fornecem dados suficientes para uma categorização mais adequada das obras com relação às edições.

Nos dados da tabela acima, realizada a partir do inventário de obras desta pesquisa, podemos perceber alguns indícios da atual circulação de obras de autores portugueses no mercado editorial brasileiro.

Entre as obras inventariadas, os dados mostram que os livros publicados até o ano 2000 eram majoritariamente de editoras portuguesas. A partir deste ano, a proporção de obras editadas por empresas brasileiras aumenta. Do total de



obras publicadas a partir de então, a maioria é de editoras brasileiras. Outro ponto que podemos observar nos dados levantados é que muito embora a editora Peirópolis se destaque pela quantidade de obras editadas, a publicação de livros de autores portugueses está distribuída entre várias editoras brasileiras.

Como diversas obras têm a edição apoiada pela Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas/ Ministério da Cultura de Portugal ou pelo Instituto Português do livro e das Bibliotecas e pelo Ministério da Educação de Portugal, acreditamos que esses apoios estejam sendo de relevância para a publicação de obras de autores portugueses no Brasil. Outro fato que pode ter alavancado esse aumento de autores portugueses a partir de 2000 talvez seja as comemorações e eventos relacionados aos 500 da chegada dos portugueses ao Brasil.

### Referências Bibliográficas

Barreto, António Gracia. 2002. *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras Editoras.

Barreto, Gracia. 1998. *Literatura para crianças e Jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras Editoras, S.A.,

Burke, Peter (Org.). 1992. *A Escrita da História: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.

Chartier, R. *História Cultural – entre práticas e representações*, RJ: Bertrand, 1996.

----- . *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

----- . *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

Cortez, Mariana. (autor); Maria dos Prazeres Santos Mendes (orient.). 2008. Por linhas e palavras: o projeto gráfico do livro infantil contemporâneo em Portugal e no Brasil. 407p. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Letras, SP.

Darnton, Robert. 1992. História de leitura In. Burke, Peter (Org.) *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.

Hallewell, Laurence. 2005. *O livro no Brasil: Sua história*. Laurence Hallewell, 2ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo,.

Kollross, Claudimeiri Nara Cordeiro (autor); Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes (orient.). 2003. *“O maravilhoso, mítico e lúdico em resgate de formas: Lúcia Pimentel Goes e Antonio Torrado”*. 208p. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Letras, SP.

Luiz, Gláucia (autor); Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes (orient.). 2007. *A poética da delicadeza e do essencial: Roseana Murray, Bartolomeu Campos Queirós e José Jorge Letria*. 103p. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Letras, SP.

Neto, Euclides Lins de Oliveira (autor); Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes (orient.). 2005. *No tear moderno, fios da tradição: o resgate de formas em contos ou histórias de animais de António Torrado (Portugal); em fábulas, de Lúcia Pimentel Góes (Brasil), e uma leitura dos ‘Fabulemas’, de João Melo (Angola)*. 312p. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Letras, SP.

Oliveira, Ieda Maria Pereira Fonseca de. (autor); Nelly Novaes Coelho (orient.). 2003. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil: análise de ‘o reizinho mandão’ de Ruth Rocha e ‘graças e desgraças da corte de El-rei Tadinho’ de Alice Vieira*. 234p. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Letras, SP.

Oliveira, Íris F. M. de; Ferreira, Norma S. A (orientadora). 2003. *Uma leitura dos catálogos de livros infantis*. Campinas, jul.. 93fl. Iniciação científica. Fapesp.

Papes, Cleide da Costa e Silva (autor); Nelly Novaes Coelho (orient.). 2002. *A vivência e a invenção no cotidiano em Rosa, minha irmã Rosa (Alice Vieira) e o sofá estampado (Lygia Bojunga)*. 156 p. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Letras, SP.

### Livros infanto-juvenis portugueses

Alvin, Maria Helena. 2010. *Contos da tia Lenita*. Ilustração Leonor Alvim Brazão. São Paulo: BEI Comunicação.

Amaral, Ana Luisa. 2000. *A história da aranha Leopoldina*. Ilustração Elsa Navarro. Porto: Campo das Letras. (Coleção Palmo e Meio – 10).

Andrade, Eugénio de. 2007. *Aquela nuvem e outras*. Ilustração Alfredo Martins. – 12. ed. Porto: Campo das Letras. (Coleção Palmo e Meio – 7).

Antunes, Isabel. 2002. *A valentia da Ritinha*. Ilustração Sara Leite. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. (Coleção Histórias e lugares – 3).

Araujo, Matilde Rosa. 1994. *O chão e a estrela*. Ilustração Paulo Monteiro. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. (Coleção Terra Verde)

\_\_\_\_\_. 2008. *O Capuchinho Cinzento*. Ilustrações André Letria. São Paulo: Paulinas. (Coleção além-mar).

Bernardes, Manoel; Lago, Angela. 2010. *O monge e o passarinho*. Desenhos de Angela-Lago. Pão partido em pequeninos/Manuel Bernardes. São Paulo: Scipione. (Coleção Livros Iluminados)

Bessa-Luís, Agustina. 2009. *Vento, areia e amoras bravas*. Ilustração Renato Izabela. São Paulo: Peirópolis.

\_\_\_\_\_. 2006. *Dentes de rato*. Ilustração Renato Izabela. São Paulo: Peirópolis.

Camões, Luís de. 2009. *Poesia de Luís de Camões para todos*. Seleção e organização de José Antonio Gomes; ilustrações Ana Biscaia; adaptação de Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Martins Fontes.

Carvalho, Dorindo. 2008. *A rainha Algadofe. Queen Algadofe*. Ilustrações do autor. Adaptação de um conto de Sara Pereria de Carvalho. Tradução de Teresa Pereira. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Literatura Infantil - 48).

\_\_\_\_\_. 2008. *Conversas do Tiago e da Sara. O papel*. Ilustrações do autor. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Literatura Infantil - 44).

\_\_\_\_\_. 2008. *Conversas do Tiago e da Sara. Uma simples lei científica*. Ilustrações do autor. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Literatura Infantil - 43).

\_\_\_\_\_. 2008. *Conversas do Tiago e da Sara. A água*. Ilustrações do autor. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Literatura Infantil - 42).

\_\_\_\_\_. 2006. *4 CORES para ler, aprender, e pintar*. Ilustrações do autor. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Literatura Infantil - 33).

\_\_\_\_\_. 2006. *As brincadeiras do quadrado e do círculo*. Ilustrações do autor. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Literatura Infantil - 32).

\_\_\_\_\_. 2006. *Desligaram a máquina faz-tudo*. Ilustrações do autor. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Literatura Infantil - 29).

Castel-Branco, Margarida. 1996. *Aconteceu nas Berlengas*. Ilustrações da autora. Lisboa-Porto: Litexa. nº 3

\_\_\_\_\_. 1994. *Aconteceu em Macau*. Ilustrações da autora. Lisboa-Porto: Litexa. nº 4

\_\_\_\_\_. 1990. *Aconteceu na Gorongosa*. Ilustrações da autora. Lisboa-Porto: Litexa. nº 2

\_\_\_\_\_. 1990. *Aconteceu em Conímbriga*. Ilustrações da autora. Lisboa-Porto: Litexa. nº 1

Castel-Branco, Margarida. 2008. *A Fada Arco-Íris*. Ilustração de Carla Antunes. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. (Histórias Esbrenhuxas - 7)

\_\_\_\_\_. 2006. *A Princesa Esbrenhuxa*. Ilustração de Carla Antunes. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. (Histórias Esbrenhuxas - 6).

\_\_\_\_\_. 2006. *O Rei Cota*. Ilustração de Carla Antunes. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. (Histórias Esbrenhuxas - 5).

\_\_\_\_\_. 2005. *O Rei Batoteiro*. Ilustração de Carla Antunes. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. (Histórias Esbrenhuxas - 4).

\_\_\_\_\_. 2005. *Os Papagaios do Rei*. Ilustração de Carla Antunes Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. (Histórias Esbrenhuxas - 3).

\_\_\_\_\_. 2004. *A Bruxa Zanaga*. Ilustração de Carla Antunes. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. (Histórias Esbrenhuxas - 2).

\_\_\_\_\_. 2004. *A Bruxa Esbrenhuxa*. Ilustração de Carla Antunes. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. (Histórias Esbrenhuxas - 1).

Coelho, Adolfo; Braga, Teófilo. 2010. *Dez contos do além-mar*. Contos recolhidos por Ana Carolina Carvalho (org). Ilustração de Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis.

Espanca, Florbela. 2007. *Florbela Espanca: antologia de poemas para a juventude*; organização Denyse Cantuária. São Paulo: Peirópolis. (Coleção Madrinha Lua).

Fanha, José. 2007. *Alex Ponto Com - uma aventura virtual*. Ilustração de João Fanha. Lisboa/São Paulo: Texto Editores.

Figueiredo, Violeta. 1996. *Os donos da praia*. Ilustrações de Monteiro, Paulo. Lisboa/ São Paulo: Editorial Verbo. (Coleção Terra Verde - 7)

Gonzalez, Maria Teresa Maia. 2007. *Recados da mãe*. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.

\_\_\_\_\_. 2006. *O clube dos actores*. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. (Coleção Um palco na escola - 5)

\_\_\_\_\_. 2005. *Os campistas*. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. (Coleção Um palco na escola - 4).

\_\_\_\_\_. 2005. *Quase adolescente*. Ilustrações de Margarida Vidal de Oliveira. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. (Coleção Zoomanias).

\_\_\_\_\_. 2003. *Os herdeiros da lua de Joana*. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. . (Coleção Um palco na escola - 1).

\_\_\_\_\_. 2000. *Gaspar e Mariana*. ilustração de Cristina Malaquias. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. (Coleção Grande Prémio).

\_\_\_\_\_. 1996. *O incendiário misterioso*. Ilustração Paulo de Monteiro . Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.

Letria, José Jorge. 2010. *O livro extravagante*. Organização de José Santos; Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis.

\_\_\_\_\_. 2010. *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*. São Paulo: Peirópolis.

\_\_\_\_\_. 2010. *Avô, conta outra vez*. Ilustrações de André Letria. São Paulo: Peirópolis.

\_\_\_\_\_. 2008. *A pequena luz*. Ilustrações de Lelis. São Paulo: Paulinas. (Coleção além-mar)

\_\_\_\_\_. 2008. *Lendas do Mar*. Ilustrações de André Letria. Lisboa: Terramar.

\_\_\_\_\_. 2008. *Os animais fantásticos*. Ilustrações de André Letria. São Paulo: Peirópolis.

\_\_\_\_\_. 2007. *O livro que falava com o vento e outros contos*. Ilustrações de Alain Corbel. São Paulo: Texto Editores (Júnior – série Vermelha - 1).

\_\_\_\_\_. 2007. *O livro que só queria ser lido*. Ilustrações de Daniel Silva. Lisboa/ São Paulo: Texto Editores.

\_\_\_\_\_. 2007. *O Canteiro dos livros*. Ilustrações de Carla Nazareth. Lisboa/São Paulo: Texto Editores.

\_\_\_\_\_. 2007. *Elvis - O Rei do Rock*. Ilustrações de André Letria. São Paulo: Texto Editores.

Lisboa, Henriqueta (org). 2005. *Antologia de poemas portugueses para a juventude*. São Paulo: Peirópolis.

Magalhães, Álvaro. 2010. *A Mata dos Medos*. Ilustrações de Cristina Valadas. São Paulo: Combio de Corda. (SM).

Magalhaes, Ana Maria; Alçada, Isabel. 2003. *Uma aventura entre Douro e Minho*. Ilustrações de Arlindo Fagundes. 13.ed. Lisboa: Editorial Caminho. (Coleção Uma aventura – 6)

\_\_\_\_\_. 2002. *Uma aventura nas Férias Grandes*. Ilustrações de Arlindo Fagundes. 8. ed Lisboa: Editorial Caminho. (Coleção Uma aventura – 23)

\_\_\_\_\_. 2001. *Uma aventura no teatro*. Ilustrações de Arlindo Fagundes. 9.ed. Lisboa: Editorial Caminho. (Coleção Uma aventura – 20)

\_\_\_\_\_. 2000. *D. Manuel, O Venturoso*. Ilustrações de Pedro Cabral Gonçalves e Clara Vilar; revisão técnica Mary Del Priore. São Paulo: Scipione. (Coleção na Crista da Onda)

\_\_\_\_\_. 2000. *Os Oceanos. Sonhos, mitos e realidades*. Ilustrações de Pedro Cabral Gonçalves e Clara Vilar; revisão técnica Mary Del Priore. São Paulo: Scipione. (Coleção na Crista da Onda)

Martins, Isabel Minhós. 2010. *Meu vizinho é um cão*. ilustrações de Madalena Matoso. São Paulo: Cosac Naify.

\_\_\_\_\_. 2009. *A grande invasão*. Ilustrações de Bernardo Carvalho. São Paulo: Panda Books.

\_\_\_\_\_. 2009. *Pê de pai*. Ilustrações de Bernardo Carvalho. São Paulo: Cosac Naify.

Meireles, Ana. 2001. *Baunilha e chocolate*. Ilustrações de Cristina Malaquias. Lisboa/ São Paulo: Verbo. (Coleção Grande Prémio - 16).

\_\_\_\_\_. 1995. *Aqui há gato*. Ilustrações de Cristina Malaquias. Lisboa/ São Paulo: Verbo. (Coleção Grande Prémio - 13).

\_\_\_\_\_. 1993. *O mistério dos cães desaparecidos*. Ilustrações de Fernando Bento. Lisboa/ São Paulo: Verbo. (Coleção Grande Prémio - 4).

Menéres, Maria Alberta. 2000. *No coração do trevo*. Ilustrações de Maria João Lopes. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.

Monteiro, Walcyr; Vale, Fernando. 2005. *Histórias brasileiras e portuguesas para crianças*. Ilustrações de João Bento. Belém: Paka-Tatu.

Muralha, Sidónio. 2004. *Todas as crianças da terra*. Ilustrações Fê. São Paulo: Global. (Coleção Sidónio Muralha)

\_\_\_\_\_. 2004. *O trem chegou atrasado*. Ilustrações de Graça Lima. – 2 ed. São Paulo: Global. (Coleção Sidónio Muralha)

\_\_\_\_\_. 2001. *Os três cachimbos*. Ilustrações de Priscila Martins. – 2. ed. São Paulo: Global. (Coleção Sidónio Muralha)

\_\_\_\_\_. 2000. *A dança dos pica-paus*. Ilustrações de Cláudia Scatamacchia . – 10. ed. São Paulo: Global. (Coleção Sidónio Muralha)

\_\_\_\_\_. 2003. *A televisão da bicharada*. Ilustrações de Cláudia Scatamacchia . – 12. ed. São Paulo: Global. (Coleção Sidónio Muralha)

\_\_\_\_\_. 2000. *Sete cavalos na berlinda*. Ilustrações de Márcia Széliga. – 2. ed. São Paulo: Global. (Coleção Sidónio Muralha)

\_\_\_\_\_. 1998. *A revolta dos guarda-chuvas*. Ilustrações de Eva Furnari. – 2. ed. São Paulo: Global. (Coleção Sidónio Muralha)

Neves, Leonel. 1985. *O mistério do quarto bem fechado*. Ilustrações de Tossou. Livros Horizonte.

Nogueira, Manuela. 2002. *O castelo do Rodrigo*. Ilustração Paula Marques. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. (Coleção Histórias e lugares – 4).

Osório, Ana de Castro. 2006. *Branca-flor e outros contos*. Ilustração Renato Izabela. São Paulo: Peirópolis.

\_\_\_\_\_. 1997. *O Príncipe Luís e outras histórias*. Ilustrações Leal da Câmara e Rachel Roque Gameiro. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Literatura Infantil - 6).

\_\_\_\_\_. 1997. *Os dez Anõezinhos da Tia Verde-Água*. Ilustrações de Leal da Câmara. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Literatura Infantil - 5).

\_\_\_\_\_. 1997. *Contos Tradicionais Portugueses para as Crianças*. Câmara, Leal da (ilustrações). Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Literatura Infantil - 4).

Pacheco, José. 2008. *Para Alice, com amor*. Ilustrações de Constança Lucas. São Paulo: Cortez.

Paixão, Fernando. 2010. *Poesia a gente inventa*. Ilustrações de Lizmedeiros. São Paulo: Ática. (Poesia para crianças).

\_\_\_\_\_. 2005. *Dia brinquedo*. Ilustrações de Suppa. São Paulo: Ática. (Poesia para crianças).

Parafita, Alexandre. 2007. *Historias com rimas para ler e brincar*. Ilustrações de Elsa Navarro. São Paulo: Texto Editores. (Coleção Junior – série Azul 2).

\_\_\_\_\_. 2006. *Memórias de um cavaleiro de pau*. Ilustrações de Bruno Santos. São Paulo: Texto Editores. (Coleção Junior – série Laranja 2).

Pereira, Teresa. 2008. *O Rapaz e o Lobo/ The Boy and the Wolf*. Ilustração de Dorindo Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Literatura Infantil - 46).

Pessoa, Fernando. 2010. *Fernando Pessoa para crianças/ poemas selecionados da obra de Fernando Pessoa*. Organizador Jakson de Alencar; ilustradora Mariana Spinelli. São Paulo: Paulus.

\_\_\_\_\_. 2009. *Poesia de Fernando Pessoa para todos*. Seleção e organização de José António Gomes; ilustração de António Modesto; adaptação de Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. 2007. *Comboio, saudades, caracóis*. Organizador João Alves das Neves; ilustração Marília Pirillo. São Paulo: FTD. (Série isto e aquilo).

\_\_\_\_\_. 2007. *O almirante louco*. Organização e notas Carlos Felipe Moisés; ilustrações Odilon Moraes. São Paulo: Combio de Corda, SM. (Poesia).

\_\_\_\_\_. 2007. *Poemas Completos De Alberto Caeiro*. Apresentação, organização, notas e comentários Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Editora Ática. (Série Bom Livro).

\_\_\_\_\_. 2007. *Alberto Caeiro: Poemas Completos*. São Paulo: Editora Saraiva. (Clássicos Saraiva).

\_\_\_\_\_. 2007. *Fernando Pessoa - Poemas Para Crianças*. Seleção e introdução Alexei Bueno; ilustrações Lu Martins. São Paulo: Martins.

Pinto Pais, Amélia. 2010. *Padre Antonio Vieira – O imperador da língua portuguesa*. Ilustração Mariana Newlands. São Paulo: Companhia das Letras.

\_\_\_\_\_. 2009. *Fernando Pessoa – O menino da sua mãe*. Ilustração Mariana Newlands. São Paulo: Companhia das Letras.

Rocha, Natércia. 1997. *Mimi e Ludovico*. Ilustração Paulo Monteiro Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. (Coleção Terra Verde – 9).

Rodrigues, Maria do Carmo. 2002. *Tiago Estrela*. Ilustração Paula Marques Lisboa. São Paulo. (Coleção Histórias e lugares – 2).

Saldanha, Ana. 1995. *A caminho de Santiago*. Ilustração Fernando Oliveira. Porto: Campo das Letras. (Coleção Vamos Viajar – 3)

\_\_\_\_\_. 1994. *Três semanas com a avó*. Ilustração de Cristina Malaquias. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. (Coleção Grande Prémio – 11)

Saramago, José. 2001. *A maior flor do mundo*. Ilustração João Caetano. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

Silva, Maria Teresa dos Santos. 2010. *Contos do arco-da-velha 2*. Adaptação de Eduardo Brandão; ilustração José Miguel Ribeiro São Paulo: Companhia das Letrinhas.

\_\_\_\_\_. 2007. *Contos do arco-da-velha*. Adaptação de Eduardo Brandão; ilustração José Miguel Ribeiro. São Paulo. Companhia das Letrinhas.

Soares, Maria Isabel Mendonça. 2002. *O castelo do queijo*. Ilustração Sara Leite Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo. (Coleção Histórias e lugares – 1).

Soares, Maria de Lurdes. 2009. *Branca de Neve e Rosa Vermelha*. Ilustrações de Madalena Matoso. São Paulo: Paulinas.

Torrado, António. 2009. *O mercador de coisa nenhuma*. Ilustrações de Lelis. São Paulo: Paulinas. (Coleção além- mar).

\_\_\_\_\_. 2009. *Donzela que vai a guerra*. Ilustrações de Daisy Startari. Aparecida, São Paulo: Editora Santuário. (Coleção luso-afro-brasileira. Série Santa Maria, Pinta e Nina).

\_\_\_\_\_. 2010. *No rastro das estrelas*. Ilustrações de Lelis. São Paulo: Paulinas. (Coleção além- mar).

Vale, Fernando. 2007. *Contos Tradicionais dos Países Lusófonos*. Ilustrações de Dorindo Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Literatura Infantil – 13).

\_\_\_\_\_. 2005. *Histórias Portuguesas e São-tomenses para as Crianças*. Ilustrações de Dorindo Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Literatura Infantil – 22).

\_\_\_\_\_. 2005. *Histórias Portuguesas e Timorenses para as Crianças*. Ilustrações de Dorindo Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Literatura Infantil – 25).

Vale, Fernando; Martinho, Ana Maria e Rebocho, Susana. 2006. *Histórias Portuguesas e Guineenses para as Crianças*. Ilustrações de Dorindo Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Literatura Infantil – 26).

Vieira, Alice. 2005. *Os olhos de Ana Marta*. São Paulo: Edições SM. (Barco a vapor; 8. Série vermelha)

\_\_\_\_\_. 2005. *Contos e lendas de Macau*. Ilustrações Alain Corbel. São Paulo: Edições SM. (Cantos do Mundo).

\_\_\_\_\_. 2006. *Rosa, minha irmã Rosa*. 19. Ed. Ilustrações de Henrique Cayatte. Lisboa: Editorial Caminho.

\_\_\_\_\_. 2007. *Livro Com Cheiro De Baunilha*. Ilustrações de Afonso Cruz. São Paulo: Textos Editores.

### Bibliografia Consultada

Abreu, Márcia. **Os caminhos dos livros**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 2003.

Ferreira, Norma S.A. **Os livros que aqui circulam, não circulam como lá**. Relatório do pós-doutorado, 2008, Faro, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Universidade do Algarve, Faro, Algarve, Portugal, 2008, disponível no endereço: <<http://www.fe.unicamp.br/alle/pdf/relatoriopesquisanorma1.pdf>>

### Sites consultados:

<<http://www.livrariacultura.com.br/>> Último Acesso em 17/05/2011

<<http://www.google.com.br/>> Último Acesso em 28/07/2011



## CONTO DE ESCOLA: UMA METÁFORA DA SOCIEDADE?

• ALESSANDRA MARIA MOREIRA GIMENES<sup>1</sup>

Doutoranda FE – Feusp.

• MARIA AUGUSTA H. W. RIBEIRO

Prof. Dra. Do Departamento de Educação - Unesp Rio Claro.

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta os resultados de Dissertação de mestrado desenvolvida no Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista no Campus de Rio Claro, relaciona História, Literatura e Educação, propondo uma leitura da obra *Conto de escola* de Machado de Assis, considerado o pai da prosa e da literatura brasileira, com o objetivo geral de estabelecer um diálogo entre o conto e as práticas escolares do Brasil atual. A relação estabelecida está embasada nas teorias propostas pela escola dos Anales. A leitura propõe desvelar na trama dos fios literários da narrativa, as inquietações de uma época e as aspirações de uma sociedade – a brasileira do século XIX - entretecidas pelo discurso do saber. Ambientado em 1840, publicado na coletânea **Várias Histórias** em 1896, *Conto de escola* narra o cotidiano de uma sala de aula de primeiras letras do século XIX brasileiro, de onde Pilar, narrador / personagem, vive o dilema de decidir-se pelas paredes fechadas da enfadonha escola ou pela liberdade dos morros. Juntam-se a nós na análise, um grupo de professoras atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental com as quais lemos o conto. Portadoras da experiência de sua prática fazem a ponte entre o conto e as práticas da escola atual. Desta forma o método da leitura norteia a pesquisa, embasando essa prática Jorge Larrosa e para o conceito de experiência, Walter Benjamin. Os resultados apontam para permanências e alterações nas práticas escolares.

**PALAVRAS-CHAVES:** Conto de escola, educação, História, literatura, leitura.

### Introdução

*A escola era na Rua do Costa.* Assim começa Machado de Assis, travestido de narrador, no aluno Pilar, a história de uma escola de 1840 - o efervescente século XIX. O espaço maior – a cidade do Rio de Janeiro daqueles turbulentos anos, o cenário – um sobradinho de grade de pau - a escola do menino Pilar.

Apressado em não perder mais um dia de aula, não por dedicação à escola, mas, por medo ao pai, Pilar consegue adentrar, antes do mestre, a sala de aula e, ao subir as escadas do prédio, naquela linda manhã de maio de 1840, o menino de voz machadiana legaria ao mundo um olhar ímpar sobre o cotidiano da escola daqueles tempos.

Neste artigo, é proposta uma releitura de *Conto de escola*, com o intuito de estabelecer um diálogo entre a escola brasileira do século XIX, retratada na obra e a nossa escola do século XXI. Este diálogo embasou a dissertação de mestrado **Conto de escola: uma metáfora da sociedade?**

Apaixonada pelo escritor do Cosme Velho e pela Educação achei em *Conto de Escola* a união de minhas paixões: o escritor falando sobre escola.

Essa união aparece em outras obras machadianas: Em **Memórias Póstumas de Brás Cubas**, romance de 1881, a escola ainda que brevemente ocupa as lembranças de Brás Cubas - o defunto autor. No capítulo XIII - *Um Salto*, a personagem nos apresenta a escola e as práticas escolares de seu tempo de criança.

Tinha amarguras esse tempo; tinha os ralhos, os castigos, as lições árdas e longas, e pouco mais, mui pouco e mui leve. Só era pesada a palmatória, e ainda assim... (ASSIS, 1997, p.38.).

<sup>1</sup> Alessandragimenes@usp.br ; mahwr@rc.unesp.br

Em **Quincas Borba**, romance de 1891, Machado de Assis, não toma a escola como palco do enredo, mas seu personagem principal Rubião, havia abandonado a carreira do magistério. Uma crítica machadiana ao desprestígio do professor? Rubião fitava a enseada, — eram oito horas da manhã. Quem o visse, com os polegares metidos no cordão de chambre, à janela de uma grande casa de Botafogo, cuidaria que ele admirava aquele pedaço de água quieta; mas em verdade, vos digo que pensava em outra coisa. Cotejava o passado com o presente. Que era, há um ano? Professor. Que é agora! Capitalista. (ASSIS, 1966.p.13)

Mas foi *Conto de Escola* que me seduziu, para suas páginas. Persuadida pelos encantos do menino Pilar, mais uma das criações do bruxo Machado de Assis, e como professora de História, aluna da pós em Educação, fascinada pelo enredo da escola de Pilar na obra, quis conhecer os alunos, a escola e os professores de outras épocas.

Escolhi, então, um grupo de professoras (dez) atuantes nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Limeira (SP). As professoras, durante as HTPC's, - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, leram o conto e, como releitura do mesmo, narraram suas experiências docentes, na escola atual, intercambiando suas experiências com as relatadas pelo narrador machadiano.

*Conto de escola* é o único assim denominado pelo próprio autor, dentre os inúmeros por ele escritos. Não é, no entanto, das obras mais conhecidas de Machado. Mesmo seus pesquisadores, poucos se dedicaram a ele, como John Gledson em seu artigo intitulado *Conto de escola: uma lição de História*, no qual considera como enredo do conto a iniciação da criança no mundo adulto. A personagem protagonista, o menino Pilar, seria uma analogia com o imperador-menino, D.Pedro II, cuja infância teria sido surrupiada por suas obrigações de futuro monarca.

É uma história, então, sobre a iniciação de uma criança no sórdido mundo adulto, em que serviços “ilegais” podem ser comprados – como Raimundo compra o conhecimento do narrador Pilar, para ser aprovado em uma matéria que ele não tinha conseguido aprender – e em que Curvelo os delata ao mestre-escola Policarpo, que é também pai de Raimundo. (GLEDSON, 2006, p.91)

Corrupção, delação, condutas socialmente impostas, são temas inegavelmente presentes na narrativa. É, sobretudo, uma história da escola da época em que viveu o escritor, uma forma de criticar seus métodos e a sua função. Embora o conto verse sobre a escola, não há nenhuma dissertação ou tese na área da Educação que aborde o conto sob esse enfoque.

Em 2008, ano do centenário de morte de Machado de Assis, também chamado *Ano Nacional Machado de Assis*, toda a sua obra ganha destaque e *Conto de escola*, figurando entre elas, é reeditada. Em especial, há que se destacar a publicação da versão francesa da obra, pela Editora Cosac Naify (2002), que integra a *coleção Dedinho de Prosa. Conto de escola ou Le Conte de l'école*:

Foi selecionada para configurar na lista de referência do Ministère de l'Éducation Nationale [Ministério da Educação Nacional] da França. A obra, vertida como *Le Conte de l'école*, é indicada para o ciclo 3 - que na França corresponde aos alunos de oito a dez anos, - na categoria “romances e textos ilustrados”. (SUPLÍCIO, 2008, p.1)

A publicação destacou-se, ainda, pelas belíssimas ilustrações do renomado ilustrador e artista plástico Nelson Cruz. A Editora Cosac Naify expôs a sua versão de *Conto de escola* na Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil em Bolonha (Itália). O livro foi um dos destaques da Mostra Internazionale d'Illustratore per L'Infanzia, Sarmede, Provincia de Treviso, Itália. Foi ainda inscrito na Bienal de Ilustração de Bratislava - Eslováquia, e incluído no catálogo “*The White Ravens*”, da *Internationale JugendBibliothek (Munique, Alemanha)*.

Embora tenha recebido esses significativos olhares do mundo editorial, o conto continua desconhecido no ambiente que retrata – a escola. As professoras, por exemplo, que leram o conto durante as HTPC's, não o conheciam. Uma das possibilidades pode ser a de que Machado, o grande escritor de nossa literatura, seja também considerado de

uma leitura difícil o que afasta o grande público de suas obras. Por isso, é necessária a divulgação de seus escritos, principalmente no ambiente escolar. Conhecer, por exemplo, como o criador de Capitu via os bancos escolares da época, principalmente ele - menino pobre, mulato, vendedor de cocadas pelas ruas do Rio - que não deve ter-se sentado em nenhum deles, segundo dados biográficos.

Contudo, ao circular pelas ruas e ladeiras do Morro do Livramento local de nascimento de Machado de Assis e endereço da escola retratada, ele, ávido observador da alma humana, reproduziu nos passos do narrador Pilar o itinerário da nascente escola brasileira, ainda hoje desconhecida. No enalço de Pilar a escola do passado, nas falas das professoras, os rufos, sons dos tambores – a escola de agora.

A escola, retratada no conto, reflete as características da escola do Brasil do período colonial, da Regência e que se arrastariam pelo Império, encontrando-se nos dias de hoje vestígios dessas características. Naquela época, seguindo a tradição escravocrata da punição pelo castigo físico, também a Educação refletia tal tendência que pode ser observada em duas das personagens. Primeiramente, no pai de Pilar que para corrigir-lhe o fato de cabular aula aplica-lhe uma surra. Segundo o narrador “*as sovas de meu pai doíam por muito tempo*”. (ASSIS, 1986, p.159).

A outra personagem, o mestre Policarpo, nos mostra a autoridade que tinham os professores à época. Também eles, os mestres, podiam lançar mão dos castigos físicos para corrigir os educandos. Para tanto, valiam-se da palmatória. Talvez por seu uso, a escola daquele tempo, seja retratada no conto e em outras obras do século XIX, como uma prisão, um lugar sufocante.

Do ambiente fechado pelas “paredes” da escola para a liberdade dos morros os alunos da escola e mestre Machado oscilam entre “aprender” e “viver”.

Na escola do presente, as falas das professoras revelaram a escola de agora. Com a leitura do conto por elas, em um espaço social e democrático, objetivava-se a prática da leitura para apreender a concepção de escola das docentes.

Elas são representativas do efeito propiciado pela experiência de leitura do conto sobre as participantes, porque como diz Chartier: “É o leitor que dá significado ao texto... O texto se realiza através da exterioridade do leitor.” (CHARTIER, 2005, p.143).

Para avaliação das falas das professoras que, segundo Chartier dão “significado ao texto”, foi utilizado um texto de Zilberman (2008) no qual a autora enfoca dois possíveis níveis resultantes do ato de ler.

No primeiro deles, o diálogo entre o leitor e o texto dá-se no nível mimético, quando o leitor percebe o texto como uma manifestação de uma dada realidade ou situação e desta forma o saber pré-existente à sua leitura pode ser incorporado de forma a ampliar ou mesmo desmistificar a sua concepção original. (ZILBERMAN, 2008, p.510).

No segundo, o diálogo dá-se no nível simbólico, quando o leitor desvela a linguagem do texto de forma a estabelecer uma concepção de que este aborda algo mais complexo. Trata-se de transcender à mera decodificação simbólica – ler as palavras, para nelas ler ideias. (ZILBERMAN, 2008, p.510)

Após a primeira leitura de *Conto de escola*, feita por todas as integrantes do grupo, as primeiras impressões revelaram-se nas falas seguintes: “Muito interessante”, “Alunos como Pilar que faltam à escola ainda existem”, “Existem os fofos”, “O comportamento do professor é que mudou”, “Os tempos mudaram, mas os alunos... aluno é aluno em qualquer tempo”, “É verdade a passagem em que Pilar diz que sabiam enganar o mestre, é verdade. “Acho que Machado neste Conto de escola quis dizer que apesar do poder do professor na sala de aula, daquela época, eles não tinham tanto controle assim, os alunos sempre enganam os mestres”, “Perdemos todo esse poder. Temos agora o desrespeito.”

As falas classificadas como ilustrativas da compreensão do conto no nível mimético foram as em que as professoras

referiram-se às suas concepções acerca da escola atual e das suas práticas, visto que neste nível de leitura o leitor tende a transportar as experiências de leitura ou o conhecimento em relação ao tema lido para a sua vivência real. Assim, a compreensão do conto, no nível mimético, trouxe respostas de como as professoras entenderam a escola retratada por Machado, a concepção que têm da escola hoje ou se, em alguma das leituras, houve modificação do conceito que tinham sobre escola, anterior à leitura do conto.

Já as falas do nível simbólico trouxeram o olhar crítico das leitoras em relação ao texto escolhido. O intento era de que este olhar de uma comunidade de leitoras/educadoras contribuísse na reconstrução dos fios literários de *Conto de escola*, ou seja, apontasse, na construção artesanal do texto, os fios literários utilizados por Machado de Assis para compor o conto.

Dentre as falas que se referiram à escola, no nível mimético, duas se destacam: “Hoje em dia a vida é uma loucura. Na escola estamos super atarefados. Temos que produzir mais e mais e somos considerados culpados de tudo”, “A palmatória não existe mais. A escola naquela época não era e ainda não é atraente”.

Parecem transpor o nível mimético, chegando, ainda que timidamente, ao nível simbólico, as seguintes falas que também abordaram o tema da escola: “Eu acho que Machado de Assis quis dizer neste conto que a escola é uma instituição que não muda”, “Acho que são interesses políticos, conservar a Educação assim”, “A estrutura da escola de hoje conta com recursos muito parecidos com os da de Machado de Assis”.

Quanto às falas que enfocaram os alunos como tema, todas elas pareceram não transpor o nível mimético. São elas: “Alunos como Pilar que faltam à escola ainda existem”, “Existem os fofos”, “Os tempos mudaram, mas os alunos! Aluno é aluno em qualquer tempo”, “Outro dia, estava em uma atividade de escrita, quando peguei uma aluna passando um bilhete para uma colega. No bilhete ela propunha à amiga, que esta lhe ensinasse a lição, em troca lhe daria o seu lanche. Igual a situação que o conto narra. Neste sentido o conto é muito atual”.

As falas, denominadas de histórias de vida, como o próprio título sugere, adentraram de forma ainda mais profunda nas experiências pré-concebidas das leitoras, que usaram de reminiscências particulares ou das narradas por outras pessoas, geralmente um familiar, para interpretar a narrativa machadiana. Exemplificam esta categoria as seguintes falas: “Antigamente havia mais diálogo, as pessoas conversavam mais e assim ensinavam aos filhos”, “Enquanto líamos o Conto no último encontro, me lembrava de meu pai, ele contava que no tempo dele o professor era muito bravo. Certa vez ele deu seu lanche em troca de explicações, que pediu a um seu colega. A professora viu e o castigo foi com a palmatória. Muito parecido com Pilar do *Conto de escola*. Meu pai dizia ainda que ele tinha tanto medo, que sempre fugia das aulas”, “A minha mãe contava que quando algum aluno errava a lição o professor punia com reguadas nas mãos”.

Visando a ilustrar as relações estabelecidas entre texto e leitoras nos níveis mimético e simbólico, constata-se em suas falas que a maioria não conseguiu transpor o nível mimético. Não conseguiram transpor o cenário da escola, ou seja, não elaboraram outras hipóteses sobre o enredo do texto. Se, por meio da experiência de leitura, aguça-se a curiosidade do leitor e, com esse estímulo, transformá-lo de mero decodificador de símbolos em decodificador de ideias, isso não aconteceu com as professoras e em uma tímida avaliação, essa atitude pode ser o resultado de um processo social. Nos dias atuais, dentre os problemas relacionados à prática da leitura, além da falta desta, está o não saber ler. Em uma comunidade de leitores, formada por professoras do ensino fundamental, a leitura do texto literário apresenta tímidas reflexões, a maioria não percebendo as críticas a uma instituição que lida com o conhecimento, as relações humanas e onde elas exercem a profissão.

### Os resultados

Como resultados dessas atividades, destacam-se as permanências e alterações do cotidiano escolar das séries iniciais do ensino fundamental, indicadas nas falas das professoras que formaram a comunidade leitora de *Conto de escola*.

A permanência da organização do espaço físico da sala de aula parece causar grande espanto, pois ao que tudo indica, com exceção da palmatória, ela se apresenta tal qual no século XIX. Permanecem os objetos, as carteiras, o quadro negro, o giz. Permanecem as pessoas que compõem esse cenário - as personagens do conto - os alunos e o professor.

Se em seu aspecto físico a instituição escola não apresentou alterações, também não as apresenta em suas funções de organização, um exemplo significativo está na disposição do alunado em filas, separados por gênero e estatura, tal como no século XIX. Há permanências em sua estrutura e em muitas de suas intenções. Contudo, papéis novos parecem delegados à instituição: no passado, os pais, em sua grande maioria analfabetos, enviavam seus filhos à escola para obterem a instrução que lhes fora negada; hoje, os pais, em sua maioria alfabetizados, transferem para a escola o papel de Educar seus filhos.

Delegando para a escola o papel antes concernente à família, os pais não mais percebem a escola como uma forma de ascensão social, como o pai de Pilar em *Conto de escola*. A escola pode, hoje, ser comparada a uma escada, cujos degraus - etapas necessárias para se obter uma formação – galgados não correspondem mais a uma posição considerável no mercado de trabalho, mas apenas a uma possível vaga neste mundo tão competitivo.

A escola, neste sentido, ao contrário do jargão amplamente difundido – formar o cidadão crítico e consciente - deve preparar o aluno para o mercado de trabalho, tarefa que também não cumpre, pois com o certificado de conclusão do ensino médio o aluno não pode exercer nenhuma profissão.

No tocante aos castigos físicos - que tanto impressionam na cena da terrível palmatória, descrita por Machado em *Conto de escola* - eles, hoje, podem ser considerados extintos, o que não significa que a palmatória tenha sido abolida das práticas escolares. Ao contrário, ela parece permanecer em diversos castigos como o chapéu de burro, ficar de pé com o rosto para a parede, etc.

Também quanto às maneiras de ensinar parece que a escola não mudou muito. As estratégias de ensino, em alguns casos, permanecem semelhantes. Permanecem os problemas de aprendizagem, as delações, as fofocas, alunos que temem os pais, e os que sonham ultrapassar as paredes da escola como nosso Pilar. Ao contrário deste, hoje, os alunos encontram a liberdade não mais nos espaços abertos – morros, campos, praias. A liberdade ou a falsa liberdade é encontrada no consumo, marca da sociedade atual.

Quanto às alterações, as mais marcantes parecem centrar-se na figura do mestre, cujo discurso não é mais temido e nem admirado. Para as professoras, esta é a principal diferença entre as escolas do século XIX e as do século XXI.

Algumas atitudes dos alunos parecem ressaltar a ideia de que a figura do mestre não tem hoje o prestígio de outrora, como ficar de pé, ou cantar para recepcionar o mestre no início das aulas. No entanto estas práticas comuns na escola do século XIX perderam, segundo depoimento das professoras, até bem pouco tempo, quando ainda, eram alunas.

As reflexões suscitadas pela experiência de leitura de *Conto de escola* ultrapassam o campo da ficção e encontram correspondências nas situações vividas hoje nas escolas. As permanências e as alterações apontadas pelas professoras revelam que a escola, instituição de tantos séculos, não difere muito daquela descrita por Machado de Assis, no século XIX. Ficam as questões maiores, entretidas no relato: a corrupção e a delação continuam a ser ensinadas na escola? A moeda de Raimundo continua a comprar o conhecimento?

## Referências Bibliográficas

ASSIS, Machado de. **Quincas Borba**. São Paulo: Ática, 1966.

\_\_\_\_\_. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. Conto de escola. In: \_\_\_\_\_. **Várias Histórias**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004, p.97-104.

\_\_\_\_\_. **Conto de escola**: Ilustrações Fernando Vilela. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

CHARTIER, Roger. **Cultura Escrita Literatura e História**. Porto Alegre: Artmd Editora, 2005.

GLEDSON, John. Conto de escola uma lição de História. In: \_\_\_\_\_. **Por um novo Machado de Assis**. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.

RIBEIRO, Maria A.H.W. **O teatro oculto na ficção narrativa de Machado de Assis: o caso da adulteração de um adúltero**. 1981.214f. Dissertação de mestrado. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. ECA- USP, 1981.

SUPLÍCIO. **Conto de escola é referência para ministério francês**. Disponível em: <Erro! A referência de hiperlink não é válida.> Acesso em: 15 dez. 2008.

ZILBERMAN, Regina. Um caso para o leitor pensar. In: FERNANDES, Rinaldo. (Org.). **Capitu mandou flores**: contos para Machado de Assis nos cem anos de sua morte. São Paulo: Geração Editorial, 2008, p.509-514.



### O aprendizado da leitura e da escrita na escola fundamental e o aprendizado desse ensino por alunos do curso de Formação de Pedagogia.

María Augusta Hermengarda Wurthmann RIBEIRO  
UNESP – Instituto de Biociências – Depto de Educação –  
E-mail: mahwr@rc.unesp.br

María Cecília de Oliveira MICOTTI  
UNESP – Instituto de Biociências – Depto de Educação –  
E-mail: mcom@rc.unesp.br

**RESUMO:** O Projeto Integrador, que favorece o envolvimento do aluno de graduação em temáticas específicas do campo educacional, com vistas à articulação entre campos teóricos e práticas pedagógicas, propõe a realização de trabalhos práticos em diferentes espaços educacionais. Desenvolvido com alunos do 2º ano do Curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro (São Paulo/Brasil), no ano de 2009, integrou disciplinas do currículo – Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino Fundamental: Alfabetização – que trabalharam enfoques linguístico e didático do texto narrativo. O objetivo foi o da leitura não como simples decodificação, tanto para alunos da graduação como para os do ensino fundamental. É preciso que as crianças e os alunos de cursos de formação de professores desenvolvam saberes a serem tornados operatórios para o próprio ato de ler e de ensinar. A obra **O Gato e o Escuro** do escritor moçambicano, Mia Couto, ilustra a questão linguística, vivida pelos falantes de Língua Portuguesa em diferentes países e atende à Declaração de Bolonha (19/06/1999), adotada por 29 países, a partir da qual a literatura infantil deverá ser ampliada em seu ensino, abarcando obras de outros países. Nossos objetivos foram desenvolver o aprendizado da leitura e da escrita mediante obra produzida na língua de que são falantes, com vocabulário e construções lexicais diferentes, para perceberem a abrangência do seu idioma, e esquemas de atuação pedagógica, teóricos e práticos, com os graduandos. O projeto envolveu estudos e docência nas séries iniciais do ensino fundamental – alfabetização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Escrita; Alfabetização; Projeto integrador.

A leitura, de modo geral, e, especificamente, a realizada em sala de aula, é apontada pelos professores como entrave em sua prática docente, por isso muitas pesquisas no âmbito acadêmico voltam-se para essa questão, na tentativa de encontrar respostas para o problema. Docente da disciplina, *Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa*, no Curso de Graduação e Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Rio Claro (SP), tive sempre como propósito trazer para as aulas as diversas possibilidades de desenvolvimento de atividades com leitura, para que os alunos entrassem em contato com diferentes caminhos investigativos. Minhas pesquisas, desde 1993, enfocam o tema. De 1997 a 1999, apliquei, em classes do Ensino Fundamental, um projeto *Metaleitura, um objetivo a atingir*, trabalhando com fábulas e os níveis de leitura na formação do leitor literário. De 1999 a 2005, o enfoque do meu projeto foi sobre *Experiências de Leitura – Quem conta um conto... aumenta um ponto* – composto por vários outros projetos. A leitura como formação, veiculada à experiência, embasada pelos conceitos de Jorge Larrosa, era o grande objetivo a ser alcançado. De 2005 a 2009, o projeto em continuidade ao anterior, enfocava principalmente as *Experiências de leitura em sala de aula*.

A leitura, enfocada nas séries iniciais do ensino fundamental, adquire, na prática, diferentes formas de apresentação, sendo uma delas a narrativa oral de histórias para os alunos dessa faixa etária, realizada pelo professor, e pode contribuir para a formação de indivíduos leitores e produtores de texto, além de críticos da própria realidade na qual estão inseridos. Embora não possamos pensar em leitores críticos por causa do estágio de desenvolvimento dos alunos, podemos preparar o terreno para o plantio dessa semente, um pouco mais tarde.

Nas escolas, a prática docente, de uma maneira geral, não se volta para a leitura sob esse enfoque, trabalhando-a de forma sistematizada. Os resultados desse descaso são visíveis, uma vez que a escola não propicia aos alunos a realização de

um trabalho ativo de construção do significado do texto, tal como o proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. (BRASIL, 1997, p.53).

No entanto, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) destaquem a importância da leitura, na prática ela não se apresenta como tal, sendo, por isso, apontada como um dos grandes entraves para a perfeita articulação entre a teoria e a prática, um desafio permanente do ensino público oficial do Brasil.

### Projeto Integrador

O propósito, a que me referi anteriormente, foi alcançado em 2009, quando, pela reestruturação do curso de Pedagogia (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96.), foi implantado o Projeto Integrador (PI), que favorece o envolvimento do aluno da graduação em temáticas específicas do campo educacional, com vistas à articulação entre campos teóricos e práticas pedagógicas, por meio da realização de trabalhos práticos em diferentes espaços educacionais. Com duração mínima de um semestre letivo, sua finalidade é a de favorecer o envolvimento gradativo do estudante em temáticas próprias do curso e vinculadas a disciplinas predefinidas, contribuindo, assim, para a articulação entre diferentes campos teóricos como fundamento para a compreensão das práticas que consubstanciam o universo dos diferentes espaços educacionais em estudo. Em 2009, duas das disciplinas que compunham o Projeto Integrador da grade curricular do último semestre do segundo ano de Pedagogia (2009) – *Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino Fundamental: Alfabetização* – visaram a integrar os enfoques linguístico e didático do texto narrativo. Essas disciplinas foram, à época, ministradas pelas autoras desse artigo.

### Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa

Na primeira destas disciplinas, sob minha regência, apliquei com os alunos da graduação de 2009, parte de meu projeto de pesquisa, **Experiências de leitura em sala de aula**, com a finalidade de embasá-los teoricamente sobre a leitura. Para tanto, lemos e discutimos, em sala de aula, três textos – *A Importância do ato de ler* de Paulo Freire (2003), *Tecendo a leitura*, de Marisa Lajolo (2004), *Sobre a Lição*, de Jorge Larrosa (2003) que nortearam a atividade proposta: ler juntos uma obra infantil para, em seguida, repetir a mesma ação com os alunos do ensino fundamental. Nesse contexto – sala de aula da Pedagogia e salas de aula do ensino fundamental – foi desenvolvido o projeto integrador, cujo objetivo principal foi o da leitura de uma obra escrita na língua que as crianças já falam, mas com vocabulário diferente. Para a sua realização – não abordar a leitura como simples decodificação – foi adotada como prática social, nas aulas da graduação e do ensino fundamental, o manuseio do livro pelos leitores, com a finalidade de sensibilizá-los para as atividades com o texto.

O escrito, segundo Jolibert (2007, p.139) “é um mundo econômico, individual, comercial, cujo próprio funcionamento determina a natureza, a apresentação e o conteúdo dos escritos produzidos”, por isso é preciso que as crianças e os alunos de cursos de formação de professores desenvolvam saberes a serem tornados operatórios para o próprio ato de ler e de ensinar.

Escolhemos, as professoras e os alunos da graduação, para a leitura com os alunos do Ensino Fundamental, a obra **O Gato e o Escuro** do escritor moçambicano, Mia Couto, que ilustra a questão linguística, vivida pelos falantes de Língua Portuguesa em diferentes países, e atende à Declaração de Bolonha de 19 de junho de 1999, adotada por 29 países, a partir da qual a literatura infantil deverá ser ampliada em seu ensino, abarcando obras de outros países. A indicação de obras pelo professor **define** a comunidade de leitores que ele formará- exigentes ou não. O objetivo do Projeto foi o de desenvolver o aprendizado da leitura e da escrita mediante obra produzida na língua de que são falantes, com vocabulário e construções lexicais diferentes, para perceberem a abrangência da língua materna. Quanto aos



graduandos, os objetivos foram o de desenvolver esquemas de atuação pedagógica teóricos e práticos. O projeto envolveu estudos e docência nas séries iniciais do ensino fundamental – alfabetização.

### Sete níveis de indícios de leitura

Para a leitura da história, foi utilizado o caminho dos sete níveis de conceitos linguísticos ou sete níveis de indícios de leitura, propostos pela pesquisadora francesa, Josette Jolibert, em seu livro, *Formando Crianças Leitoras* (1994). Sua pesquisa centra-se no ensino e na aprendizagem da língua materna. Segundo a autora, os sete níveis encaixam um no outro, com cada nível sendo esclarecido pelo anterior, e inversamente. Diz-se que estão em interação, podendo determinar várias “camadas de leitura”. Na verdade, a atividade de leitura é um vaivém entre esses sete níveis.

Seguimos, então, no estudo da obra, o caminho dos sete níveis proposto por Jolibert.

O primeiro nível, *Por que vias concretas um texto chega aos olhos do leitor*, aborda o contexto. Assim, começamos pela apreciação do livro em nossas mãos, editado pela Companhia das Letrinhas, uma das mais conceituadas editoras de livros infantis da cidade de São Paulo. O papel, as ilustrações, a composição gráfica evidenciam o apreço do trabalho editorial. Na graduação, foi comentado que o mundo da escrita coloca à disposição dos leitores escritos complexos, característicos de uma sociedade e de uma época determinadas. A obra escolhida privilegia o mundo da escrita, e é por ele que nós, falantes da língua portuguesa, nos sentimos irmanados. As possíveis mensagens mediatizadas pelo escrito foram elencadas com a ajuda dos alunos, tanto na graduação como no ensino fundamental.

Com os alunos da graduação, foi ressaltada a procura dos moçambicanos por uma linguagem mais arrojada, mais renovada, que correspondesse à situação em que vivem em seu país, ou seja, a construção de uma cultura que não era portuguesa, mas que usava a língua portuguesa, tal como relatou o escritor Mia Couto em uma entrevista à *Revista E*, nº 111, em agosto de 2006. Nesse sentido, pode-se traçar um paralelo com o Brasil, pois Brasil e Moçambique são países que têm em comum a língua portuguesa, herdada do colonizador que foi o mesmo. No entanto, são portadores de culturas distintas, pois apesar da semelhança entre os elementos que as compõem, os valores são diferentes. Esse tópico espelha um problema nosso que já perpassou, historicamente, pelo romantismo e pelo modernismo, sem solução, e que mesmo nos dias atuais ainda gera muita polêmica. Se a língua os une, o Brasil tem uma história muito diversa e o fato de ser independente há mais de um século, em contraste com os trinta anos da emancipação de Moçambique, dá-lhe uma outra maturidade, por exemplo, no campo da literatura.

Percebendo essa diferença, é que Mia Couto volta-se para os nossos escritores à procura de formas de expressão que lhe permitisse falar das tradições de seu povo, sem trair-lhes a essência. O próprio escritor fala dessa escolha: Eu procurava resolver um problema, que era como o português literário poderia ser permeado por outras realidades quase mágicas que viviam nas zonas rurais de Moçambique. Queria contar histórias desse universo, mas o português-padrão de Portugal não autorizava. Portanto, no encontro com a literatura de Guimarães Rosa houve um convite que me dizia que não só era possível como também havia uma beleza vinculada profundamente a essa reinvenção da língua portuguesa (COUTO, 2006).

Destaca-se, na leitura, a preocupação com a língua, que já aparece na página de abertura: *O que me encanta no ato da escrita é surpreender tanto a escrita como a língua em estado de infância*. Dessa forma, a noção de contexto da obra, escrita em Moçambique, justifica a própria obra. Trabalhar o escuro e a ultrapassagem da linha do horizonte são metáforas muito bem construídas por Mia Couto. A leitura da narrativa vai revelando, pois, fios que tecendo a malha do texto elucidam as denúncias subjacentes, articuladas pelo autor. Uma delas, sem dúvida, diz respeito à escolha da própria linguagem literária, tal como o posto na citação acima. A biografia do escritor também situa a obra em um contexto histórico, político, geográfico, social que serve de pano de fundo para o entendimento da narrativa, despertando um maior interesse pela leitura e possibilitando uma compreensão mais plena da obra.

O segundo, *Principais parâmetros da situação de comunicação*, refere-se ao emissor – Mia Couto-, ao destinatário – docentes das disciplinas, alunos da graduação – alunos do ensino fundamental – e ao objeto – o livro de histórias.

No terceiro nível, *tipos de Texto*, na graduação os alunos caracterizaram a história como texto narrativo. Com as crianças foi feita a leitura silenciosa do texto. Alguns alunos liam convencionalmente, outros liam por indícios, criando, assim, estratégias para construir o significado do texto. Por último, foi feita a leitura em voz alta, para a confrontação das várias hipóteses levantadas pelas crianças e para a compreensão do texto narrativo.

Quanto ao quarto nível, *Superestrutura que se manifesta sob a forma*, foi privilegiado o trabalho com a dinâmica interna do texto, composta pela abertura, pela progressão e pelo encerramento. Na graduação, durante a leitura do livro foi indicada a **abertura** – livro infantil, na qual o escritor diz acreditar que inventa histórias para que a Terra inteira adormeça e sonhe. E complementa: “O escritor traria assim o planeta ao colo...” – e o **encerramento** – quando Pintalgato espreitou na fenda escura dos olhos de sua mãe e detrás dela viu um gato preto, enroscado do outro lado do mundo. A pergunta mais importante para o entendimento do processo narrativo utilizado pelo autor e para a compreensão plena do tecido narrativo: - Como foi feita a **progressão** de um ao outro? Por meio do sonho. A progressão do desejo de saber o que existe para além do horizonte tem lugar no plano onírico, onde a trespassagem não tem punição. Esse recurso narrativo propicia uma dimensão do maravilhoso na obra, para o público infantil e uma possível solução para os problemas enfrentados pelos moçambicanos que precisam do sonho para alimentar o espírito nos embates que vivem.

Na *Linguística Textual*, quinto nível, foram elencadas as escolhas realizadas pelo autor de pessoas, tempo, lugares e as marcas pelo texto – dos substitutos e conectores de modo a desvelar o jogo linguístico da história. Neste nível também estão presentes os campos semânticos, com a rede de significados. Por último, merece destaque a pontuação do texto. Nas atividades com os alunos do ensino fundamental foi destacado o emprego de dois pontos e travessão.

Como exemplo, o uso de pessoas verbais, o caso do narrador que aparece em primeira pessoa, no estilo direto - *Vou aqui contar como aconteceu essa trespassagem de claro para escuro*.

E, em terceira pessoa, em estilo indireto livre: *Conta a mãe dele que, antes, tinha sido amarelo, às malhas e às pintas*. Esse jogo de vozes narrativas amplia a trama da história. A mãe é a voz que narra o mistério... o autor/narrador estabelece a ponte entre a mãe e nós, os leitores da história.

No campo semântico, o agrupamento das palavras levou em conta a relação com o escuro, tanto na grafia, como no significado. Esse debruçar-se sobre as palavras, quanto ao significante e ao significado, é muito interessante porque revela a composição artesanal do texto, o estilo do autor, como na expressão criada por Couto: *como se engravidassem de breu*.

Com relação aos substitutos, foram trabalhados, coletivamente, aqueles referentes ao personagem principal da história, o Pintalgato. Enquanto a leitura do texto era feita pela professora, os alunos a interrompiam para indicar os substitutos, registrados por eles no *flip chart*, para futuras consultas. A atividade possibilitou-lhes perceber que os substitutos são usados para evitar repetições no texto, uma das características do estilo.

No sexto nível, *Linguística da Frase*, o destaque foi para o vocabulário, primeiro por tratar-se de texto escrito em grafia do português de Moçambique, segundo por ser um texto literário, no qual as palavras pulsam de significação e terceiro pelas brincadeiras com a linguagem, apresentadas de três maneiras pelo autor: palavras inventadas – *pirilampiscavam, arco-iriscando-*, expressões poéticas que envolvem algumas delas – *namoriscando o proibido, seus olhos pirilampiscavam* -, e as diversas formas de se referir metaforicamente ao escuro – *onde a noite se enrosca a dormir*. As palavras desconhecidas foram, então, listadas, para posterior pesquisa a ser realizada em dicionário de Língua Portuguesa, publicado em Portugal.

No último nível, *Palavras e microestruturas que as constituem*, merecem destaque prefixos e sufixos que deram origem

a novas palavras, como na composição de *despersianar*, *enxofrinhas* e as microestruturas sintáticas com suas marcas verbais de pessoas e tempos - *pirilampiscavam*, *tiquetaqueava* – também nas criações de novas palavras.

O vaivém entre os sete níveis, ao qual se refere Jolibert é uma metáfora para o trabalho intelectual desenvolvido pelas crianças e orientado pelos professores, o qual lhes permite apropriarem-se, significativamente, dos conhecimentos.

### Disciplina Metodologia do Ensino Fundamental

As dificuldades que afetam o aprendizado inicial da leitura e da escrita constituem problema que marca a educação escolar no Brasil, ao longo, do tempo, e desafiam a formação de professores. Esta, por sua vez, constitui outro problema educacional que requer medidas voltadas ao aprendizado do ensino, sobretudo no que se refere às articulações entre teorias e práticas pedagógicas.

Pesquisas mostram a ocorrência de lacunas na formação inicial dos professores. Micotti (2004), em estudo do qual participaram alfabetizadoras formadas por diferentes escolas do Estado de São Paulo, observou que o aprendizado da alfabetização ocorre no início do magistério com o apoio de docentes mais experientes, o que contribui para a conservação de procedimentos próprios da didática tradicional na alfabetização, realizada no sistema de escolas públicas desse Estado. Sobre o aprendizado do ensino, as alfabetizadoras indicam a falta de estudos na formação inicial para embasar a prática pedagógica.

Ao tratar da formação docente, Charlot (2005) distingue quatro níveis de análise - o do saber como discurso constituído em sua coerência interna, o da prática como atividade direcionada e contextualizada, o da prática do saber e o do saber da prática. Assim, formar professores é trabalhar os saberes e as práticas nesses diversos níveis e situar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos em que podem se articular lógicas que são e permanecerão heterogêneas. Estas afirmações indicam a diversidade dos saberes docentes, saberes que no entender de Tardif (2005) têm origens sociais diversas, o que provoca várias indagações aos pesquisadores; uma, dentre essas indagações, refere-se à possibilidade ou não de trabalhar esses níveis do saber em curso de formação inicial, especialmente na licenciatura em Pedagogia, responsável pela formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Assunto que remonta à apropriação que os candidatos ao magistério fazem de uma proposta pedagógica e à inserção dessa proposta no trabalho realizado com os alunos.

A possibilidade de os estudantes estabelecerem diálogo entre os conhecimentos teóricos e os práticos no trabalho docente é contemplada no currículo do curso de Pedagogia, particularmente na realização dos projetos integradores.

### O projeto integrador

O curso de Pedagogia, visando proporcionar aos estudantes formação de caráter geral e ênfase na articulação entre teoria e prática pedagógica, busca esta articulação por meio das Práticas como Componentes Curriculares (PCC's), distribuídas ao longo do curso, que se concretizam com projetos integradores.

Os PCC's são considerados como estratégias para a problematização e a teorização de questões pertinentes ao campo da educação, provenientes do contato direto dos alunos com o espaço escolar e educacional; como mecanismos para viabilizar a integração das diferentes contribuições teóricas que compõem a investigação científica com os campos de conhecimento em educação.

Para favorecer o envolvimento gradativo dos alunos nas temáticas específicas da área de atuação profissional, o projeto integrador deve ocorrer desde o início do curso favorecendo o desenvolvimento de atitudes investigativas e a compreensão dos diversos fenômenos que permeiam os processos educativos.

Neste texto, focalizamos o projeto integrador desenvolvido, no segundo semestre de 2009 em duas disciplinas do currículo do segundo ano do curso de Pedagogia da UNESP, Campus de Rio Claro – Fundamentos e metodologia do Ensino de Línguas Portuguesa e Metodologia do ensino Fundamental: alfabetização sob a responsabilidade das professoras autoras do presente trabalho. No projeto integrador, estas disciplinas focalizaram os aspectos linguístico e didático do texto narrativo e trabalho prático pedagógico a ele referente no segundo ano da escola fundamental.

No desenvolvimento desta disciplina, após levantar os interesses e expectativas, apresentadas pelos estudantes sobre os estudos que gostariam de fazer, optamos por uma abordagem de inclusão dos temas solicitados no cenário da educação escolar brasileira referentes à alfabetização. Neste processo de reflexões e análises situamos os problemas apontados pelos participantes em estudos feitos em outras disciplinas, em leituras já realizadas, experiências escolares, etc. Considerando-se as abordagens teóricas referentes à alfabetização, focalizamos os seus fundamentos teóricos e a relação das práticas didáticas com esses fundamentos, a relação das características de diversas abordagens com as práticas realizadas por professores e alunos em sala de aula.

No enfoque das alternativas para a superação das dificuldades e problemas vivenciados por professores e alunos com referência à alfabetização, ao aprendizado e ao ensino da leitura e da escrita, iniciamos o estudo da proposta sócio construtivista de Jolibert e colaboradores (1994a, 1994b, 2006, 2008).

### A proposta de Jolibert e colaboradores: a pedagogia por projetos

Esta proposta destaca-se por oferecer novas perspectivas para o processo de aprendizagem e de ensino de língua portuguesa na escola fundamental. Diferencia-se das demais, sobretudo pela ênfase que atribui ao sentido do trabalho escolar para as crianças, à alternância entre atividades individuais e coletivas, realizadas nas aulas, à inserção da leitura e a escrita em situações reais de comunicação, essas atividades são feitas para valer, isto é, não apenas como trabalho escolar.

Segundo Jolibert (1994a; b) é necessário que a criança construa sentidos para suas atividades, para isso propõe o trabalho com projetos, e esses são definidos, construídos e avaliados coletivamente. Alunos e professores decidem em conjunto os projetos que serão realizados. A prática da pedagogia por projetos favorece o desenvolvimento de sentido para atividades escolares, tornando-as significativas para os alunos, pois estas surgem dos seus interesses e por eles são planejadas juntamente com a professora. Deste modo, essa proposta prevê que os alunos participem da definição e organização do trabalho escolar; a participação nas decisões favorece a adesão às atividades e faz com que se sintam responsáveis por elas. Essa proposta favorece abertura da escola, à família, bairro e comunidade, uma vez que as realizações dos escolares nos projetos são socializadas, compartilhadas.

Os conteúdos programáticos integram os projetos que podem ser multidisciplinares ou específicos. A duração dos projetos varia, podendo ser projetos anual, mensal, semanal ou projetos de curto prazo.

A pedagogia por projetos foi selecionada para compor o projeto integrador, entre outros motivos porque ao prever a possibilidade de leitura de diferentes tipos de texto, não necessariamente presos à sequência das sílabas já estudadas pela cartilha, viabiliza a leitura de um livro de histórias, por exemplo, facilitando a realização de um trabalho pedagógico que não interfira com o do professor responsável pela turma.

### A leitura e a escrita no âmbito dos projetos

Por considerar que ler é “atribuir diretamente sentido a algo escrito”, isso sem passar pela decifração (letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra, etc.) e tampouco pela oralização, Jolibert (1994<sup>a</sup> p.14-15) propõe o questionamento de escritos contextualizados, com objetivos reais de comunicação desde o início do ensino da leitura. Justifica seu ponto

de vista considerando que é lendo que nos tornamos leitores, não aprendendo primeiro para poder ler depois.

O questionamento de texto ocorre mediante um processo de exploração do escrito pela criança que ocorre de modo não linear. O aprendiz percorre o texto em ziguezague. Neste processo há a formulação de hipóteses sobre o sentido do texto. Com o levantamento de indícios, a formulação de hipóteses e a verificação da validade dessas hipóteses pelo confronto com os demais participantes do trabalho, pelo processo de apresentar argumentos que justifiquem o próprio ponto de vista. Cabe a cada criança elucidar as estratégias utilizadas em suas descobertas, suas hipóteses sobre o sentido do texto, indicando os indícios sobre os quais se apoiam. Neste processo cabe a cada criança ouvir as demais.

Com o auxílio da professora, as crianças desenvolvem estratégias de leitura. Este auxílio consiste, sobretudo, na sistematização das descobertas feitas pelo grupo, nas solicitações de justificativas para as manifestações sobre o escrito. Ao argumentar e contra argumentar em interação com os pares e considerando a sistematização das descobertas feitas pelo grupo, os alunos chegam a conclusões a respeito do que o texto trata, qual é o seu sentido.

### O projeto integrador em ação

Com base na pedagogia por projetos, o projeto integrador desenvolveu-se com turmas de alfabetização (segundo ano) em escolas públicas. As professoras, responsáveis por esse projeto, e os estudantes optaram por trabalhar com a obra “O gato e o Escuro” de Mia Couto. Para o desenvolvimento de suas atividades práticas os alunos dispuseram de quarenta exemplares do livro.

### Conclusões

A integração dos enfoques linguísticos e didático do texto narrativo, proposto pelas duas disciplinas, foi registrada pelos alunos em um relatório sobre essas atividades, elaborado em duplas, e entregue como trabalho final do Projeto Integrador. Lidos e analisados, elencamos, a título de conclusão, alguns resultados que nos pareceram mais significativos para o estudo aqui explanado.

Consideramos, primeiramente, que o Projeto integrador atingiu seus objetivos porque escolhida a **temática da leitura**, ela foi enfocada sob a ótica da teoria da **Pedagogia por projetos** e não sob a ótica do recurso didático. Na verdade, a atividade de leitura configurou-se, na prática, como o vaivém entre os sete níveis de conceitos lingüísticos ou os sete níveis de indícios de leitura, propostos por Josette Jolibert (1994). Segundo, porque as atividades com a leitura de texto privilegiaram dois **espaços educacionais** – ocorreram na sala de aula da graduação e nas salas de aula das escolas do ensino fundamental. O projeto viabilizou, ainda, a **compreensão** dessas práticas, o que resultou na formação de um educador melhor capacitado para a docência, finalidade primeira do curso de pedagogia. No entanto, o desenvolvimento do projeto integrado, mediante as práticas da pedagogia por projetos, feitas pelos estudantes do curso de pedagogia, variaram. Os resultados revelaram variações na leitura e nas práticas da proposta. Houve práticas de leitura mais próximas à exploração de texto proposta por Jolibert, o que propiciou às crianças entrarem em contato com outras estratégias de leitura. Mas houve, também, vários casos em que os estudantes de Pedagogia realizaram suas práticas de modo mais tradicional. Em um e em outro caso, as crianças mostraram muito interesse pelo livro e pela narrativa, identificando-se com Pintalгато, sobretudo com o medo do escuro e nas desobediências à mãe.

As atividades em sala de aula da graduação foram propiciadoras não só de **experiências de leitura** - ritual de preparação para a escuta – momento, considerado por nós, como dos mais importantes para /na formação dos alunos/leitores, como de discussões sobre o ato de ler, sua importância e relevância como prática social, baseadas nas ideias de Larrosa, Freire e Lajolo.

Um dos resultados a ser apontado como dos mais profícuos é o do “Leitores exigentes” – os alunos da graduação aprenderam como e porque escolher bem um livro infantil; perceberam na leitura realizada, a riqueza da obra, subjacente ao texto, à ilustração – tipo de traços escolhidos e relação com o texto, ao papel utilizado na impressão do livro, nas cores das ilustrações. Há um mundo a ser descoberto nas páginas do livro, antes de entrarmos propriamente na leitura das palavras, outro mundo a ser descoberto, também. O professor bem preparado para a escolha de boas obras infantis formará leitores exigentes até mesmo nos pequenos leitores.

Outro resultado a ser indicado diz respeito à leitura do texto pelos alunos do ensino fundamental, que, de modo geral, dialogaram com o texto literário o que pode resultar na formação de leitores literários, um dos grandes objetivos de todo professor que trabalha com o ensino e aprendizagem de leitura e, principalmente, dos que trabalham com a alfabetização.

### Referências Bibliográficas

Charlot, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005

Couto, Mia. *O gato e o escuro*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008. 40 p.  
Jolibert, Josette. *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. Walkiria Setteneri e Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 220 p.

Jolibert, Josette.; Jacob et al. *Além dos muros da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006

Jolibert, Josette; Sriki, C. *Caminhos para aprender a ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2008. 461 p.

Lajolo, Marisa (2004). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 14ª ed. São Paulo: Ática.

Larrosa, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.2003.

Micotti, Maria Cecília de Oliveira. Alfabetização: o aprendizado do ensino. In: Micotti, Maria Cecília de Oliveira. *Alfabetização: os caminhos da prática e a formação de professores*. Rio Claro: Instituto de Biociências, 2004

Micotti, Maria Cecília de Oliveira. (Org.). *Leitura e Escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. 01 ed. São Paulo: Contexto, 2009. v.1. 288 p.

Ribeiro, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann Ribeiro; D’Onofrio, E. M. *Projeto Metaleitura: um objetivo a atingir*, FAPESP.

Tardif, M.; Lessard, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.



## A ALUNA ESCREVE E A PROFESSORA LÊ. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA.

• Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo  
Universidade Estadual Paulista- UNESP/BRASIL  
mrosamc@rc.unesp.br

O processo de construção da escrita, vivenciado por uma criança quando, por volta de sete anos de idade, chega à escola, pode ocorrer de modo mais ou menos previsível, ou pode surpreender quem se dispõe a fazer um acompanhamento mais cuidadoso.

As reflexões que aqui apresento originaram-se de uma leitura mais minuciosa do conjunto de textos escritos por uma aluna, Jussara, nos dois anos iniciais de escolarização formal. O conjunto compõe-se dos vinte e dois textos que foram doados à professora<sup>2</sup>, sendo que, na maioria, permanecem inéditos, não tendo sido, portanto, analisados até o presente momento.

Os textos foram produzidos em sala de aula, numa escola pública da cidade de Campinas, SP, em situações com que nos deparamos que mostram, na sua aparente monotonia, os diferentes modos das crianças se relacionarem com a linguagem escrita e como dela vão se apropriando. Durante todo um ano, o lugar é o mesmo, os alunos são os mesmos, a professora, o material escrito e outros e os objetivos preliminares, ou seja, aprender a ler, escrever e contar. Concebemos a apropriação como invenção criadora no próprio ato de recepção que permeia as relações sociais interdependentes. No convívio com essas crianças e nas observações que captei como professora, emergiram não só as dificuldades, preocupações, mas espantos, constatações, dúvidas... interrogações. Entendê-las como? Algumas vezes se conhecem os *porquês*, os *como*, outras vezes, não. Refiro-me às relações de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, nessa vivência cotidiana da sala de aula. Essas questões, entre outras, foram indicando direções para este trabalho. Propõe-se refletir sobre algumas delas. Algumas dessas reflexões, mais indagações que respostas explicativas, estão apontadas em Camargo (1994), mostradas em duas perspectivas: a da professora, lugar que me deu a oportunidade de mergulhar no fazer cotidiano da sala de aula, dessas crianças ingressantes, e a perspectiva da pesquisadora, tornando o material que dali florescia em relatos escritos, ao mesmo tempo que juntavam-se pastas e pastas de produções das crianças, fossem escritas ou desenhadas, que culminou no trabalho *Caminhos e cotidianos de uma professora de leitura e escrita*.

A cada início de ano, uma proposta se delineava, o querer ensinar-aprender a ler, escrever, fazer continhas, uma certa ansiedade, confiança e desconfiança dos pais ou responsáveis, uns olhinhos entre assustados e curiosos e as mãozinhas trêmulas e suadas das crianças... e mais um caderninho e um lápis. No dia-a-dia ganhava destaque o *fazer*, e nas horas, minutos, estipulados, as atividades que acabavam se transformando em atividades, e que nunca se conseguia realizar a contento. A professora ia demarcando seu lugar. Constatava-se, então, que uma das dificuldades no ensinar a ler e escrever tinha a ver com o distanciamento da experiência, ou vivência, ou interesses das crianças, e o que se ensinava em sala de aula. Ao iniciar os trabalhos do ano de 1987, tentativas de atuação foram sendo postas em prática, diminuindo um pouco as distâncias. Uma das primeiras providências tomadas foi a substituição da cartilha por material escrito diversificado. Entraram em cena livros de literatura infantil, enciclopédia de botânica, recortes de jornal, contas de água. Outras decisões foram acontecendo conforme as crianças iam ocupando seus espaços, participando das decisões do que fazer. Brinquedos discretamente iam aparecendo ao lado do lápis, borracha, estojo. Brinquedos significavam aproximação, troca, comunicação, interação. Da disciplina, filas, à livre movimentação pela sala; das normas da escola às decisões a respeito das atividades, conteúdo, programação semanal, as tarefas; quase tudo estava na pauta das discussões, mesmo que no estreito espaço entre o que pode e o que não pode. As cópias eram poucas, muitas eram as histórias e acontecimentos relatados, às vezes eram escritos, outras desenhados; “matemática sistematizada” cedeu lugar a jogos que, escassos, tínhamos que construir. Leitura e escrita estavam sempre presentes. Na fala das próprias crianças, é o que vieram aprender.

2 Fonte: Arquivo pessoal de Maria Rosa. R.M. Camargo.

Numa sala de aula, nas *configurações tensas* (ELIAS, 1999) desse espaço de relações tensas, complexas, interdependentes é que se observam os diferentes modos de as crianças se relacionarem com a linguagem escrita; detectam-se as diversas maneiras de fazer, de escrever e ler aqui assumidas como práticas culturais; e registram-se histórias cotidianas de escrita e leitura.

A proposta que aqui se apresenta, ao rastrear esses diferentes modos de apropriação de escrita no dia-a-dia da sala de aula, visa apontar pistas para a compreensão do processo e dos tantos sentidos da linguagem escrita, na interlocução entre sujeitos: as crianças iniciantes na escrita e a professora, quem as inicia e quem lê o que escrevem as crianças.

Na interlocução entre sujeitos vai ganhando contorno a construção da linguagem escrita por quem se inicia nela. Construção que é produção, porque é movimento, é fazer refazer desfazer contínuo, é descoberta, é sentido. Os sujeitos: Jussara, a aluna que se inicia na escrita produzindo textos, e a professora, quem inicia a aluna na escrita, quem lê os textos na contemporaneidade de sua produção, e a pesquisadora que retira os textos do arquivo e produz novas leituras, novas significações, abrindo-os a outras reflexões.

Antes de dirigir o foco para JUSSARA, apresentamos algumas pistas teóricas.

As *maneiras de fazer* constituem as mil práticas pelas quais os utilizadores, os praticantes, apropriam-se (re-apropriam-se) do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural. A presença e a circulação de uma representação, a da linguagem escrita, por exemplo, ensinada como código da produção sócio-econômica pelos pregadores, ou educadores, não indicam de modo algum que esta representação tenha sido apropriada por seus utilizadores da maneira como foi organizada, ensinada. Faz-se necessário, afirma Certeau (1994), analisar essa manipulação pelos praticantes e que não são os fabricantes dessa representação. Nessa manipulação estão as possibilidades dos *desvios* –ou da *similitude*– entre as imagens propostas e as que se escondem no processo de sua utilização. O objetivo proposto por Certeau, no seu estudo, é explicitar essas *combinações de operações, invenções*, que compõem também uma “cultura” (não é exclusivo dela) e exumar os modelos de ação característicos dos usuários ou consumidores. Os que não a fabricam. Pode-se supor que são operações multiformes e fragmentárias, relativas às ocasiões e aos detalhes, insinuados e escondidos nas aparências que são os modelos de emprego desprovidos de ideologias ou de instituições próprias, mas nelas, nas operações, deve haver uma lógica. (Seriam desprovidas de ideologias as “maneiras propostas” do fazer significando “execute-se”? Leia... escreva... conte... analise...). Deve haver uma lógica nessas operações que são as práticas, que são as invenções. *Arte ou maneiras de fazer?* São práticas que põem em jogo uma razão “popular”, uma maneira de pensar, investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar. *Arte*, porque *invenção do cotidiano*.

Na busca para entender essa arte, Certeau propõe marcar os procedimentos, os sustentáculos, os efeitos, as possibilidades. E nos fornece mais uma pista. Em lingüística, a “performance” não é a “competência; o ato de falar, e as *táticas* enunciativas que ele implica, não é redutível ao conhecimento da língua. Ao se colocar na perspectiva da enunciação, também a assumida no estudo do autor referido, o ato de falar *opera* no campo de um sistema lingüístico definido, *coloca* em jogo uma apropriação, ou uma re-apropriação da língua pelos locutores, *instaura* um presente relativo a um momento e a um lugar e *supõe* um contato com o outro (o interlocutor) num entrelaçamento de lugares e de relações. É nesse entrelaçamento que se dá o processo de apropriação e, nesta, os desvios.

Algumas considerações sobre a escrita e o desenho, entendidos como sistema de representação da linguagem, nos levam a Vigotski (1984), para quem a escrita ocupava, nas décadas iniciais do século XX, um lugar muito estreito na prática escolar em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. No nosso entender, nos anos iniciais do século XXI, o lugar parece não ter-se alargado. Enfatiza-se a mecânica de ler e de escrever, e acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. Deixa-se de lado uma descoberta básica da humanidade, a de que se pode desenhar além das coisas, também a fala. Descoberta essa que conduz, também a criança, à linguagem escrita, processo do qual se conhece muito pouco. A proposição de Vigotski vai no sentido de



se conhecer o que ele chama de pré-história da escrita, como forma de entender essa transição do oral para o escrito. Melhor dizendo, essa incursão no mundo escrito. O autor aponta o desenho (o gesto, o jogo) como uma atividade que freqüentemente requer, por parte da criança, descobertas originais ao inventar uma maneira apropriada de representar.

Pela abordagem da criação literária, ele afirma que o desenho é o modo de expressão típico da idade pré-escolar e que a concentração das forças criadoras da criança no desenho não é casual na medida em que é precisamente o desenho o que permite à criança, nessa idade, expressar mais facilmente suas inquietações no processo de estabelecer relações com o mundo para melhor conhecê-lo. Quando a criança chega à escola, não se pode falar, com efeito, em criação literária, já que esta tem caráter convencional. Então como pensar sua maneira de expressa-se? Sua expressão oral vem desde os três anos de idade e aos sete, mais ou menos, quando se inicia na expressão escrita, esta fica muito atrás da primeira. As dificuldades da linguagem escrita, da sua formalização, da sua sistematização, são, sem sombra de dúvida, uma barreira. Mesmo a criança que já tenha um domínio razoável da linguagem escrita, ainda é a oral a mais forte. Entendê-la como transição é no sentido de que quando uma forma de linguagem não dá conta para o que se quer exprimir, ou explicar, por que não recorrer a outra? Não é no sentido de que quem não sabe escrever, desenha, ou vice-versa.

No desenho (também na escrita), e através dele, até que não se conheçam a fundo seus processos de elaboração psicológica, reconhecem-se passagens de fundamental importância pelas marcas, indícios, que a própria criança vai deixando. Tão importante quanto conhecer os processos talvez sejam os *por quê*, os motivos que levam (ou não) uma criança a penetrar no mundo da escrita, aí percebendo-o (ou não) como parte do *seu* mundo cultural. Aproximarmos, talvez, da complexa relação que se estabelece entre imaginação e realidade (VIGOSTSKI, 1987) pode ser uma vereda que faz deslocar a linguagem do eu – indivíduo - ao eu – inter-locução.

Mas é na escrita, mesmo que numa página, que se registram histórias de escrita, maneiras de se escrever. De descobertas da escrita por quem ainda está se iniciando nela, e nela também se inscreve.

**JUSSARA** está se iniciando na escrita.

Entre tantas e tantas histórias de escrita, entre tantos e tantos textos escritos por crianças, cai-me nas mãos o de Jussara.

Foi solicitado aos alunos, como avaliação ao final do segundo ano de escolarização, que escrevessem como viam, o que achavam da escola ao final desse tempo.

*Eu (Jussara) acho a escola muito legal.*

*Por que você (Jussara) acha legal a escola?*

*Porque eu (Jussara) aprendo coisas novas!*

*O que você (Jussara) aprendeu na escola?*

*Eu (Jussara) aprendi a ler, escrever, brincadeiras novas, estudar, experiências e conheci amigas novas.*

*Eu (Jussara) gosto das lições que a professora dá.*

*Às vezes a minha professora está brava, às vezes ela está legal.*

Ao final, foi feita uma correção no texto, junto com a autora, colocando-se os dois sinais de crase e a vírgula na última frase.

A pergunta que instiga: o que ela quer dizer com essa maneira de escrever? Estaria ela voltando-se para si mesma naquele momento? Falando consigo mesma? Convencendo-se de quê? Esse texto, escrito depois de quase dois anos de convivência diária em sala de aula foi o que me chamou a atenção: até então, essa maneira de escrever, tão marcante, não havia sido observada nos escritos de meus alunos nos dez anos já corridos como alfabetizadora.

Jussara, um jeito de escrever que pela forma, ou pelo conteúdo, bem poderia ser interpretado como uma busca de sentido. Uma busca de sentido da escola, na linguagem. Seu objeto, inicial, a própria linguagem, que se torna própria,

dela mesma. O objeto da professora, quando para nesse texto, é o sentido e são os caminhos da aquisição – ou seriam da produção? - dessa linguagem, escrita, para as crianças que chegam na escola e nela chegam. À escrita.

Mas foi esse texto, indagação que é, que fez com que a professora retornasse a outros escritos feitos anteriormente por Jussara.

Um texto puxa outro.

Em quinze de setembro, nesse mesmo ano, havia escrito:

*A menina e a mamãe*

*Era uma vez uma menina que gostava muito da mamãe que ela tinha.*

*Um dia a mãe da menina falou?*

*- Filha me faz um favor!*

*A menina respondeu?*

*- Claro! É só falar o que devo fazer!*

*A mãe falou?*

*- E tenho que ir no super mercado e não posso levar o meu irmão por que ele está na creche!*

*Será que você pode ir na creche buscar o meu irmão?*

*- Está bem mamãe!*

*A mamãe foi no mercado e a*

*menina foi buscar o irmão dela!*

*A menina foi para casa e a mamãe chegou depois com a compra*

À primeira vista fica evidente uma tentativa de utilização da pontuação; pontuação que se revela exuberante, insistente, ensaiada mesmo. E também a forma dialogada preponderante no texto. Diálogo entre mãe e filha, escrito para a professora, quem o solicitou.

Em dezanove de setembro, escreve:

**O teatro na escola**

*Eu gosto de ver teatrinho!*

*Mas eu também posso fazer um teatrinho.*

*Esó eu pegar o material:*

*- Os bonecos*

*- As pessoas*

*Com tudo isto eu fasso o meu próprio teatrinho!*

*Vamos fazer o teatrinho?*

*Fassa a resposta! Está bem*

Na tentativa de pontuação, ao lado das exclamativas bem colocadas, novamente o ponto de interrogação. A confirmação do sentido de pergunta vem no próprio texto: *Fassa a resposta!* Imperativo e quase definitivo: *esta bem* sem o ponto de interrogação: será que ela se esqueceu de colocá-lo? Afirmativa, não me parece ser pois vem na mesma linha do *fassa a resposta*, que indica um imperativo dirigido ao leitor. Leitora, no caso, posto que os textos escritos em sala de aula tinham como destinatária a professora, a interlocutora com quem o diálogo, explícito ou não, acontece. A que acaba sendo também quem decide se *vamos fazer o teatrinho*. Ou não.

Lembra-me Mário de Andrade; Em uma das cartas que escreveu a Carlos Drummond de Andrade, no livro *A lição do amigo*, pergunta:

Outra coisa: qual a razão que você dá pra abandonar a pontuação? Uma das maiores dificuldades que tive em minha vida foi regularizar a minha. E inda não está de todo regularizada confesso.

Inda tenho problemas a que não pude responder. Porém abandonar um problema não é decerto a melhor maneira de resolvê-lo. Hoje tenho quase tudo regularizado, partindo do princípio que me parece único razoável de fazer da pontuação uma expressão rítmica psicológica. É certo que desde os tempos mais antigos de meus trabalhos literários sempre embirrei com a pontuação gramatical sintática analítica que é besteira e gramatiquice porém a pontuação é meio de expressão. E sobretudo expressão rítmica. Portanto psicológica pois que o ritmo (não a métrica preestabelecida) é psicológico. Reflita nisso. (2ª. Edição, p.60)

Pontuação: exclamação como marca da oralidade para quem conheceu Jussara e todas as entonações a que recorria quando falava. Pontuação: (marca da interrogação), sentido de pergunta, efeito (ou feito) psicológico, perguntando e respondendo para si mesma (escrevendo). Aqui trazemos um outro texto de Jussara, de vinte e um de setembro cujo título foi resultado de discussão em classe.

#### **Escrever serve para quê?**

*Escrever é um jeito da pessoa falar com ela mesma.  
Eu só tenho 8 anos e eu converso com eu mesma!  
As vezes eu faso uma pergunta para mim mesma.*

Reflita nisso.

Clarice Lispector, em *A hora da estrela* (1990), escreve:

Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o que, mas sei que o universo jamais começou... Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho. Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer?... Se esta história não existe, passará a existir. Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos sou eu que escrevo o que estou escrevendo... História exterior e explícita, sim, mas que conte, segredos – a começar por um dos títulos, ‘Quanto ao futuro’, que é precedido por um ponto final e seguido de outro ponto final. Não se trata de capricho meu – no fim talvez se entenda a necessidade do delimitado... Se em vez do ponto fosse seguido por reticências o título ficaria aberto a possíveis imaginações vossas, porventura até malsãs e sem piedade. Bem, é verdade que também eu tenho piedade do meu personagem principal, a nordestina: é um relato que desejo frio. Mas tenho o direito de ser dolorosamente frio, e não vós... Na verdade sou mais um ator porque, com apenas um modo de pontuar, faço malabarismos de entonação, obrigo o respirar alheio a me acompanhar o texto. (p.25,27,38)

A nordestina, Macabéia, é a personagem que Clarice Lispector persegue, puxa pela mão, constrói pela escrita. É história verdadeira embora inventada. É a história das fracas aventuras de uma moça numa cidade – Rio de Janeiro – toda feita contra ela. Personagem sonso, doce, café frio, obediente, incompetente para a vida, não se olhava nua no espelho por vergonha de si, que se desculpava por ocupar espaço, menor como pessoa. Nem se dava conta de que vivia numa sociedade técnica onde era um parafuso dispensável. História difícil de ser escrita.

Ela me incomoda tanto que fiquei oco. Estou oco desta moça... Devo dizer que essa moça não tem consciência de mim, se tivesse teria para quem rezar e seria a salvação. Mas eu tenho plena consciência dela: através dessa jovem dou o meu grito de horror à vida. À vida que tanto amo... Teria ela a sensação de que vivia para nada? Nem posso saber, mas acho que não... Se tivesse a tolice de se perguntar ‘quem sou eu?’ cairia estatelada e em cheio no chão. É que ‘quem sou eu?’ provoca necessidade. E como satisfazer a necessidade? Quem indaga é incompleto... Não fazia perguntas. Adivinhava que não há respostas. Era lá tola de perguntar? E de receber um ‘não’ na cara?... Só uma vez se fez uma trágica pergunta: quem sou eu? Assustou-se tanto que parou

completamente de pensar. (LISPECTOR, 1990 p.41,49,30,48)

Ler os escritos de Clarice Lispector. Como a ela se refere Sousa (2000),

o impacto da leitura vai decorrer do estranhamento como condição da existência revelada no interior do texto: não só o sobressalto e a noite do outro, mas também o desconhecimento do próprio eu, que levam às identificações abaladoras e se projectam no recinto da língua. (p.21)

Ler os textos de Jussara.

Jussara indaga e responde, sem medo do ponto, ou dos dois pontos, e da pergunta. Conversa com ela mesma. Conversa que é diálogo, é descoberta, é um afã que instiga o próprio pensamento e ações – põe em movimento a escrita – enquanto aprende. Aprende?

Corajosa na escrita, na construção da escrita, nos riscos que o ensaio de escrever pode acarretar, na afirmação do seu EU – sujeito da ação da escrita.

As reflexões que aqui se apresentam não são definitivas, pois que, assim como Jussara, a professora, pesquisadora, continua fazendo perguntas a cada re-leitura dos textos. Tal qual personagem de Clarice Lispector, assusta-se, estranha-se, emaranha-se na constituição do pensamento que se dá a ler, no recinto da língua escrita pela aluna. Reflexões que se interpenetram, no texto, na escrita, na leitura; quem é quem? Quem leva a quem?

Talvez seja necessário, para além de ser professora e pesquisadora, buscar um outro sentido para o pensamento-investigação que educa. Como escreve Masschelein (2008),

la investigación e-ducativa no aspira a conseguir ideas o conocimientos, ni a hacernos más conscientes a través de una cierta toma de conciencia, sino que se trata más bien de un modo de investigación que abre un espacio existencial e-ducativo: un espacio concreto de libertad práctica. Dicho de otro modo, la investigación e-ducativa crea un espacio de posible transformación del yo que implique una liberación (una “e-ducación”) de la mirada, y que en ese sentido también es iluminador. En esa investigación, el saber no está dirigido a comprender (mejor), sino a cincelar, es decir, a hacer una inscripción concreta en el cuerpo que transforme quiénes somos y cómo vivimos. (p. 25)

Algumas considerações podem ser feitas: Jussara, aluna e menina, não é apenas mais uma entre tantas histórias de escrita que podem ser reveladas em uma classe de alfabetização: ela mostra um caminho de como, na própria construção da escrita, na interlocução, vai emergindo o sujeito da escrita: aquele, ou melhor, aquela aluna que escreve. Vão emergindo modos de olhar a relação que a aluna, aprendiz da escrita, estabelece com o próprio ato de escrever. Vão emergindo modos de ler o que é próprio, singular, que marca um modo singular de ser, de ser sujeito da escrita, na escrita, de ser sujeito da leitura, na leitura. Seja da aluna ou da professora.

#### Referências Bibliográficas

ANDRADE, Mário de. *A lição do amigo*. Cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade. Rio de Janeiro, Record, (2ª. Edição).

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins. *Caminhos e cotidianos de uma professora de leitura e escrita*. (Dissertação). 1994. FE-UNICAMP. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000082243>

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. Artes do fazer*. Tradução de Ephaim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

ELIAS, Norberto. *Introdução à sociologia*. Lisboa, Portugal, Edições 70, 1999.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1990.

MASSCHELEIN, Jan. Pongámonos en marcha. In: \_\_\_\_; SIMONS, Maarten. *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Traducción de María Rosich. Barcelona, Espanha, Laertes, 2008.

SOUSA, Carlos Mendes. *Clarice Lispector. Figuras da escrita*. Minho, Portugal, Universidade do Minho/ Centro de Estudos Humanísticos, 2000.

VIGOTSKI, Leon S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_. *Imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispanicas, 1987.

## OS PERSONAGENS LOBATIANOS EM MACAU

Norma Sandra de Almeida Ferreira

ALLE/FE — UNICAMP/Brasil

e-mail: normasandra@yahoo.com.br

**RESUMO:** Neste texto<sup>3</sup> proponho uma leitura da obra “Geografia de D. Benta”, publicada em 1935, em torno das representações de Monteiro Lobato (1882-1948) em relação aos seguintes países lusófonos: Portugal, Brasil e Macau - quanto ao uso da língua portuguesa e à cultura de cada um destes países. Nessas representações, Lobato marca distinção em relação às modalidades da língua portuguesa, como também em relação à cultura do colonizador e do colonizado, do novo e do velho mundo etc. Segundo pesquisa de campo realizada por Ferreira (2008), tais representações podem ter criado dificuldades para que editores portugueses se interessassem pela publicação de suas obras, revelando pouca circulação delas em terras lusófonas. O texto tem como fontes de pesquisa obras de literatura infantil de Monteiro Lobato, documentos (pareceres e Boletins Culturais) produzidos pela Fundação Calouste Gulbenkian sobre a produção lobatiana e apoia-se nos estudos oriundos da História Cultural, especialmente os de Roger Chartier (1996).

**Palavras-chave:** Monteiro Lobato; modalidades da língua portuguesa; literatura infantil brasileira

### Uma introdução já conhecida

Monteiro Lobato tem sido reverenciado na história da literatura brasileira como um dos primeiros a escrever para um modelo de leitor infantil que pudesse, através da ficção, aprender questionando, indagando, colocando em questão as verdades e ensinamentos postos pelo mundo adulto. Sem uma visão dicotômica de confronto, Lobato envolvia frequentemente seus personagens infantis e adultos em um processo de ensino e aprendizagem que pressupunha o diálogo entre eles, o que resultava em uma experiência prazerosa com a aquisição do conhecimento.

Assim, ele compartilhava de uma tendência predominante no debate educacional da época em que viveu, especialmente no interior da Escola Nova (Sena, 2010, Soares, (2007) em que havia uma recusa ao uso (enfadonho) do livro como depositário de cultura, cujo conteúdo deveria ser memorizado e devolvido sem questionamentos. O livro, dentro desta nova perspectiva, deveria ser fonte de experiência para a descoberta de informações novas de forma atraente, bem humorada, didática. Segundo Vidal (2001), “nos discursos da década de 30, emergia o desejo de destacar a importância do livro para o ensino renovado” (p. 201), havendo uma oposição ao livro-texto, sendo leitura um dos destaques de formação intelectual das crianças.

Zilbermann (2005) aponta que, nas primeiras décadas do século passado, a literatura infantil brasileira não tinha ainda tradição; sendo assim, muitas obras estrangeiras foram traduzidas e adaptadas e contos populares de natureza oral foram reescritos. Além disso, o material escolar aproximava-se dos modelos das antologias ou seletas, trazendo textos de autores consagrados ou dos próprios livros didáticos voltados diretamente para o público infantil.

Lobato, como autor e editor, soube explorar esta lacuna no mercado editorial e publicou todo o tipo de obra: clássicos adaptados, livros escolares e, ainda, aquelas obras especialmente voltadas para o ensino dos conteúdos curriculares, como gramática, geografia, aritmética, história geral etc. Como escritor para o público infantil, ele criou um conjunto fixo de personagens que viviam aventuras em todas as suas obras, tanto naquelas consideradas mais fantasiosas (*A menina do nariz arrebitado*, *Caçadas de Pedrinho* etc.), quanto em muitas das que foram adaptações de clássicos

<sup>3</sup> Este texto foi inspirado em uma cena presente na obra “Geografia de D. Benta”, em que os personagens lobatianos visitam Macau e assim foi especialmente escrito para apresentação, em forma de comunicação, no III Simpósio Mundial Ensino de Língua Portuguesa – SIMELP, realizado em Macau, em 2011.

universais (*D. Quixote de la Mancha*, *Peter Pan* etc.) ou de mitos gregos (*O Minotauro*, *Os doze trabalhos de Hércules*), ou ainda nas de cunho didático (*Aritmética de Emília*, *Emília no país da Gramática*, *Geografia de D. Benta* etc.).

Como ele, neste período, outros escritores brasileiros fizeram uso da ficção para ensinar conteúdos escolares aos jovens leitores de forma prazerosa, fácil e numa linguagem vocabular e sintática mais apropriada a este público. Entre outros, Cecília Meireles, por exemplo, escreveu “Ruth e Alberto resolveram ser turistas” (1939), obra que apresenta o Brasil destacando conteúdos de ciências sociais, seguindo o programa oficial para alunos do 3º. Ano do curso primário (Sena, 2010); Érico Veríssimo escreve “Meu ABC” (1936) trazendo o abecedário como um recurso auxiliar das cartilhas para alfabetizar, e Viriato Correa publica “História do Brasil para crianças” (1934), de cunho patriótico, enaltecendo os feitos e heróis da metrópole portuguesa.

Monteiro Lobato não foge à regra e é praticamente pioneiro no gênero que hoje denominamos de “paradidático”<sup>4</sup>, tendo criado várias obras com o objetivo de transmitir conhecimentos (científicos) em uma linguagem simples e didática<sup>5</sup>. Nestes moldes, ele escreve: “História do mundo para crianças” (1933), “Aritmética da Emília” (1935), “História das invenções” (1937), “Emília no país da Gramática” (1934), “Geografia de D. Benta” (1935) e ainda livros como, por exemplo, “Os doze trabalhos de Hércules” e “Histórias da Tia Nastácia” (1937), que entre mitos e fábulas também “ensinam”, tendo como propósito inserir as crianças na cultura humanística universal.

Neste texto, destaco principalmente a obra “Geografia de D. Benta” (1957) propondo uma leitura em torno das representações de Lobato em relação a algumas comunidades lusófonas quanto ao uso da língua portuguesa e à cultura de cada uma destas comunidades. Trago para este texto também o livro “Emília no país da Gramática” (1957), juntamente com outros documentos reunidos em pesquisa anterior<sup>6</sup>.

### A Geografia de D. Benta

Com certeza, nos dias de hoje, a obra “Geografia de D. Benta” não teria um uso intenso no meio escolar e nem seria aceita como uma proposta inovadora para ensinar geografia às crianças. Neste livro há, por exemplo, uma concepção da geografia como predominantemente descritiva, diferentemente do que hoje entendemos por Geografia moderna. As “lições” de geografia lobatianas são uma apresentação descritiva/narrativa dos espaços físicos – divididos em territórios, países, estados, cidades - destacados em sua dimensão territorial, número de habitantes, capitais e cidades importantes, riquezas naturais - em detrimento a uma discussão mais geo-política, econômica e histórica. Algumas passagens são indicativas da desatualização de informações e conceitos ligados ao ensino da Geografia, como a definição de ilha na página 43 (*op.cit.*) ou as várias passagens que se referem ao número de habitantes ou demarcação de territórios que, no mínimo, precisariam ser discutidos numa nova orientação didática.

Como exemplo, pode-se citar ainda a passagem em que Dona Benta, diante de um mapa-múndi (p.28/9), diz às crianças que os continentes são compostos por oitenta países e que o maior território é a Rússia (com 20 milhões de quilômetros quadrados), seguido pela China (11 milhões), Canadá (9.655.000), Estados Unidos (9.362) e Brasil (8.500.000). Essas informações, legítimas na época, encontram-se hoje desatualizadas, inclusive graças a mudanças geopolíticas (como a

4 Estamos nos apropriando da definição de paradidáticos usada por Melo (2004.): “trata-se de um fórmula editorial que possui características específicas: são livros que, geralmente, trabalham um tema por livro, e o conteúdo, normalmente, está de acordo com o currículo escolar; têm formatação diferente da do livro didático, se aproximando do formato da literatura infanto-juvenil; os conteúdos são trabalhados em forma de narrativas, na maioria deles; a preocupação pedagógica se sobressai às intenções estéticas e/ou literárias” (p.14)

5 A expressão paradidáticos, cunhada nos anos 80, e no Brasil, não tem o mesmo significado que na época de Lobato, em que livro didático, livro escolar, livro de literatura se misturam, sendo muitas vezes, uma mesma obra identificada em uma categoria, ora em outra, como por exemplos, *Reinações de Narzinho* (Monteiro Lobato) ou *Saudades* (Tales de Andrade) no Relatório do “Inquérito Leituras Infantis”, realizado por Cecília Meireles, na década de 30, conforme Sena (2010).

6 Pesquisa de pós-doutorado intitulada “Os livros que aqui circulam, não circulam como lá”, realizada por mim, na qual investiguei a circulação e a recepção, na cidade de Faro-Algarve/Portugal, de livros de literatura escritos por autores brasileiros e destinados ao público infantil e juvenil, acesso disponível em: [www.unicamp.fe/alle](http://www.unicamp.fe/alle).

dissolução, por exemplo, da União Soviética ou a independência de antigas colônias), apresentando-se este mesmo mapa-múndi atualmente com 196 países, sendo o Canadá o segundo em extensão territorial. (*Wikipédia*, a enciclopédia livre).

Assim, alguns dos sentidos que justificariam sua presença na escola, hoje – ler com prazer para auxiliar no aprendizado do conteúdo escolar – foram perdidos e só permitem uma leitura se mediada por uma checagem das informações “científicas” que o livro se presta a oferecer. Mas, por outro lado, em nosso ponto de vista, um dos méritos para a recepção dessa obra (como de qualquer outra) é o fato de ela trazer indícios da visão de um escritor que obteve sucesso com sua obra, que demonstra capacidade para enredar seus leitores em aventuras bem-humoradas e criativas, que contribuiu com suas ideias (opiniões e críticas) em debates polêmicos sobre o Brasil, assim como com sua militância no campo editorial, em diferentes movimentos culturais do seu país.

Nesta perspectiva, não pretendo construir uma discussão sobre o compromisso com a verdade e a realidade quando um escritor de literatura infantil se propõe a escrever para crianças. Quero aceitar a ideia de que uma obra é produto do seu tempo e do lugar em que foi elaborada; assim, conhecê-la em suas condições de produção – suas práticas discursivas - é acercar-se de representações de um mundo distante do nosso<sup>7</sup>.

Para Chartier (1996), as representações são configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço. Para ele, as estruturas do mundo social - que não podem ser entendidas como categorias objetivas, abstratas, psicológicas ou intelectuais - são historicamente produzidas pela articulação das práticas sociais, discursivas e políticas que constroem as suas figuras. Nesse caso, podemos indagar por representações, conforme estudos da História Cultural (Chartier, *op.cit.*) como categorias de percepção e de apreciação do real, que permitem identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação.

O enredo da obra se inicia com o narrador informando que depois de D. Benta haver contado a história do mundo para os seus netos, Narzinho e Pedrinho pediram mais histórias, tendo D. Benta perguntado:

- *Mais, quê? Perguntou a boa avó. Poderia contar muitas histórias assim – história da Física, história da Química, história da Geologia, história da Geografia...*

- *Conte histórias de Geografia – pediu Pedrinho, que andava sonhando com viagens pelos países estrangeiros.*

*E Dona Benta contou a Geografia.*

- *Era uma vez uma grande bola – começou ela- mas ninguém sabia que essa grande bola fosse bola.* (p. 3)

E, ela começa pelas noções do Universo, que “se compõe de milhões de bolas, ou astros, ou mundos girando uns em torno dos outros” (p.3) e no decorrer dos serões (cinco primeiros capítulos), as “aulas” de D. Benta trazem o conteúdo da geografia relativo aos conceitos e informações sobre o Universo, as estrelas, a Terra, a Lua, diante de personagens curiosos e interessados. Atendendo a pedidos de Pedrinho, a explanação detém-se sobre a Terra “em que moramos”, sua constituição, extensão e formato, seus mares e oceanos, seus territórios, populações, belezas geográficas etc., quando então “Emília teve uma idéia”:

7 Atualmente, Monteiro Lobato tem sido acusado, entre outras coisas, de ser altamente preconceituoso no tratamento dado aos personagens negros em suas obras. É verdade que faz uso de expressões como: “macaco”, “negra como carvão” em expressões alusivas a Tia Anastácia. No nosso entendimento, entretanto, ele retrata um dos modos dos brancos, representantes da elite cultural e econômica do Brasil, se referirem aos negros, durante muito tempo. Se hoje tal tratamento é inaceitável, omitir ou não entender que isto nos oferece uma compreensão do nosso passado é apagar da história traços, gestos, sentimentos (preconceituosos) dos homens de outrora.



- Vamos estudar geografia de outro jeito – propôs. Tomamos um navio e saímos pelo mundo afora vendo o que há. Muito mais interessante.
- Mas onde está o navio, boba? – indagou Narizinho.
- Um navio faz-de-conta.
- Acho ótima a lembrança, Emília. – disse Dona Benta. E eu sigo no comando desse navio. Que nome vai ter?
- “O Terror-dos-Mares” ! – gritou a boneca. Levamos toda gente de casa: Tia Nastácia, Quindim, o Visconde – todos, menos Rabicó. (p.32).

Assim, através da imaginação dos meninos, o navio fica grande o suficiente para todos subirem nele e participarem da aventura de visitar o mundo, *in loco* (no desenrolar dos outros vinte e cinco capítulos), iniciando pelo Brasil (sul, sudeste, nordeste, norte do Brasil), para em seguida entrar nas Américas, no Novo Mundo (Canadá) e na península Ibérica, Norte da Europa etc. Ao longo de suas duzentas e sessenta e duas páginas, a viagem pelo mundo, um verdadeiro “estudo do meio”, permite atender à curiosidade e ao interesse dos personagens, que tudo vêem e perguntam, participando com inteligência e humor.

Em *Geografia de D. Benta* é possível localizar algumas passagens que sugerem visões que Lobato cunha, à medida que o navio avança pelo mundo, em relação a diferentes povos, especialmente os lusófonos, objeto de interesse deste texto. São visões algumas vezes partilhadas pelo seu tempo, muitas delas bem diferentes daquelas com as quais hoje convivemos. Visões sobre comunidades portuguesas, seus modos de enfrentar as adversidades geográficas da terra natal, as invasões e colonizações de povos; sobre características de temperamento próprias de cada grupo; sobre conquistas e invenções de diferentes culturas etc. Tais visões nos parecem hoje também bastante românticas, pouco complexas e “caricaturais”, como por exemplo, nas referências ao povo português, em que ora ele assume uma visão que podemos caracterizar como positiva, ora como negativa, numa relação dicotômica em relação àqueles que foram nossos colonizadores.

### Quando os portugueses são bonzinhos

A visão dos portugueses que aparece em algumas passagens do livro, como uma *raça forte*, de pescadores, desbravadores do mar destemidos e aventureiros, permite aos leitores vê-los como bravos que “não fogem à luta” por medo do clima, das diferenças ou das dificuldades a serem enfrentadas.

Ao chegarem, por exemplo, ao Canadá, no capítulo “Terra Nova. Canadá. Circulo Ártico”, o navio “O Terror dos Mares” penetra no porto de St. John, onde D. Benta percorre as ruas da cidade para ver o grande número de portugueses que lá moram e “defronte dum restaurante, em cuja tabuleta estava escrito ‘iscas com elas e sem elas’”, (talvez a informação detalhada – *com ou sem elas* - aponte para um uso da língua mais próprio da modalidade portuguesa-lusitana do que da brasileira) ela para e diz às crianças:

- A colônia portuguesa daqui é bem numerosa; até restaurantes com dizeres em nossa língua encontramos. Raça forte, a portuguesa! Não escolhe clima. Tanta luta em Angola ou Moçambique, colônias africanas de clima quentíssimo, como aqui nestas paragens, quase enregelantes. E mestres na pescaria do bacalhau; talvez por isso gostem tanto desse peixe. (...) (p. 125).

Nessa cena, não há o tom de crítica à invasão dos portugueses nas colônias da África, como tampouco um comentário do quanto os portugueses foram exploradores incansáveis dos povos colonizados. Ao contrário, os colonizadores são apresentados como “vítimas” das condições climáticas adversas que os submetem a uma severa adaptação para sua sobrevivência e que migram por isso, para os mares. Sua luta e força para escravizar os negros ou para explorar as riquezas do solo africano não são fruto de uma visão ambiciosa ou dizimadora de culturas, mas decorrente da necessidade de resistência em terras bastante diferentes da sua.

Em outra passagem, quando a turminha chega a Lisboa (Capítulo XXVIII *Península Ibérica*), Pedrinho - que não pôde ver o presidente da república que estava naquele momento em conferência com o Ministro Salazar, pergunta a D. Benta: “- Que Salazar é este, vovó? - Um homem que pôs em ordem as finanças portuguesas. Um verdadeiro grande homem. Endireitar as finanças de um país é um trabalho de Hércules”. (p.247).

Novamente, pela figura de António de Oliveira Salazar (1889-1970), Lobato apresenta como traços portugueses a capacidade de enfrentar desafios, num trabalho hercúleo para a recomposição de um país. Realmente, na época da escrita deste livro (década de 30), Salazar, professor catedrático da Universidade de Coimbra, tinha assumido como Ministro das Finanças (1928-1932) e tinha se notabilizado como um político que saneara as finanças públicas de Portugal. O que Lobato não “corrigiu” (mesmo esta obra tendo sido editada somente um pouco antes do seu falecimento, em 1948) é que Salazar ganharia notoriedade ainda maior e que seria duramente criticado pelas nações democráticas por ter instituído o Estado Novo e ter mergulhado Portugal no mais extenso regime autoritário da Europa ocidental do século XX (1933-1974).<sup>8</sup>

A essa imagem de desbravadores dos mares, de homens destemidos e fortes, também pode ser acrescida a de um povo trabalhador, saudável e rijo, por desfrutar da vida rural e simples, “de um trabalho constante e ao ar livre” (p.247). Uma visão bucólica e romântica de Lobato em relação ao homem do campo, que na lida com a terra se torna feliz e sadio, visão esta que se reflete nas palavras de D. Benta durante passeio pelas aldeias portuguesas: “- O que Portugal tem de mais bonito são as aldeias, sempre alegres, rodeadas de campos muito bem cuidadinhos. Colhe-se lá trigo, milho, arroz, batatas, muita fruta, inclusive laranjas”. (p.247)

Deste modo, é forte e bravo o povo português, tanto no enfrentamento da vida em novas terras, quanto na sua própria, na luta para sua sobrevivência com a terra (plantios) e com o mar (pescadas). É o que podemos ler nas páginas em que D. Benta, em visita a uma aldeia de pescadores de sardinha e atum, define os trabalhadores “como grandes pescadores a vender peixes para todos os países do mundo (...)”, concluindo: “- Foi a escassez de terras que tornou o português antigo um grande povo de navegantes (...)” e “junto com Inglaterra e Holanda, por disporem de pouca terra em casa tornaram-se devastadores dos oceanos e os maiores donos de terras do mundo.” (p.249).

Na explicação para as relações de poder, de exploração e de dominação de outros povos pelos europeus (portugueses), Lobato reduz a ação a um golpe de sorte geográfico – pequeno território natal - dando aos colonizadores uma imagem “simpática”, que justifica as conquistas territoriais em nome da sobrevivência própria.

Do tempo das grandes navegações portuguesas, Lobato ainda enaltece o povo português pela sua cultura marcada pela figura de Luís de Camões. Em visita a Macau, D. Benta aproveita para ir até o lugar em que o poeta morou quando lá esteve exilado e escreveu os versos do “imortal Os Lusíadas” e diz:

- Vejam, meus filhos, o que é o mundo – disse D. Benta. Estamos exatamente no pontinho da Ásia onde já esteve há séculos o velho Camões, que naquele tempo era mocinho e namorador. Aqui... aqui... Aqui escreveu ele muitos dos seus versos.... Ficou uns instantes pensativa. Depois:
- Tudo morre, tudo passa, tudo desaparece levado pelo rio do tempo – menos a obra de arte. Como Camões produziu uma verdadeira obra de arte, não morreu – está sempre vivo na memória dos homens – sempre lido - sempre recordado... (p.177).

<sup>8</sup> Dificil avaliar se a ausência do interesse para publicação das obras de Lobato por parte de editores portugueses possa ter sido construída por uma posição como essa descrita em *Geografia de D. Benta*. Talvez esta seja uma hipótese exagerada, considerando-se que não sabemos de modo seguro se esta obra chegou às mãos dos portugueses como possível de ser editada. No entanto, em pesquisa realizada por nós (Ferreira, 2008) constatamos, em documentos e em depoimentos dados pelos entrevistados, o reconhecimento e a admiração sem restrições a outro escritor brasileiro: Jorge Amado, de longe o mais citado. Atribuímos o interesse por este escritor, entre outros motivos, ao fato (explicitado por alguns entrevistados) de os leitores compartilharem suas posições políticas de esquerda e também por ter sido ele um autor mal visto pela ditadura salazarista..

Na importância dada ao poeta e a sua obra, Lobato – homem também das letras- destaca a imortalidade de um autor pela qualidade de sua produção, que é sempre atualizada, renovada e recordada quando lida pelos homens. Assim é que, nas palavras de D. Benta, certa literatura é referendada, certa obra e autor são destacados; é a importância da tradição literária sendo sugerida aos jovens leitores-personagens desta história e também aos jovens (de carne e osso) que a leem.<sup>9</sup>

Em muitas dessas passagens, as representações em torno dos portugueses podem ser interpretadas como distintas daquelas que poderiam ser atribuídas aos brasileiros, mas que não foram objeto deste estudo. É como se, de uma forma comparativa nem sempre explícita, Lobato fosse construindo modelos de ser e de estar entre os dois países: lá, as terras são bem cuidadinhas e picadinhas; lá, pescadores e navegadores, porque habitantes de um pequeno território; lá, fortes e saudáveis porque trabalham nos campos, ao ar livre; lá, uma obra de arte vive na memória dos homens; lá, um político salvador das finanças do país etc. Cá, um país de tamanho continental; cá, *fazendas grandes* (p.247); uma labuta sem fim dos fazendeiros com a formiga saúva (p.58); um país com novas cidades, novos estados e capitais, em desenvolvimento e em formação (pp.63/64); uma nação que espera, um dia, que o petróleo possa enriquecê-la (p.89); um escritor que almeja a notoriedade: “- Pois eu [Emília] também hei de fazer companhia ao Senhor Camões. Vou escrever as minhas Memórias.” (p.177).

### Porém, nem sempre bem vistos, os portugueses

Mas em outras situações, Lobato oferece aos seus leitores uma visão bastante diferente da descrita até então. Os portugueses, sempre ao lado dos europeus – ingleses, espanhóis, alemães, italianos – são apresentados como aqueles que descobriram sim novas terras, mas que colonizaram outros povos sem piedade, que dizimaram culturas, roubaram tesouros, exploraram a ingenuidade e fraquezas dos conquistados. Em visita à velha China, por exemplo, D. Benta destaca o respeito que deve ser dado a este continente – “de cultura milenar” - pelo muito que fez pela humanidade, com suas invenções (“a imprensa, pólvora, escrita”); com seus produtos (“o papel, porcelana, a seda”); “com sua arte (da cerâmica) e filosofia etc.”. Mas, segundo ela:

- Os europeus – disse D. Benta, sempre se aproveitaram da inofensividade dos chineses, agindo aqui como em casa sua. (...). Até os portugueses tiraram a sua lasquinha. Aqui perto fica Macau, que ainda está nas mãos dos portugueses. (...) que os portugueses “arrendaram” há muito tempo (p.175).

E, assim, a avó das crianças caracteriza os colonizados como ingênuos, pacatos, inofensivos - em oposição aos colonizadores que invadem suas terras, “agindo como em casa sua.” (p.175). Vítimas de um povo ganancioso e cruel, os invadidos pouco podem fazer, como os chineses que optam por separar Macau do resto do continente, construindo uma muralha, como a dizer: “Vocês ficam com a terra, mas nós não queremos saber de vocês.” (p.175). Os invadidos resistem sem luta, por um traço de caráter próprio da sua cultura; assumem uma atitude de desprezo e altivez, apartando os invasores de seu convívio.

Uma outra situação semelhante pode ser destacada no capítulo “Mar Vermelho e África” (capítulo XXIV), quando o navio chega às costas do continente africano, no entanto, a tripulação decide não ancorar, pelo “calor sufocante” e por medo de perder o Quindim, animal que poderia desertar ao perceber a proximidade de sua terra natal. É através da luneta que D. Benta aproveita a travessia do Mar Vermelho para mostrar a costa africana e a zona intermediária entre a Ásia e a Europa.

<sup>9</sup> A estratégia editorial de inserir, no interior do próprio enredo, referências a outros livros escritos por ele é bastante comum também em Geografia de D. Benta ( pp.3;29; 62; 74; 177; 219). Ao longo da história, também é comum a alusão a autores de outras nacionalidades, numa demonstração de que seus personagens são pequenos leitores vorazes e conhecedores de uma literatura que faz parte da cultura universal (pp. 157; 166;212;246; 261), podendo ser modelos para os leitores de carne e osso.

Com a luneta, passando de mão em mão, D. Benta faz uso dos versos de Castro Alves, em *Vozes da África* e apresenta este continente, que “parece que nasceu maldito por causa dos seus desertos, da malária que assola inúmeras regiões, da mosca tse-tsé que propaga o bacilo da terrível doença do sono, (...) e da cupidez da civilização européia (...).” (p.212)

Se os portugueses conseguem resolver suas dificuldades e adversidades (falta de terras, fatores climáticos etc.) com tenacidade; se os holandeses como os dinamarqueses “conseguiram transformar suas terras úmidas e frias, as piores possíveis, em pastagens maravilhosas, aperfeiçoando raças dos animais até chegarem ao que são hoje: o povo mais sossegado, mais feliz, mais rico, mais culto, mais bem informado e, por conseguinte, o mais civilizado” (p. 261) com trabalho, inteligência e bom senso, os africanos são “malditos e infelizes”, porque vítimas de todas as mazelas que assolam sua terra natal.

Passivos, indefesos, doentes, sem tenacidade para a luta, sem a “altivez” dos chineses, sem a inteligência dos dinamarqueses, os africanos são subjugados a uma maldição, a um determinismo marcado pela força do ambiente contra o homem. Sua imagem não traz qualquer traço em relação a suas crenças, práticas, costumes, valores e saberes que marcam distintamente povos, nações, comunidades. Também não é composta por aspectos ligados a um povo guerreiro, fundador de cultura, criador de condições ou impedimentos para os desafios que lhe são postos numa relação tensa e complicada de dominação entre os homens. E, por oposição, são os portugueses – sujeitos de uma história – que fazem e modificam a paisagem do mundo, por eles conquistada pela navegação. São sujeitos, com vontade, determinação, capacidade, ainda que vistos também como exploradores, cruéis e ambiciosos, gananciosos, conforme palavras de D. Benta:

Nisto os portugueses começaram a sua grande era de navegações. Perto como se achavam da África, foram os pioneiros da exploração do continente infeliz. Descobriam as ilhas fronteiras à costa oeste – Madeira e Cabo Verde. Depois vieram descendo para o sul até chegarem ao fim da África – ao Cabo da Boa esperança. (...) Depois foram se infiltrando pela África a dentro e tomando conta daquilo. (p.213), (...) ocupando também Angola, a Guiné Portuguesa e Moçambique ... (p.216).

Nas referências às colônias portuguesas no continente africano, Lobato insiste na explicação de jugo como sendo algo fadado por um determinismo marcado pela infelicidade. Os cruéis portugueses, agora personagens do Mal, navegam, descobrem, tomam conta de novas (muitas) terras, exploram, se infiltram, buscam lucros fantásticos; são indiferentes à mortandade e ao tratamento desumano dado aos negros, dominando povos (sempre) dóceis e pacíficos, conforme explica D. Benta:

E depois que conquistaram as terras da América e “como os africanos fossem mais dóceis e já estivessem treinados na escravidão lá entre si pareceu aos portugueses que seria um mal menor” [do que escravizar os índios sempre rebeldes] (p. 213). “(...) Todos os civilizados, sobretudo os portugueses, os ingleses, os holandeses (...) por muito tempo brigaram pelo monopólio da exportação do “marfim preto”. A coisa dava lucros fantásticos (p.214) e por isso deram-lhes em cima como urubus na carniça.” (p.216).

O apagamento de uma possível resistência de alguns povos às adversidades que lhes são impostas – climáticas, de solo, de ambiente - parece ancorado em uma visão caracterizada como determinismo geográfico em que o homem acossado pelo meio ambiente é fortemente influenciado e definido por ele. Tal relação de causa e efeito homem e natureza, difundida com viés de cientificidade que parece ter sido assumida por Lobato nas imagens construídas de vários povos e culturas no desenrolar do enredo desse livro, como também por outros escritores brasileiros, como, por exemplo, em “Os Sertões” de Euclides da Cunha.

### Os personagens lobatianos reconhecidos nos países lusófonos

Sabemos o quanto Lobato esmerou-se em propagar seus livros, escrevendo cartas a escritores, livreiros e políticos que ocupavam cargos públicos; lançando-se numa ampla publicação em jornais e revistas da época, conforme Hallewell

(2005); inserindo nas falas dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo referências a outras obras lobatianas já editadas ou a publicar (Garcia, 2010) etc.

Em *Geografia de D. Benta*, em pelo menos dois momentos presenciamos esta estratégia editorial própria de Lobato para chamar a atenção para a existência de uma “biblioteca lobatiana”, citada e conhecida pelos personagens do Sítio que fazem parte do enredo. Tal “biblioteca” é apresentada como muito familiar aos personagens, que são ao mesmo tempo leitores e também protagonistas das obras que a compõem. Tal “biblioteca” criada no enredo ficcional serve como referência real para os leitores – de carne e osso – que podem consultá-la, adquirir ou desejar um livro outro que não o que está naquele momento em suas mãos.

A “biblioteca” é boa e famosa por ser formada por livros que contam aventuras de personagens que encantam leitores até mesmo fora do Brasil, como por exemplo, no episódio em que os habitantes do Sítio visitam Macau - cidade com uma população predominantemente chinesa, mas com um número significativo de portugueses entre ela:

No passeio principal da cidade, a Praia Grande, passaram a tarde conversando com os meninos, filhos de portugueses, que por ali brincavam. Um deles reconheceu imediatamente o pessoalzinho de Dona Benta.

— Tu não és a tal Narizinho, neta da Senhora Dona Benta? — perguntou o guri aproximando-se.

— Sim, sou... Como sabe?

— Ah, é que temos aqui uma livraria que recebe os livros do Brasil e lá comprei a história das tuas reinações, e as Caçadas de Pedrinho e a Aritmeticazinha cá da Senhora Emília... Sei tudo de cor...

— Será possível? — exclamou Narizinho, espantada e contentíssima. — Será possível que até neste fim de mundo as crianças conheçam nossas reinações?

— Mais do que possível, menina. E se duvidas, poderei levar-te à tal livraria. Verás lá toda a coleção dos teus livros.

E assim foi feito. O portuguesinho levou-os a uma loja da cidade onde havia todos os livros das reinações.

— E de qual de nós você mais gosta? — perguntou Narizinho.

— Gosto de todos — cá da senhorita Emília, cá do senhor Visconde de Sabugosa, do senhor Marquês de Rabicó (...).

Se considerada apenas fruto da imaginação de Lobato, com certeza esta cena materializa o desejo do autor em ser conhecido, além mares, por suas obras. Se ficção, ela se revela uma estratégia editorial – “meta-propagandística” - de enredar o leitor de obra em obra, de apresentar de forma casual a produção do autor à criança enquanto esta a lê, de sugerir a ela que muitos outros leitores são grandes admiradores de Lobato.

No capítulo XXV, “No mediterrâneo”, novamente uma cena bastante semelhante pode ser destacada. Nela, Emília - que pela primeira vez durante a viagem resolve espiar na luneta, relata assim o que vê:

- Agora estou vendo a cidade de Lourenço Marques cheia de portugueses. Há lá uma farmácia; dentro da farmácia está um menino lendo um livro... Imaginem que livro é? A minha gramática!... Oh! Esse menino conhece todos os nossos livros. Estou vendo na estante dele as “Reinações”, as “Caçadas de Pedrinho”, a “Viagem ao Céu”...

Todos duvidaram que pela luneta fosse possível enxergar tão longe com tamanha minúcia, mas Emília jurou que era verdade; e disse mais: Estou vendo o nome da livraria que lhe vende esses livros. Chama-se “Livraria Minerva”. (p.219/20).

As duas passagens indiciam a intenção de Lobato de ser lido pelas comunidades lusófonas, o que significaria reconhecimento internacional, numa ampliação da circulação de suas obras. Sabemos que sua produção foi amplamente editada na Argentina (Soares, 2007; Hallewell, 2005; Arroyo 1988), conquistando leitores para além do Brasil. No

entanto, não temos qualquer referência em relação a um significativo interesse de editores dos países lusófonos em publicá-lo ou que os personagens lobatianos tenham alcançado aclamação incondicional pelos seus livros, conforme foi sugerido nessas aventuras que eles viveram em Macau e em Lourenço Marques.

### Modos distintos de usos de uma mesma língua

Assim é que esses fragmentos apresentam a intenção de Lobato de auto-elogiar sua obra como aquela que é lida e (re)lida, cujos personagens e histórias são (re)conhecidas em terras longínquas. Mas também essas mesmas passagens sugerem sua intenção de marcar a distinção entre os países lusófonos, no que diz respeito ao modo de falar a língua portuguesa, o que aparece através da fala de Emília, como no diálogo da turminha do Sítio com os portugueses, ainda em Macau:

Emília implicou-se com o portuguesinho por causa do Tu. Depois que se separaram, ela disse à menina:

— Viu que pedantismo? Tu para lá, tu para cá, e todo cheio de diminutivos — a “Senhora Emília”, as “reinaçõeszinhas”... Gente que fala Tu não me entra. Eu cá sou ali no Você. (p.170).

Nessa direção, podemos pensar que Lobato propõe uma representação da modalidade da língua falada em Portugal como mais “pedante”, deslocada de um contexto de comunicação mais natural; “fora de moda” no uso das expressões e nas formas de tratamento. Nesta representação, há um certo juízo de valor (pejorativo) em relação à modalidade portuguesa, em comparação com a brasileira, que parece ter sido aqui destacado.

È, no entanto, na obra “Emília no país da Gramática” que tais noções ligadas a um projeto linguístico delineado por Lobato ganham forma mais explícita. Para o autor, a língua evolui, modifica-se, adapta-se, sendo (re)criada conforme o tempo e o lugar em que é produzida. A língua varia na pronúncia e nos significados; com ela emergem e caem em desuso vocábulos e expressões. A língua deve ser cuidada, trabalhada, conformada ao gosto e entendimento dos leitores de seu tempo. Não há usos mais ou menos corretos, há usos distintos, para diferentes propósitos, guiados pelas condições de produção da linguagem. Dona Etimologia, personagem do livro “Emília no País da Gramática” *s/d*), apresenta de forma bem definida essas idéias lobatianas a respeito da língua, conforme podemos ler na passagem a seguir.

Em uma conversa com outros personagens do Sítio, Dona Benta responde assim a Narizinho quando esta compara os usos distintos entre a língua do Brasil (cidade nova) e a de Portugal (cidade velha):

— Nesse caso, aqui nesta cidade se fala mais direito do que na cidade velha — concluiu Narizinho.

— Por quê? Ambas têm o direito de falar como quiserem, e portanto ambas estão certas. O que sucede é que uma língua, sempre que muda de terra, começa a variar muito mais depressa do que se não tivesse mudado. Os costumes são outros, a natureza é outra - as necessidades de expressão tornam-se outras. Tudo junto força a língua que emigra a adaptar-se à sua nova pátria.

A língua desta cidade está ficando um dialeto da língua velha. Com o correr dos séculos é bem capaz de ficar tão diferente da língua velha com esta ficou diferente do latim. Vão ver. (p.101).

A aceitação de que a modalidade brasileira é um dialeto da língua velha, que dela se distancia e que dela irá se separar um dia, é uma concepção histórica de língua assumida por Lobato. Não parece haver aqui um confronto de auto-afirmação política e econômica no jogo entre colonizador e colonizado, nem uma negação da cultura europeia, como muitos escritores brasileiros da época de Lobato (os modernistas, por exemplo). Trata-se da defesa de um falar distinto da língua mãe – que se diferencia por estar distante, porque passa a atender outras necessidades de expressão – numa visão de que a língua aceita variedades linguísticas.



### As edições lobatianas em países lusófonos

As representações criadas no interior das obras de Lobato até aqui apresentadas, escritas ainda em meados do século XX, sugerem imagens de Portugal ora como um país que tem um povo forte e desbravador de mares e terras, ora como o país de um povo cruel e dizimador de culturas, ou ainda possuidor de uma cultura universal como a de Camões. Sugerem ainda que comunidades lusófonas (colônias) são pacíficas e generosas porque aceitam com passividade as adversidades que lhes dão impostas pelo ambiente e pela exploração dos seus colonizadores. E também que na relação dos usos da linguagem, as representações das diferenças entre as modalidades brasileira e de Portugal não são entendidas como mais ou menos corretas no interior da língua portuguesa, mas como expressões (legítimas) dos homens no tempo e lugar em que são produzidas.

Não sabemos até que ponto essas posições lobatianas (e talvez outras, como irreverência e crítica a valores historicamente postos) possam ter colaborado para o pouco interesse dos editores portugueses em publicar suas obras infantis.

Realmente, em pesquisa realizada, foi possível constatar que as obras infantis de Monteiro Lobato pouco circularam pelas terras portuguesas pelo viés oficial (em livros didáticos, em indicações para leitura no Programa Nacional da Leitura - PNLER de Portugal, na relação de obras adquiridas pela Fundação Calouste Gulbenkian<sup>10</sup> etc.). Também não estão disponíveis em catálogos de editoras para uma possível aquisição e é raro encontrar um exemplar em alfarrábios, livrarias ou então nas estantes das bibliotecas públicas municipais e escolares da cidade que tomamos como pesquisa de campo.

Em vários documentos consultados (recensões emitidas por pareceristas e boletins culturais publicados pela Fundação Calouste Gulbenkian, no período de 1960-1988, por exemplo) identificamos tanto uma apreciação elogiosa da produção de Lobato: “texto uma delícia, situações de deslumbramento, obra de qualidade, mundo divertido” (Rocha, 1985) - quanto o reconhecimento da capacidade imaginativa na criação de histórias interessantes e estilo envolvente e singular do autor. Mas também uma crítica a sua escrita em relação à disparidade ortográfica e sintática que existe entre as normas portuguesa e brasileira. Vários de seus livros<sup>11</sup> foram avaliados pelos pareceristas – escritores renomados portugueses – que em comum desaprovaram a aquisição de suas obras (na edição brasileira) para compor o acervo das bibliotecas itinerantes e depois fixas da referida Fundação. Também estes recenseadores expressaram a falta de interesse dos editores portugueses em dar à obra lobatiana uma edição lusitana, para não confundir os jovens leitores no uso canônico – correto e modelar - da língua materna e para evitar a corrupção e a degradação da língua nacional. Adolfo Simões Muller (1986), por exemplo, ao organizar uma antologia com histórias e poemas de autores de várias nacionalidades, traz um fragmento intitulado *O senhor de La Fontaine e o Sítio do Pica-pau Amarelo* (p. 44), retirado da obra de Lobato. Na apresentação da biografia do autor brasileiro, o organizador destaca que: “ele nos deixou as páginas muito belas de Literatura Infantil, de que foi, aliás, o verdadeiro criador na sua pátria. Quando morreu em 1948, Monteiro Lobato (**ainda insuficientemente editado em Portugal**) estava em pleno Sítio do Pica-pau Amarelo, no auge de sua glória. Como o peixe fora d’água ...” (p.44). (negrito nosso).

Nesta mesma direção, Natércia Rocha (1985) ao avaliar a obra *O Minotauro*, para compor o acervo da Fundação coloca:

Os netos de D. Benta descobrem a Grécia Antiga, encontram deuses e heróis, conhecem lendas, são as aventuras já mostradas na série de televisão. O texto cria os mesmos problemas já mencionados nas outras fichas sobre livros do mesmo Autor; a disparidade ortográfica e sintática entre as normas brasileira e portuguesas

<sup>10</sup> A Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), com os Serviços de Bibliotecas Itinerantes/ Serviços de Bibliotecas Fixas/ Serviços de Bibliotecas e Apoio à Leitura, que funcionou de 1957 a 2001, é uma importante instituição que contribui para validação, consagração e divulgação de livros de literatura e de seus autores (inclusive de brasileiros) por todo o território português. (Ferreira, 2008).

<sup>11</sup> Os livros que receberam pareceres da Fundação Gulbenkian são: “Robin Hood”, parecer de Maria João Vasconcelos (30/01/1967); “Robin Hood” parecer de Patrícia Joyce (08/05/1967); “O Minotauro”, “Aritmética de Emilia” e “O Picapau Amarelo”, pareceres de Natércia Rocha (05/02/1985).

não torna possível a recomendação dessa obra, lamentando contudo que tal aconteça. **Não haverá editores portugueses para Monteiro Lobato?** (negrito nosso).

Poderíamos pensar que Lobato talvez não tenha sido editado em Portugal pela sua opção em escrever na modalidade da língua usada no Brasil. Mas por que então os editores não buscaram uma edição na versão portuguesa, conforme chamam atenção os autores nos textos anteriores e tal como fizeram com as obras infantis de Lygia Bojunga<sup>12</sup>? Por que então Jorge Amado, com o livro “O gato malhado e a andorinha sinhá – uma história de amor”, é até hoje publicado e indicado no programa nacional da leitura PNL de Portugal e “O meu pé de laranja lima” de José Mauro de Vasconcelos pode ser adquirido em livrarias das cidades de Faro, Porto e Lisboa, por exemplo?<sup>13</sup>

A exigência feita para uma ampla aceitação das obras de Lobato ainda mostra-se diversa e contraditória quando comparamos com o que ocorre com outros autores brasileiros, como por exemplo, com Érico Veríssimo - “amado” sem qualquer suspeita ou restrição, mesmo quando “criticado” pelo uso da modalidade escrita brasileira em suas obras nas recensões produzidas na Fundação Gulbenkian (Ferreira, 2008). Em *As aventuras do avião vermelho e outras histórias*, o recenseador, Adolfo Simões Muller, (1981), por exemplo, avalia a obra como “recomendável” e de valor considerado “bom”, finalizando seu texto da seguinte forma:

Poderia fazer referência à necessidade de um maior glossário do que aquele que vem no final do livro. Mas as palavras ou expressões como “bobagens”, “ticoticos”, “dedo minguinho”, “te trago um livro”, “não cabo nos aviões”, “foram muito sem sorte”, “pisava no rabo do gato” etc., etc., devem dispensar hoje qualquer explicação, aos esclarecidos telespectadores infantis dos romances e novelas da T.V. [...] Tá legal!!

A exigência feita a Lobato também parece diversa e contraditória porque escrita por pareceristas diferentes. Simões Muller (no parecer anterior) aprova a obra de Veríssimo – sem qualquer nota editorial - porque as crianças já estão familiarizadas com a modalidade brasileira da língua portuguesa pela televisão. Por outro lado, Lobato é recusado por Natércia Rocha (05/12/1985), justamente porque aclamado pelos telespectadores poderá conquistar mais leitores da obra impressa na modalidade brasileira:

Reencontrar Monteiro Lobato pode ser um encantamento para o adulto; analisar qualquer volume da sua obra, tendo em vista uma possível presença nas Bibliotecas da F.C. Gulbenkian pode ser um suplício. A obra é muito boa, o texto uma delícia, as situações um deslumbramento. Mas tudo está escrito fora das normas portuguesas de ortografia e de sintaxe. Pode dizer-se que as crianças de hoje fazem largo consumo do material impresso no Brasil, além das produções para televisão. Tanto bastará para que assumamos a responsabilidade de irmos ao seu encontro com textos que, pela sua apresentação, provoquem a confusão na aprendizagem recém-iniciada da escrita e leitura da língua materna? E no caso presente, a recente passagem da espectacular série de televisão, canalizará mais leitores para estes livros.

Nesse sentido, são posições diversas quanto ao perigo do contágio da criança portuguesa com a escrita na modalidade brasileira através da leitura do impresso, ao temor de uma leitura que prejudique a formação intelectual e cultural da criança. Teria Lobato sido editado em Portugal se avaliado positivamente em pareceres emitidos por Muller para

<sup>12</sup> Dois pareceres emitidos por Natércia Rocha, nos anos de 1988 e 1989 sobre *A Bolsa Amarela* e *Corda Bamba* de Lygia Bojunga Nunes, trazem a aprovação para a aquisição dessas obras para as bibliotecas da Gulbenkian. Para esta mudança diante da produção brasileira, Rocha justifica que se trata de uma autora que ganhou o prêmio Andersen, e que tem um estilo desordenado, fluido, marcado de oralidade, de grande força visual, de musicalidade, de colorido vocabulário, próprio de uma linguagem em evolução etc. Assim, graças a um capital simbólico construído em torno de Lygia, suas obras foram publicadas em versão portuguesa. Já em relação a *O Sofá Estampado*, o parecerista, António Viana (1988), não recomenda a aquisição da obra porque ela conserva a oralidade brasileira, por exigência feita pela própria Lygia Bojunga Nunes.

<sup>13</sup> O livro “Meu Pé de Laranja Lima”, assim como “O Gato malhado e a Andorinha Sinhá – uma história de amor”, ambos escritos na modalidade brasileira, ficam expostos nas vitrinas ou são facilmente encontrados nas prateleiras das livrarias. Também são lembrados por vários entrevistados. O primeiro, como um bom livro lido que circula entre familiares e amigos. O segundo é lembrado pelo autor da recensão, como um dos autores brasileiros mais amados pelos portugueses (Ferreira, 2008; 2009). E, como sabemos, tais autores, assim como Lobato, não apresentam uma modalidade da língua nos moldes portugueses.



compor o acervo da Fundação Gulbenkian<sup>14</sup> ?

Ao longo do tempo, apreciações a respeito da produção brasileira voltada para leitores infantis ganharam outro tom, talvez, orientado por contribuições de diferentes naturezas: no conceito de língua, como histórica e social; nas concepções de ensino e aprendizagem da escrita como objeto de conhecimento pela criança; nas noções de autoria e de linguagem literária como expressões singulares de uma cultura e nas decisões editoriais que ampliam o mercado consumidor formado por leitores de uma mesma língua, entre outras.

Documentos como os últimos Boletins Culturais<sup>15</sup> produzidos pela Gulbenkian - especialmente o de 1993, intitulado *Outras vozes também nossa*, revelam novas representações em torno da produção literária lusófona, incluindo o Brasil. Nele, a cultura portuguesa reconhecida pelas sete culturas dos países lusófonos, traz o seguinte comentário das organizadoras do referido Boletim: “nosso idioma terá doravante possibilidade de se desenvolver, crescentes ensejos de se expandir, renovados modos de se afirmar, — sob o risco, se o não fizer, de não ser mais que uma periférica língua dos pobres numa arrogante Europa de ricos” (Rocha e Meneres, 1993, p. 6). São novas mudanças para acolher modalidades diferentes, expressões culturais distintas, em modos também distintos de identidade nacional, fortalecimento de um mercado comum de produção e recepção de obras e autores que se comunicam em uma mesma língua. Mas, neste Boletim Cultural (1993), Monteiro Lobato não aparece ao lado de vários escritores brasileiros com suas obras para jovens leitores.

Concluindo, queremos registrar que as questões aqui postas em relação às razões para uma não publicação de Lobato nos países lusófonos precisam ser melhor investigadas. O que temos até agora são resultados parciais de uma pesquisa, que apontam para a ausência dos livros infantis escritos por Monteiro Lobato no material que circula nas escolas, nas bibliotecas públicas, em alfarrábios e livrarias, em Faro/Algarve/Portugal. Compreender os sentidos dessa “interdição” a Lobato – e não a todos os escritores brasileiros que escrevem livros infantis - exige, de nossa parte, uma pesquisa maior, em busca de novas fontes, de cruzamento de documentos, dentre outros procedimentos, além da ampliação para outros campos exploratórios.

Com os dados que temos até então, podemos afirmar que Lobato foi reconhecido pela intelectualidade portuguesa no que se refere à sua capacidade inventiva e bem humorada na construção das histórias e personagens. Também pôde ser apreciado pelas séries na televisão ou por raros fragmentos em livros didáticos, formas adaptadas de suas obras. Porém, recebeu uma crítica bastante acentuada das instituições – como Fundação Calouste Gulbenkian – como um escritor que não oferecia em suas obras um modelo de escrita vernácula aos jovens leitores portugueses.

No entanto, tal crítica à modalidade escrita brasileira de Lobato, possível de ser identificada em documentos pesquisados, não parece ter sido a única responsável pela pouca circulação de suas obras em Portugal. Talvez suas posições nem sempre cordiais com as instituições – escola, igreja, família – ou seu conceito, nem sempre modelar, de criança - mais questionadora e irreverente – entre outras razões, possam também ter influenciado tal situação.

De qualquer maneira, podemos pensar que a sua produção não conquistou o jovem público pelos caminhos oficiais das instituições que promovem a leitura em Portugal, mas, nesse caso, resta ainda uma questão: teria Lobato singrado mares e alcançado leitores infantis em terras como Macau e Lourenço Marques, alargando assim sua recepção e atendendo aos gostos lusófonos?

<sup>14</sup> A FCG é responsável não só por proporcionar o encontro do leitor português com o livro de literatura, como também por impulsionar uma produção de livros para crianças — bastante precária no país até então — para atender a demanda dessas bibliotecas fixas e itinerantes. As editoras, atentas a este cliente - a Fundação - investem na publicação de autores novos, na diversidade de gêneros textuais, como também numa significativa quantidade de exemplares de uma mesma obra, buscando atender a um grande número de crianças portuguesas que frequentam as bibliotecas da FCG. (Ferreira, 2008).

<sup>15</sup> As recensões críticas e os Boletins Informativos/Culturais da Fundação Calouste Gulbenkian, acessíveis em <http://www.leitura.gulbenkian.pt/index.php?area=boletim>, são preciosos documentos que registram a história do projeto político de fomento à leitura desenvolvido por esta instituição. Através deles, é possível acessar também a lista dos livros adquiridos para os acervos das bibliotecas itinerantes e fixas, bem como os excertos de obras e de autores considerados “patrimônio” da cultura portuguesa e de outros países.

## Referências Bibliográficas

ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

BOJUNGA, L. **A bolsa amarela**. 29ª. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1996. (Coleção Quatro Ventos).

BOLETIM Informativo dos Serviços de Bibliotecas Itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, nº 12, 1968; nº11, out.1988.

CHARTIER, R.. **História cultural – entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

FERREIRA, N.S.A. **Os livros que aqui circulam, não circulam como lá**. Relatório do pós-doutorado, 2008, Faro/algarve/Portugal, Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Universidade do Algarve, 2008, disponível no endereço: [www.unicamp.fe/alle](http://www.unicamp.fe/alle).

\_\_\_\_\_.A literatura infanto-juvenil brasileira em busca dos leitores **portugueses**. IX Jornadas Andinas de Literatura Latino-Americana – JALLA, UFF, Niterói, Brasil, 2010, ISBN 978-85-228-0573-0, PP 1526-1541. [WWW.scribbd.com/doc/43633206/anais-do-jalla-brasil-2020](http://WWW.scribbd.com/doc/43633206/anais-do-jalla-brasil-2020).

\_\_\_\_\_.**A literatura brasileira para as crianças portuguesas: temores e amores**. In: FELGUEIROS, M. L e Vieira, C.E (editores). “Cultura escolar, migrações e cidadania: Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação”, Porto, Portugal, 2010.

GARCIA, A.. **Orlando Furioso de Lobato, uma obra inconclusa**. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Unicamp, dissertação de mestrado, 2010.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil – sua história**; trad. Maria da Penha Villa Lobos *et.all*. 2ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

JOYCE, P. **Parecer sobre Robin Hood**, de Monteiro Lobato, em 08 maio de 1967. Disponível em: <<http://www.leitura.gulbenkian.pt/index.php?area=rol>>. Acessado em 06 de novembro de 2007.

LOBATO, M. **Geografia de Dona Benta**. 8ªed. SP, Editora Brasiliense, 1957.

\_\_\_\_\_. **Emília no país da Gramática**. SP, Editora Brasiliense, 1957.

MELO, Elizabete. **Livros Paradidáticos de Língua Portuguesa para crianças: uma fórmula editorial para o universo escolar**. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Unicamp, dissertação de mestrado. 2004.

MULLER, Adolfo Simões.. In: Boletim Cultural dos Serviços de Bibliotecas Itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, n. 08, out.1986.

\_\_\_\_\_.**Parecer sobre As aventuras do avião vermelho e outras histórias**, de Érico Veríssimo, em 24 mar. 1981. Disponível em: <<http://www.leitura.gulbenkian.pt/index.php?area=rol>>. Site acessado em: 07 de novembro de 2007.

PORTUGAL. **Plano Nacional de Leitura . LER +**. Ministério de Educação, Ministério da Cultura. Lisboa, Portugal, 2006. Disponível em: <http://www.planonacionalleitura.gov.pt>. Acessado em: 12 de novembro de 2007.

ROCHA, N. **Parecer sobre O Minotauro**, de Monteiro Lobato, em 05fev. 1985. Disponível em: <<http://www.leitura.gulbenkian.pt/index.php?area=rol>>. Acessado em: 07 de novembro de 2007.

----- **Parecer sobre O Picapau Amarelo**, de Monteiro Lobato, em 05 fev.1985. Disponível em: <<http://www.leitura.gulbenkian.pt/index.php?area=rol>>.

[gulbenkian.pt/index.php?area=rol](http://gulbenkian.pt/index.php?area=rol)>. Acessado em: 07 de novembro de 2007.

----- **Parecer sobre A Aritmética de Emília**, de Monteiro Lobato, em 05 fev. 1985. Disponível em: <<http://www.leitura.gulbenkian.pt/index.php?area=rol>>. Acessado em: 07 de novembro de 2007.

----- **Parecer sobre Corda Bamba**, de Lygia Bojunga Nunes, em 20 dez.1988. Disponível em: <<http://www.leitura.gulbenkian.pt/index.php?area=rol>>. Acessado em: 06 de novembro de 2007.

----- **Parecer sobre A bolsa amarela**, de Lygia Bojunga Nunes, em 19 set. 1989. Disponível em: <<http://www.leitura.gulbenkian.pt/index.php?area=rol>>. Acessado em: 06 de novembro de 2007.

\_\_\_\_\_. Rocha e Meneres. **Outras vozes também nossa** - BOLETIM Cultural dos Serviços de Bibliotecas Itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Série VII, nº08, 1993.

SENA, Yara. **Leituras do Relatório “Inquérito de Leituras” de Cecília Meireles**. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Unicamp, dissertação de mestrado, 2010.

Site: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Territ%C3%B3rio>, acessado 04/05/2011

SOARES, G. P. **Semear Horizontes: uma história da formação de leitores na Argentina e Brasil, 1915-1954**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

VASCONCELOS, M. J. **Parecer sobre Robin Hood**, de Monteiro Lobato, em 30 jan.1967. Disponível em: <<http://www.leitura.gulbenkian.pt/index.php?area=rol>>. Site acessado em: 07 de novembro de 2007.

VIANA, A. C. **Parecer sobre O sofá estampado**, de Lygia Bojunga Nunes, em 15 dez.1992. Disponível em: <<http://www.leitura.gulbenkian.pt/index.php?area=rol>>. Site acessado em: 06 de novembro de 2007.

ZILBERMAN, R (Org.). **A produção cultural para criança**. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2005.

## SÉRIE GRADUADA DE LÍNGUA PORTUGUESA DE LUIZ GONZAGA FLEURY (1948/1949): UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE LEITURA E DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ilsa do Carmo Vieira Goular<sup>16</sup>

Doutoranda da ALLE/ UNICAMP – Brasil

[ilsa.vieira@uol.com.br](mailto:ilsa.vieira@uol.com.br)

**Resumo:** Este trabalho constitui parte de uma pesquisa de doutorado, ainda em andamento, e elege como objeto de estudo a materialidade do impresso a partir da análise dos dispositivos tipográficos e textuais, focalizando as ilustrações da série graduada de Língua Portuguesa *Meninice*, de Luiz Gonzaga Fleury (1948/1949). No limite de elaboração deste texto, apresentaremos aspectos diferenciadores e aspectos permanentes que marcam a produção e a intervenção editorial, comparando as edições de dois exemplares – um da primeira edição, de 1937 e outro da 86ª edição, de 1948 – do terceiro livro que compõe esta série graduada de leitura.

**Palavras-chave:** Série graduada de leitura. Representações de leitura. Dispositivos tipográficos e textuais.

### Introdução

As séries graduadas de leitura surgiram na escola brasileira nos anos finais do século XIX. A partir da implantação da República no Brasil, os manuais escolares foram se integrando, progressivamente, ao ensino das primeiras letras. No início do século XX, se solidificaram e acabaram por ocupar uma posição de destaque com a institucionalização da chamada “escola graduada de ensino”.

Com o objetivo de promover e de estimular a leitura, os livros chamados de *série graduada de leitura* foram adotados em larga escala nas escolas públicas e privadas, em todo o território nacional. Estes manuais didáticos tornaram-se referência no movimento de reformulação do ensino escolar, como um meio de instrumentalização da aprendizagem da leitura e da escrita. (CUNHA, 2011).

A série graduada de Língua Portuguesa, *Meninice* – objeto de estudo deste trabalho – integra-se neste cenário editorial que visa à implantação dos pressupostos de uma pedagogia nova e do método intuitivo, conhecido como “lição de coisas”<sup>17</sup>. A obra *Meninice* foi publicada a partir de 1936, pela Editora Nacional, na cidade de São Paulo. Composta por uma cartilha e por quatro livros de cunho didático, cada volume é destinado a uma série escolar, cuja denominação, na época, era *Grau*. Segundo Pfromm Netto (1974), esta série circulou no Brasil no período de 1930 a 1950, aproximadamente.

Os livros de leitura são de autoria de Luiz Gonzaga Fleury, que é descrito por Melo na obra *Dicionário de Autores Paulistas* (1954) como um profissional atuante, que ocupou diferentes cargos no magistério paulista. Pelas diversas funções desenvolvidas por Fleury, ele é apresentado como contista, escritor de livros para crianças, pedagogo, ensaísta, professor, diretor, inspetor de ensino, além de tradutor de artigos para a Revista *Educação* e de assumir funções administrativas na secretaria de ensino de São Paulo.

Parte de uma pesquisa em andamento, este trabalho assume por objetivo apresentar alguns resultados obtidos a partir da análise dos dispositivos tipográficos e textuais que marcam a produção editorial de dois exemplares do terceiro dos quatro volumes que compõem a série graduada de leitura *Meninice*. Um exemplar do terceiro livro pertence à primeira edição, publicada em 1937, enquanto o outro pertence à 86ª edição, com data de 1948.

<sup>16</sup> Doutoranda da Faculdade de Educação da UNICAMP, integrante do grupo de pesquisa ALLE e orientanda da Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira.

<sup>17</sup> Cf. CONTIJO, Cláudia Maria Mendes. O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v.32, n.114, p.103-120, jan.-mar, 2011.

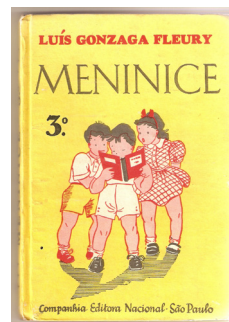
Para tanto, recorremos à abordagem teórica da história cultural, que oferece uma possibilidade investigativa das diversas maneiras pelas quais os indivíduos percebem e constroem representações sobre os materiais escritos. Na questão da constituição editorial da materialidade do impresso e do conceito de representação, as proposições de Chartier (1994, 1996, 1999, 2002, 2009) oferecem subsídios teóricos que auxiliam a análise dos livros de leitura.

Partimos da premissa de que os escritores deixam impregnadas perspectivas de uma prática de leitura nos escritos; posteriormente, os editores e ilustradores inserem nos impressos protocolos de leitura indicativos do que e de como esperam que seus leitores executem o ato de ler. A ação editorial sobre o material impresso torna-se relevante e desafiadora para essa pesquisa, ao passo que requer cuidados investigativos ao considerar, também, a quem se destina este material impresso, pois “o estudo das impressões deve ser conduzido com atenção, porque examina um material em que a organização tipográfica traduz, claramente, uma intenção editorial e porque pode revelar a marca, no próprio objeto, das maneiras populares de ler.” (CHARTIER, 1996, p.99).

Neste sentido, as obras didáticas – no caso, os livros de leitura – são produzidas em uma ordem específica, acompanhadas de certos propósitos e interesses do autor, do editor ou do ilustrador. Entretanto, torna-se importante destacar que essas intenções, *a priori*, ou este fio condutor planejado para se obter uma determinada leitura, escapam de seus autores e adquirem outra existência ao receber as significações que seus diferentes públicos lhe atribuem, as quais perduram, por vezes, durante tempos (CHARTIER, 2009).

### As marcas da produção e da intervenção editorial no terceiro livro da série *Meninice*

Para este trabalho, selecionamos dois exemplares do terceiro volume da série graduada de leitura, *Meninice* como objeto concreto de estudo da materialidade do impresso, a partir da análise dos dispositivos tipográficos e textuais presentes na obra. O estudo volta-se para as representações de leitura que acompanharam as ilustrações externas e internas, bem como para alguns dos dispositivos textuais que sofreram alterações ou adaptações de uma edição para outra.



**Ilustração 1** - FLEURY, Luís Gonzaga. *Meninice* - Terceiro Grau. 86ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948.

Esta imagem refere-se à capa do exemplar da 86ª edição do terceiro livro, datada 1948 e com o número de registro 1664. A capa dura e de coloração amarela deste volume traz uma ilustração colorida composta pela imagem de três crianças lendo um livro: dois meninos e uma menina, o que dá uma ideia de leitura mais acessível, descontraída e espontânea. Não há a demarcação de um lugar específico para a realização da atividade de ler um livro, nem de uma posição ou de posturas determinadas, mas a imagem apresenta uma leitura possível de ser realizada em qualquer ambiente, de maneiras diversas, em conjunto – não apenas solitariamente –, de forma espontânea, prazerosa e compartilhada.

A ilustração deste exemplar diferencia-se da imagem que compõe a capa da primeira edição da série *Meninice*.

Este recurso editorial de intervenção na constituição gráfica da obra mostrou-se, para a pesquisa, como um aspecto diferenciador entre a primeira e a 86ª edição.

Para Chartier (2002), as alterações que ocorrem na estrutura física dos livros indicam uma relação com os modos de leitura; o mesmo ocorre com “a imagem, no frontispício, ou na página do título, na orla do texto ou na sua última página, pois esta classifica o texto, sugere uma leitura, constrói um significado. Ela é protocolo de leitura, indício identificador.” (CHARTIER, 2002, p.133)

Observamos, ainda, a presença de aspectos que permanecem sem modificações nas edições posteriores, os quais denominamos como aspectos permanentes. A formatação gráfica do corpo textual do exemplar da 86ª edição não sofreu alterações, mantendo 155 páginas e estando composto por 42 textos. A organização e a estruturação editorial interna da obra permanecem as mesmas em relação ao primeiro, segundo e quarto livros da série: um texto precedido de uma ilustração e sucedido por um vocabulário. Além dos textos, a obra apresenta, ainda, conteúdos gramaticais, exercícios e/ou sugestões de atividades e sugestões de práticas de leitura voltadas para o professor.

No sumário, percebe-se a utilização de um recurso editorial de indicação da correspondência entre texto e gramática, ao inserir, logo abaixo de alguns títulos de textos, a classificação do conteúdo gramatical a ser trabalhado naquela lição. Os textos são mais extensos, se comparados àqueles dos volumes anteriores da série, sendo constituídos por narrativas, contos e poemas, os quais abordam temas variados como fantasia – ficção –, situações do cotidiano da criança, Ciências Sociais e Ciências Naturais. Dos 42 textos, 20 foram escolhidos, pelo autor (ou pelo editor), para explorar ou apresentar determinado conteúdo gramatical. Entretanto, neste exemplar não se encontram notas restritivas ou explicativas direcionadas ao professor.

Apesar dos livros da série *Meninice* seguirem a mesma estruturação tipográfica e textual – com exceção da distinção externa pela coloração<sup>18</sup>– evidencia-se, internamente, uma progressão em relação à extensão e à complexidade de textos utilizados, à seleção quantitativa de palavras para o vocabulário, à exposição das sentenças gramaticais e à elaboração das propostas de atividades.

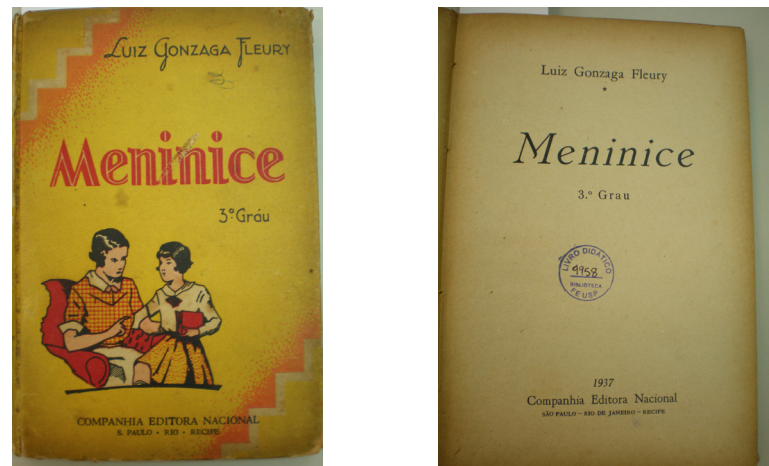
A apresentação e constituição de diferentes graus nas explicitações visando uma determinada série ou nível de conhecimento (gramatical) e a organização em lições, possibilitam a classificação da obra *Meninice* como “série graduada de leitura”.

Os dispositivos editoriais utilizados na organização textual colocam os livros de leitura no campo daqueles de destinação claramente escolar, mais especificamente voltados ao trabalho sistemático e progressivo do ensino da leitura, atribuindo-lhe a função de manual escolar. (BATISTA e GALVÃO, 2009).

O outro exemplar selecionado, do terceiro livro que compõe a série *Meninice*, foi publicado em 1937 e pertence ao acervo da Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Alguns aspectos são indicativos de que este exemplar refere-se à primeira edição desta série, uma informação que não aparece impressa na obra.

<sup>18</sup> Os quatro livros que compõem a série trazem os mesmos recursos tipográficos e o mesmo tamanho (19,5cm x 13cm) em todos os volumes, diferenciando-se apenas no colorido externo da capa e no uso de uma numeração ordinal, 1.º/2.º/3.º/4.º, visto como um dispositivo tipográfico para se fazer uma relação direta ao nível escolar ao qual o livro estará direcionado: 1.º livro apresenta na capa a cor azul, o 2.º, laranja, o 3.º amarelo e o 4.º verde.





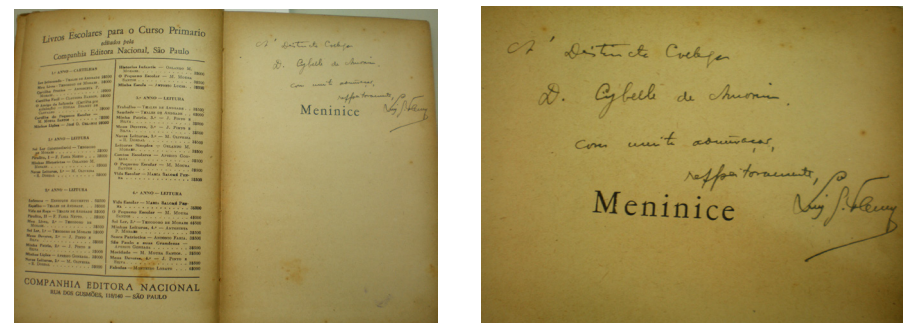
**Ilustração 2** - FLEURY, Luiz Gonzaga. **Meninice**.  
São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

O livro traz elementos tipográficos que o distinguem daqueles da 86ª edição, publicada em 1948. Na capa, por exemplo, encontramos outra ilustração, desta feita a figura de uma mulher – imagem feminina que remete à mãe ou à professora, que encontra-se sentada em uma poltrona, com uma menina ao colo. A criança aparenta estar uniformizada e traz um livro sob um dos braços. O conjunto mostrado pela figura, sugere a ideia de uma leitura orientada, conduzida e instruída por alguém mais experiente.

Esta imagem aparece como ilustração da lição *O Mágico e o boneco encantado*, que se encontra à página 130 do mesmo livro. Este dado nos possibilita questionar se a primeira edição dos demais livros também segue a mesma ilustração ou se recebe imagens diferentes correspondentes aos textos que neles se encontram.

Na capa e contracapa percebe-se que, embora os dispositivos textuais sejam os mesmos e na mesma seqüência, seguem uma tipografia diferente. Um detalhe interessante aparece em relação à escrita do nome do autor, grafado com a letra z em *Luiz*.

De acordo com a bibliotecária responsável pelo acervo da Biblioteca do Livro Didático da FE/USP, esse volume, assim como grande parte dos demais livros que compõem este acervo, resulta de doações de particulares. O exemplar traz na contracapa uma dedicatória do próprio Fleury: “À distinta colega D. Gisele de Amorim. Com muita admiração. Respeitosamente, Luiz G. Fleury”:



**Ilustração 3** - FLEURY, Luiz Gonzaga. **Meninice**.  
São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, contracapa.

Outro indicador para nossa investigação de que este volume é um daqueles da primeira edição da obra, foi a comparação com outro exemplar do terceiro livro, pertencente também ao acervo da mesma biblioteca. Neste segundo exemplar encontrado, consta a indicação de tratar-se da 19ª edição, dado informado já na capa e na folha de rosto, seguido do ano de publicação – 1940:



**Ilustração 4** - FLEURY, Luiz Gonzaga. **Meninice**. 19ª ed.  
São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

Por encontrarmos dois exemplares do terceiro livro da série *Meninice*, no acervo da Biblioteca do Livro Didático, optamos, para a realização deste estudo, por direcionar a análise para os aspectos da materialidade de apenas um exemplar. Elegemos o primeiro livro encontrado no acervo, com data de publicação de 1937 e sem indicação de edição, por trazer evidências mais concretas de ser um dos exemplares da primeira edição da obra<sup>19</sup>.

Além da análise inicial dos aspectos relativos à produção gráfica das imagens que constituem as capas da primeira e da 86ª edição da obra, foi possível elencar outros aspectos diferenciadores em relação à intervenção editorial nos livros. Um aspecto gráfico diferenciador observado refere-se às ilustrações internas que acompanham os textos.

As ilustrações são colocadas antes dos textos, com imagens relacionadas ao enredo da história. Percebemos que ocorre uma diferenciação na apresentação das ilustrações nos exemplares do terceiro livro. Embora a estrutura de disposição gráfica – imagem, texto, vocabulário, gramática e atividades – permaneça a mesma, sem sinais de alterações ou intervenção editorial na sua formatação tipográfica, os desenhos ganham um preenchimento colorido, na primeira edição, diferentemente do que ocorre nas edições posteriores:

<sup>19</sup> De acordo com dados disponíveis no site da editora (<http://www.ednacional-acervo.com.br>), a data da primeira edição do terceiro livro da série *Meninice* é 1937; a data da última edição, a de número 125º, é 1959.

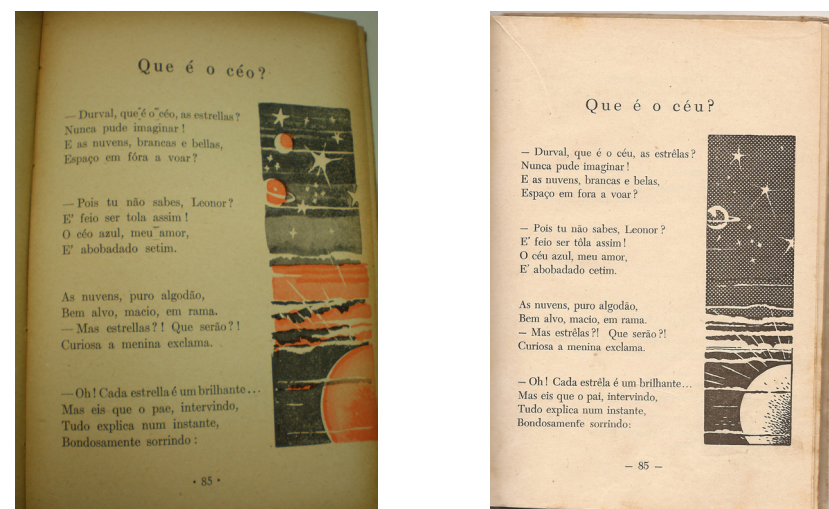




**Ilustração 5 - FLEURY, Luiz Gonzaga. Meninice.**

São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, p.11 (à esquerda) e 86ª edição de 1948 (à direita);

A ilustração que acompanha o texto *Que mágica!*, página 11 da 86ª edição, além da ausência de cor, sofre alteração do próprio personagem. Este recurso de alteração na produção gráfica, marcado pela substituição de um personagem por outro, não ocorre com as demais ilustrações internas, que seguem os textos dos demais volumes da série, um aspecto que nos leva a questionar o que implica esta mudança de um personagem por outro e porque ocorreu esta alteração? Outro aspecto diferenciador diz respeito à estruturação textual da obra. Há uma alteração, ou melhor, uma adaptação significativa dos dispositivos textuais em relação à ortografia das palavras, da primeira para a 86ª edição. O ajustamento da obra está relacionado ao acordo ortográfico de 1945, em que a Língua Portuguesa, de uma norma mais próxima à grafia do português de Portugal, passa a seguir normas mais próximas à realidade sociolinguística brasileira:



**Ilustração 6 - FLEURY, Luiz Gonzaga. Meninice.**

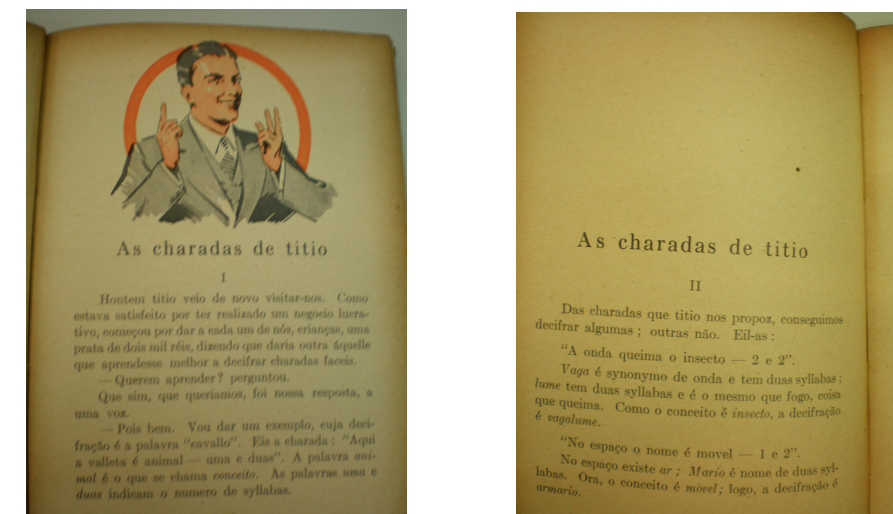
São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, p.85 (à esquerda) e 86ª edição, 1948 (à direita).

Diferentemente da proposta de outros livros seriados publicados na mesma época, como por exemplo, a série de *Livro*

de *Leitura*, de Firmino de Proença<sup>20</sup>, que constrói todos os textos da obra a partir de um mesmo personagem principal, Fleury elabora os textos de forma independente, ou seja, sem estabelecer um único personagem principal, sobre o qual se narram ou se descrevem fatos, ações ou aventuras.

Entretanto o autor apresenta no terceiro livro, de forma mais expressiva, textos sequenciados, ou seja, uma mesma história é dividida em dois textos, recebendo a mesma titulação, diferenciando-se, apenas, pela numeração I e II.

Ao manter o título, o autor indica ao leitor uma continuidade da história, mas com ilustrações distintas. A imagem está relacionada aos elementos descritos ou pertencentes ao contexto de cada parte da história. No entanto, percebemos o uso de um dispositivo tipográfico de exclusão de uma imagem na composição da segunda parte de um texto sequenciado: *As charadas do Titio I e II*, nas páginas 67 e 70. Observamos que apenas o primeiro texto recebeu ilustração, o mesmo não ocorrendo com o segundo fragmento da narrativa:



**Ilustração 7 - FLEURY, Luiz Gonzaga. Meninice.**

São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, p.67; 70.

Esta estratégia utilizada na produção editorial de ilustração parcial de textos ocorre na primeira edição da obra e permanece na 86ª edição, sem alterações. Há uma lacuna na textualidade da página, que não é preenchida por nenhum outro recurso tipográfico.

De acordo com Petrucci (1999, p.171), a produção editorial é acompanhada por estratégias de transformação da página em algo atrativo, pois

os operadores gráficos ponem en acción determinadas estratégias creativas que transforman em alguna medida los signos que constituyen la escritura usada, exaltan sus aspectos estéticos, multiplican sus elementos ornamentales y decorativos, y transforman su conjunto em um escrito preferentemente sígnico.

Este movimento de configuração da página se utiliza de vários recursos para sua composição, como nos mostra, por

20 Cf. RAZZINI, Márcia de Paula Gregório (org.). Antônio Firmino de Proença: professor, formador, autor (Sorocaba, 1880 – São Paulo, 1946). São Paulo: Porto de Ideias, 2010.

exemplo, a pesquisa de Frade (2010) sobre as cartilhas de alfabetização. A autora aponta o uso de clichês tipográficos, de variações de tamanhos e de tipos de caracteres, e conclui que a ilustração, na cartilha, não aparece apenas para ser descrita, mas para ser lida e vista, passando a ocupar diferentes funções no decorrer da estruturação do impresso.

Percebe-se que na constituição deste volume o editor abre mão de um recurso tipográfico atrativo, o uso de imagens, quando não emprega uma ilustração para compor o segundo fragmento do texto. Há uma desconsideração da relação texto imagem, o que nos permite questionar o que teria tornado a ilustração desnecessária neste fragmento do texto ou na composição desta página. Este ato poderia ser identificado como uma falha dos dispositivos tipográficos, ou como uma estratégia editorial?

Se a imagem possibilita uma determinada leitura, a ausência dela permite outras condições do ato de ler. Esta lacuna na página torna-se uma estratégia editorial que implica diretamente na ação leitora, visto que, de acordo com Chartier (2009, p.40), “a produção não só dos livros, mas também dos próprios textos, é um processo que implica, além do gesto da escritura, diferentes movimentos, diferentes técnicas e diferentes intervenções.”

### Considerações inacabadas

A partir da análise inicial realizada sobre dois exemplares do terceiro livro da série *Meninice*, pode-se compreender que um texto não existe fora da materialidade que lhe é dada para ler, como nos esclarece Chartier (2009, p.41) “um texto sempre se dá a ler ou escutar em um de seus estados concretos.”

A observação dos exemplares indica a utilização de recursos diferenciadores e de recursos permanentes na elaboração editorial de uma edição para outra, em forma de adaptação, de alteração ou de exclusão na composição das ilustrações e na produção dos escritos que integram a obra.

Os aspectos diferenciadores na composição do impresso marcam-se pela instabilidade, pela possibilidade de variação dos elementos gráficos da obra. As ilustrações que compõem as capas dos volumes diferem da primeira para a 86ª edição; a distinção das imagens remete a representações de práticas de leitura distintas. A imagem da capa da primeira edição remete a uma prática de leitura marcada pela orientação, obrigatoriedade e seriedade, que não acontece de forma espontânea, mas conduzida por alguém mais experiente. Já a 86ª edição apresenta uma imagem de leitura marcada pela espontaneidade, pelo deleite e pela fruição, que pode ocorrer não apenas na individualidade, mas em conjunto e de forma compartilhada.

Por retratarem atos diferentes da ação leitora, as imagens, nas duas produções editoriais dos livros da série *Meninice*, indicam uma apresentação de leitura também distinta, um recurso que permite considerar que “as representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é.” (CHARTIER, 2009, p.52)

Outro aspecto identificado foi o uso de recursos permanentes na composição da obra, ou seja, a presença de marcas de continuidade dos elementos, das mesmas estruturas ou dos mesmos dispositivos tipográficos e textuais que configuram o impresso, ainda que este se refira à ausência de uma ilustração na composição da página.

Nesta direção, os livros trazem inscritos, em seus distintos projetos editoriais, especificamente nas edições estudadas, orientações textuais e tipográficas que contribuem para a produção de sentidos por parte do leitor, no momento da leitura. E para seus usuários, os livros têm textos, imagens, formas, cheiros, tamanhos, trazem protocolos – título, índice, notas de rodapé, referências bibliográficas, autoria, servindo para determinados fins e objetivos; são provocadores de uma determinada leitura, até mesmo quando fechados e ainda não possuídos.

Se a história das práticas de leitura pode ser considerada uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras, a

nossa proposta de pesquisa, ainda inacabada, entende que a série *Meninice* carrega em suas páginas dispositivos tipográficos e textuais que incitam a necessidade de se estender e de se aprofundar os estudos referentes à materialidade do impresso, bem como compreender o quanto o discurso pedagógico presente no texto impresso pode ser revelador de representações de leitura e de práticas culturais e sociais de atividades leitoras.

### Referências Bibliográficas

CHARTIER, Roger. (Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. M. M. Galhardo. Lisboa: *Difel*; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CONTIJO, Cláudia Maria Mendes. O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 114, p. 103-120, jan.-mar, 2011.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Um Patriotismo são: lições de história para a Escola primária. Um estudo na série de leitura graduada “Pedrinho” de Lourenço Filho (décadas de 50/70 do século XX). **Revista Linhas**. Florianópolis, v.12, n.01, p.154-169, jan/jun, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cartilha Proença e leitura do principiante de Antônio Firmino de Proença: configurações gráficas e pedagógicas. In: RAZZINI, Márcia de Paula Gregório (org.). **Antônio Firmino de Proença: professor, formador, autor** (Sorocaba, 1880 – São Paulo, 1946). São Paulo: Porto de Ideias, 2010.

MELO, Luís Correia de. **Dicionário de autores paulistas**. Comissão do IV centenário da cidade de São Paulo. São Paulo: Editora Gráfica Irmãos Andrioli S.A, 1954.

PETRUCCI, Armando. **Alfabetismo, escritura, sociedad**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999.

PFROMM, NETTO; et. al. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório (org.). **Antônio Firmino de Proença: professor, formador, autor** (Sorocaba, 1880 – São Paulo, 1946). São Paulo: Porto de Ideias, 2010.

### Obra analisada

FLEURY, Luís Gonzaga. **Meninice**. 86.ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948. Terceiro grau.

FLEURY, Luiz Gonzaga. **Meninice**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. Terceiro grau.