



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS FACALE/UFGD  
COORDENADORIA DO MESTRADO EM LETRAS - CML

---

**MARCOS FALCO DE LIMA**

**REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA E LEITURA NO ACERVO DO PROGRAMA  
NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE/2013**

**DOURADOS – MS  
2016**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS FACALE/UFGD  
COORDENADORIA DO MESTRADO EM LETRAS - CML

---



**MARCOS FALCO DE LIMA**

**REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA E LEITURA NO ACERVO DO PROGRAMA  
NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE/2013**

**DOURADOS – MS  
2016**



**MARCOS FALCO DE LIMA**

**REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA E LEITURA NO ACERVO DO PROGRAMA  
NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE/2013**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – área Literatura e Prática Culturais da Faculdade de Comunicação artes e Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, para a obtenção do título de mestre em Letras sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Regina Delácio Fernandes.

**DOURADOS – MS  
2016**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

L732: Lima, Marcos Falco De

: Representações de escrita e leitura no acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE/2013. / Marcos Falco De Lima  
Dourados: UFGD, 2016.

128f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Célia Regina Delácio Fernandes

Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. PNBE. 2. Leitura/Escrita. 3. Ensino Fundamental I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS FACALE/UGD  
COORDENADORIA DO MESTRADO EM LETRAS - CML



**MARCOS FALCO DE LIMA**

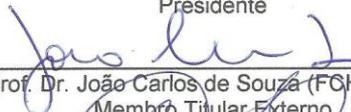
**REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA E LEITURA NO ACERVO DO  
PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE/2013**

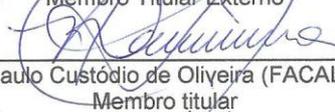
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre.

Dourados – MS, 31 de março de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Regina Delácio Fernandes (FACALE/UGD)  
Presidente

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. João Carlos de Souza (FCH/UGD)  
Membro Titular Externo

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Paulo Custódio de Oliveira (FACALE/UGD)  
Membro titular

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Gregório Foganholi Dantas (FACALE/UGD)  
Membro Suplente

**DOURADOS – MS  
2016**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela oportunidade de poder realizar esse sonho de cursar o mestrado;

À minha esposa, Maria Cláudia, pela paciência e o apoio nos momentos difíceis e na longa jornada de isolamento nos estudos sem poder dar a atenção merecida a ela e às filhas, Maria Eduarda e Maria Júlia;

A toda minha família pelo apoio e à torcida para que chegasse com sucesso ao final desta etapa de estudos;

À minha orientadora Célia, por suportar minhas teimosias e ter paciência em dar-me as orientações necessárias para a conclusão deste trabalho;

À banca de qualificação, aos professores Gregório Dantas e Paulo Custódio pelas dicas e orientações para melhoria da nossa pesquisa;

Ao professor Paulo Custódio, pelo incentivo e pela atenção dispensados e por acreditar na minha capacidade em encarar esse desafio do mestrado;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, pelo aprendizado e pela experiência adquirida durante as aulas e nas produções e artigos.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da realização deste trabalho.

LIMA, Marcos Falco de. *Representações de Escrita e Leitura no acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2013*. 127p. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal da Grande Dourados - Dourados, MS, 2016.

## Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo estudar as representações de leitura e escrita encontradas em obras selecionadas para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2013, que fazem parte do acervo destinado para a segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). O foco central da pesquisa visa, por meio do gênero narrativo (romance), analisar obras que apresentam personagens construídos dentro de um contexto que envolva a leitura e a escrita. Assim, considerando que o respectivo acervo compõe um conjunto de 180 obras, foi feito um recorte contemplando cinco romances: 1 – *Um sonho no carço do abacate* de Moacir Scliar (2010); 2 – *Lampião na cabeça* de Luciana Sandroni (2010); 3 – *A Distância das coisas* de Flávio Carneiro (2012); 4 - *Paisagem* de Lygia Bojunga (2013) e 5 – *Diário de Biloca* de Edson Gabriel Garcia (2003). A análise dessas obras irá propor uma reflexão sobre a vida dos personagens leitores e escritores, tendo a leitura e a escrita como instrumento de formação da consciência crítica do sujeito-leitor na sociedade contemporânea. Para tanto, serão utilizadas contribuições de teóricos da área de literatura (LAJOLO, 2000, 2001; CANDIDO, 1998, 2004, RICOUER, 1994. LUKÁCS, 2000 e COUTINHO, 2003), das políticas públicas de leitura (FERNANDES, 2007, 2011; ZILBERMAN, 2005) bem como a importante produção existente sobre a história da leitura e o ensino da literatura no Brasil (COSSON, 2006; LAJOLO, 1993, 2000; ZILBERMAN, 2005; LAJOLO, ZILBERMAN, 1986, 1998) entre outros. Enfim, ao percorrer essas trilhas, esta pesquisa pretende contribuir com os estudos em torno dos acervos do PNBE enquanto suporte pedagógico e instrumento de formação de leitores literários e de mediadores de leitura que trabalham com os acervos nas escolas públicas.

**Palavras chave:** Representações; Leitura e escrita; PNBE.

## Abstract

This research has the objective of studying the representations of reading and writing present in works selected for the Library in the School National Program - ( Programa Nacional Biblioteca da Escola) PNBE/2013, which belong to the second cycle of Fundamental School ( EF- 6th to 9th grades). The central focus of this research aims, through the means of narrative genre ( novel), to analyse works which present characters within a context involving reading and writing. Therefore, considering that the set is composed by 180 works, a selection of five novels was done, contemplating the following works: 1. Um sonho no caroço de abacate, de Moacir Scliar (2010); 2 - Lampião na cabeça, de Luciana Sandroni (2010), 3 A Distância das coisas, de Flávio Carneiro (2012); 4 Paisagem, de Lygia Bojunga (2013) e 5 - Diário de Biloca, de Edson Gabriel Garcia (2003). The analysis of the works will posit a reflection about the characters who are readers and writers, considering the reading and writing an instrument of formation of the critical consciousness of the reader-writer-subject in the contemporary society. In order to achieve this goal, this research is based on theoretical works belonging to the fields of Literature (LAJOLO, 2001, CANDIDO, 1998, 2004, RICOUER, 1998 LUKÁCS, 2000 e COUTINHO, 2003), of public policies on reading ( FERNANDES, 2007, 2011; ZILBERMANN, 2005) as well as important production concerning history of literature and about the teaching of literature in Brazil, (COSSON, 2006; LAJOLO, 1993, 2000; ZILBERMAN, 2005; LAJOLO, ZILBERMAN, 1998, 1986).As a result, this research intends to contribute to the studies concerning PNBE books both as a pedagogical support and as an instrument of formation of literary readers and reading mediators who work with PNBE books in public schools.

**Key words:** Representations; reading and writing; PNBE

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b> Ilustração para <i>Um sonho no caroço do abacate</i> , capa.....	60
<b>Figura 02:</b> Ilustração para <i>Um sonho no caroço do abacate</i> , quarta capa.....	61
<b>Figura 03:</b> Ilustração para <i>Um sonho no caroço do abacate</i> , abertura do segundo capítulo.....	61
<b>Figura 04:</b> Ilustração para <i>Lampião na cabeça</i> , capa.....	73
<b>Figura 05:</b> Lampião morto ao lado de seu bando e Maria Bonita.....	74
<b>Figura 06:</b> Ilustração para <i>Paisagem</i> , capa.....	79
<b>Figura 07:</b> Ilustração para <i>Diário de Biloca</i> , capa.....	84
<b>Figura 08:</b> Ilustração de registros feitos pelos colegas no diário de Biloca.....	85
<b>Figura 09:</b> Ilustração de um bilhete anônimo, típica da idade de Biloca.....	86
<b>Figura 10:</b> Ilustração para <i>A distância das coisas</i> , capa.....	103

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01:</b> Investimentos do PNBE em todos os anos desde a primeira edição.....	34
<b>Tabela 02:</b> Detalhamentos dos investimentos do PNBE nos anos de 2013 e 2014.....	35

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIações**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita

CEELLE - Centro de Estudos em Ensino, Leitura, Literatura e Escrita

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FACALE – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil

IBBY – The International Board on Books for Young People

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PPG/Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura

SEB – Secretaria de Educação Básica

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UNIGRAN – Universidade da Grande Dourados

USP – Universidade de São Paulo

VOLP - Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

## SUMÁRIO

<b>Introdução: onde tudo começou.....</b>	<b>11</b>
Sobre a gênese da pesquisa.....	12
Preliminares do Projeto.....	14
Nenhuma pesquisa anda sozinha.....	16
Nas trilhas da pesquisa.....	17
Onde queremos chegar.....	20
<b>CAPÍTULO 1 - Literatura literária: quebrando correntes e formando cidadãos.....</b>	<b>22</b>
1.1 - Uma breve introdução teórica do nosso percurso.....	23
1.2 - Antes de tudo, pensar o leitor como sujeito.....	23
1.3 - Literatura e Ensino - os desafios na formação de novos leitores.....	27
1.4 - Estudo do PNBE (acervo, distribuição, seleção).....	33
1.5 - Detalhamento do histórico do programa.....	36
1.6 - Critérios de seleção e as obras selecionadas do PNBE 2013.....	40
1.7 - Futuro incerto do PNBE.....	42
1.8 - A teoria da representação e o Romance nas obras analisadas do acervo PNBE 2013.....	43
1.9 - Literatura infantojuvenil – antes tarde que nunca.....	49
<b>CAPÍTULO 2 - As representações de escrita dos personagens de papel e tinta.....</b>	<b>58</b>
2.1 - Personagens de papel e tinta.....	59
2.2 - Um abacate que escreveu a história de Scliar.....	60
2.2.1 - Preconceito, racismo e judaísmo na obra de Scliar.....	64
2.2.2 - Libertação/Opressão representadas na escrita de Scliar.....	67
2.3 - Literalmente um lampião na cabeça, em Luciana Sandroni.....	73
2.4 - O leitor e o ouvinte na base da escrita de Bojunga.....	79
2.5 - A adolescência “a carne viva” em <i>Diário de Biloca</i> .....	84
<b>CAPÍTULO 3- O universo das leituras e suas representações.....</b>	<b>90</b>
3.1- Leitores de papel e tinta.....	91
3.2 - Leitura e educação como instrumento de libertação na obra de Moacyr Scliar.....	91
3.2.1 - Representação de leitura na obra de Scliar.....	94
3.2.2 - Não apenas étnico, mas também racial.....	96
3.3 - Leveza biográfica na obra de Sandroni.....	98
3.4 - A representação de leitura como terapia da memória na obra de Flávio Carneiro.....	103
3.5 - A parceria autor/leitor na construção narrativa de Lygia Bojunga.....	107
3.6 - A tessitura da formação adolescente na obra <i>O Diário de Biloca</i> de Edson Gabriel Garcia.....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>

# **Introdução**

## **Onde tudo começou**

## Sobre a gênese da pesquisa

Após dezessete anos de experiência como professor de Literatura e Língua Portuguesa, trabalhando com o Ensino Fundamental e Ensino Médio, alguns percalços neste labor pedagógico fizeram com que me estimulasse a buscar um maior aprofundamento teórico nos estudos voltados para minha área de atuação.

Dentre os desafios que me levaram a tal decisão está a dificuldade em promover produtivas aulas de literatura ou simplesmente motivar os alunos à prática de leitura literária. Uma das iniciativas que tivemos para tentar minimizar os efeitos da desmotivação e o baixo índice de aprendizagem dos alunos foi o Subprojeto Filmatura<sup>1</sup>, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e a Escola Estadual Prof. Alcício Araújo, localizada no Município de Dourados - MS.

Nesse sentido, o contato mais próximo que tive com o trabalho de pesquisa acadêmica, após ter feito o curso de Letras e Pós-Graduação *latu sensu* na Universidade da Grande Dourados - UNIGRAN e começar a trabalhar como professor na rede pública, foi com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Letras da UFGD, em que participei durante o período de setembro de 2012 a fevereiro de 2014 como Supervisor do acima citado Subprojeto – Filmatura.

Com esse projeto, que envolvia alunos do nono do EF ao terceiro ano do EM, conseguimos bons resultados, pois foi possível agregar os conteúdos literários da estrutura curricular estudados em sala e as obras lidas, com os filmes assistidos e discutidos no contra turno por meio do Projeto Filmatura. Os filmes foram selecionados de acordo com a estrutura curricular de literatura e eram debatidos a partir da compreensão dos alunos, mas com orientação dos acadêmicos pibidianos que direcionavam a discussão para o período literário e, quando possível, à obra literária lida em sala. Finalmente era produzido um texto dissertativo que tivesse relação com o tema do filme e com o debate realizado durante a atividade.

---

<sup>1</sup>PIBID/FILMATURA, o Subprojeto de Letras coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Custódio da Faculdade de Comunicação Artes e Letras – FACALE/UFGD, propunha apresentar e analisar filmes cuja temática pudesse ser utilizada no ensino de Literatura e em produções de textos no EM e EF.

Desse modo, no decorrer do projeto, dos cursos de formação e das inúmeras reuniões de planejamento, gestou-se o desejo de cursar o mestrado e realizar uma pesquisa relacionada à prática de leitura literária. O ponto culminante de maturação deste desejo se deu a partir do contato com o coordenador do projeto Filmatura, professor Dr. Paulo Custódio, que foi um grande incentivador para que participasse do processo seletivo e, conseqüentemente, conseguisse a aprovação para seleção da turma 2014.

Com efeito, o próximo passo seria a escolha de quem me orientasse e qual seria o enfoque da pesquisa que viesse a dialogar com o desejo gestado neste período de preparação. Assim foi escolhida a orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Célia Regina Delácio Fernandes, pesquisadora que estuda os acervos do PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola. Por conseguinte, desenvolver uma pesquisa na área de literatura e ensino, relacionada a um programa que faz a distribuição de livros às escolas públicas foi uma decisão acertada, haja vista que os acervos do programa têm sido utilizados há vários anos nas aulas de leitura pela escola em que trabalho atualmente.

Isto posto, faltava selecionar o enfoque do projeto e colocá-lo em sintonia com a linha de pesquisa da minha orientadora. Após inúmeras leituras e discussões, chegamos ao tema da pesquisa: “Representação de leitura e escrita no acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2013”. Entretanto, era preciso recortar mais ainda o objeto de pesquisa de modo a torná-lo mais objetivo e menos abrangente. A opção, portanto, foi por analisar o acervo 2013 segunda etapa do EF (6º ao 9º ano), que contempla 180 obras. Por este motivo, ainda fizemos um último recorte que foi pesquisar somente as obras em prosa (romance) com alguma representação significativa de leitura e/ou escrita, dentre as quais foram escolhidas cinco obras.

A escolha deste acervo foi feita por ser ainda inexplorado e por carecer de estudos mais aprofundados de suas obras. Estudar as representações de leitura e escrita seria, portanto, um desafio imenso, pois acarretaria a leitura criteriosa deste imenso acervo.

Nesse sentido, o fato de a Escola Estadual Prof. Alício Araújo possuir uma biblioteca com acervo diversificado, inclusive de boa parte do acervo a ser estudado e também por estar lotado naquela unidade escolar como professor de língua portuguesa e literatura, o contato com as obras do PNBE auxiliou na

seleção e escolha das obras analisadas. Outro fator a se considerar foi a contribuição da bibliotecária da escola, Leiza Lopes Espinola, que colaborou no levantamento das obras a serem lidas e escolhidas para a pesquisa, além de um trabalho realizado com os alunos do nono ano do EF<sup>2</sup>.

## **Preliminares do Projeto**

Considerando que o PNBE tem distribuído anualmente um bom volume de obras literárias nas escolas públicas e que o seu acervo é pouco conhecido pelos professores, esta pesquisa visa contribuir nesta tarefa, por meio da investigação de parte do acervo 2013 e da análise de obras que apresentam personagens construídos dentro de um contexto que envolva a leitura e a escrita.

Enfim, a escolha do acervo 2013 também se deve ao fato de que vários trabalhos sobre o PNBE já foram desenvolvidos, inclusive pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD, conforme será detalhado mais a frente. No entanto, o acervo escolhido ainda carece de trabalhos que venham a explorá-lo dentro da perspectiva apresentada.

Antes de qualquer coisa é preciso pensar na produção literária que circula nas escolas e no trabalho de leitura literária que pode ser feito dela, como um importante instrumento educacional na formação de novos leitores; na formação de jovens e adultos que sejam capazes de produzir um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade e que possam atuar na sociedade como protagonistas do seu tempo.

Outra questão que buscaremos problematizar e refletir será sobre as relações entre a literatura juvenil e representações de leitura e escrita, motivo pelo qual o gênero narrativo presente nos acervo do PNBE – 2013 foi eleito como critério de seleção das obras a serem pesquisadas. Ademais a formação da consciência, crítica e reflexiva de crianças e adolescentes, é um dos principais desafios da escola. Com efeito, o acesso aos livros, bem como o gosto pela leitura se inscrevem como tarefa primordial deste processo.

---

<sup>2</sup> Durante o ano de 2014 os alunos do 9º ano fizeram um trabalho de leitura especificamente sobre o acervo do PNBE 2013 (6º ao 9º ano), como forma de familiarização do professor e dos alunos com as obras do respectivo acervo. Com a apresentação oral dos alunos, algumas anotações foram feitas para agregar ao trabalho de pesquisa e contribuir na seleção das obras.

Também não basta que estes novos leitores tenham acesso a bons acervos, é preciso que algum leitor mais experiente - e ao(à) professor(a) em grande medida é reservada esta tarefa - faça a mediação entre o livro e o leitor. No entanto, as avaliações institucionais e pesquisas sobre o trabalho com a leitura desenvolvido nas escolas demonstram que as orientações dadas a estes novos leitores têm sido insuficientes para torná-los autônomos e críticos. Tal realidade foi bem comprovada pela pesquisadora e escritora Lucinea Aparecida de Rezende, por meio da sua obra *Leitura e formação de leitores*, que divulgou uma pesquisa feita com estudantes do curso de pedagogia (no Brasil) e graduação em Educação Básica (em Portugal). Um dos blocos de pergunta demonstrou que na visão daqueles acadêmicos a leitura fora feita de maneira mecânica e superficial em 70% dos casos. As palavras de Rezende deixam a seguinte indagação:

Se a leitura não serve para nos ajudar a pensar, para nos revermos e revermos o mundo, continuamente, qual a sua função? Estaremos, talvez, tão absortos no cumprimento de tarefas (professores e alunos), que não nos damos conta que ler por ler não nos auxilia, ou se o faz, é ínfima a ajuda? (REZENDE, 2009, p. 59).

Partindo da reflexão feita por Rezende, é preciso pensar a metodologia de trabalho com as obras dos acervos do PNBE e obviamente com as obras literárias disponíveis nas bibliotecas das escolas, buscando a ampliação de conhecimentos, em especial, o aprimoramento das práticas educativas entre os professores, evitando que a leitura realizada pelos alunos seja simplesmente algo mecânico, sem uma prática mais complexa do pensamento crítico e da reflexão da realidade.

Nesse afincio, considerando que boa parte das obras do acervo do PNBE não é de conhecimento dos mediadores de leitura, enfocando o professor de Língua Portuguesa e Literatura, este trabalho poderá se tornar um instrumento facilitador de acesso e formação relacionada ao acervo do PNBE – 2013, distribuído nas escolas públicas, e contribuir sobremaneira para auxiliar o principal mediador de leitura, que é o professor.

## Nenhuma pesquisa anda sozinha

Todo pesquisa científica por mais importante e inédita que seja parte de estudos anteriormente realizados ou busca aprofundar alguma linha de pesquisa ainda inexplorada. Nesse sentido, é relevante ressaltar que a escolha do acervo PNBE/2013 decorreu de uma pesquisa no banco de teses da CAPES e das universidades em geral para confirmar a viabilidade e originalidade da nossa proposta. Verificamos que esse banco de dados carece de estudo ou pesquisa que explorem as 180 obras literárias que compõem o acervo do PNBE 2013 (6º ao 9º ano). Entretanto, alguns trabalhos já foram realizados, como dos graduandos de Letras da UNESP, Lucas Mateus Vieira de Godoy Stringuetti, orientado por Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (2015) intitulado *A poesia na biblioteca escolar: análise das marcas da escrita feminina no acervo do PNBE 2013*, que visa refletir sobre o discurso feminino presente nas obras literárias deste acervo e detectar como as escritoras representam sua enunciação destinada ao público jovem da última etapa do EF.

Outro trabalho encontrado foi o do professor da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, José Hélder Pinheiro Alves (2014) que pesquisou o ensino de poesia no EM por meio do acervo do PNBE/2013, com o título: *Uma proposta de leitura de poesia a partir do acervo do PNBE*, publicado em revista da UFPR – Universidade Federal do Paraná em Curitiba .

Para reforçar a importância desta pesquisa é salutar fazer referência aos trabalhos realizados em relação aos acervos anteriores do PNBE, sobretudo pela UFGD, por meio da Faculdade de Letras e sob a orientação da professora Célia Regina Delácio Fernandes. Tais projetos de pesquisa para o mestrado de Letras buscaram aprofundar questões como: o impacto e utilização dos acervos do PNBE, a representação da leitura e da escrita em outros acervos, representação da literatura infantojuvenil, mediação de leitura literária, estudo sobre o projeto “Literatura em Minha Casa” e tantos outros, conforme descritos a seguir: *A escrita e escritores na ficção de Lygia Bojunga dentro do acervo do PNBE* (2014) dissertação mestrado em letras defendida por Érica de Assis Pereira Hoki; *Impacto e utilização dos acervos do PNBE: um estudo de caso em Dourados-MS* (2013) dissertação mestrado em letras defendida por Maisa

Barbosa da Silva Cordeiro; *Representações de literatura infantojuvenil: um estudo do PNBE – 2009* (2012) dissertação mestrado em letras defendida por Andreia de Oliveira Alencar Iguma; *Representações da professora na literatura infantojuvenil do PNBE/2008*. (2012) dissertação mestrado em letras defendida por Gleissy Kelly dos Santos Bueno. *Literatura infantojuvenil e políticas públicas de leitura: um estudo do projeto Literatura em Minha Casa* (2010) dissertação mestrado em letras defendida por Flávia Ferreira de Paula; *Mediadores e práticas de leitura literária: um estudo do acervo PNBE/2011*(2012), dissertação mestrado em letras defendida por Elizângela Tiago da Maia, dentre outros.

Enfim, nossa pesquisa, além de escolher um acervo que não foi estudado, somar-se-á aos trabalhos anteriores, configurando-se como um importante estudo para ampliar os conhecimentos sobre os acervos do PNBE e contribuir com os trabalhos de pesquisa nesta área e com os profissionais da educação básica que trabalham com leitura e escrita nas escolas públicas.

### **Nas trilhas da pesquisa**

Privar os educandos e a sociedade em geral do acesso à leitura e do contato com livros e obras literárias capazes de formar nestes leitores uma nova concepção de realidade, rompendo com as amarras epistêmicas eurocentradas, é um *epistemicídio* - a morte de conhecimentos alternativos - conforme afirma Boaventura de Souza Santos (2007, p. 29). Nesse sentido, amalgamando o referencial teórico aos dados quantitativos e qualitativos necessários para atingir o resultado da pesquisa, nossa metodologia de trabalho levou em consideração a importância de se analisar o que vem sendo reconhecido como literatura de “boa qualidade” na seleção das obras para as compras governamentais na edição do PNBE – 2013.

Tais critérios usados por muitas edições do PNBE acabaram, portanto, beneficiando a formação de um cânone literário, haja vista que tanto escritores quanto editoras do Sul e Sudeste foram, em sua grande maioria, contempladas nos processos de seleção, conforme estudo realizado pela pesquisadora Célia Regina Delácio Fernandes e Maisa Barbosa da Silva Cordeiro (2012) no artigo

intitulado: “Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico”.

Para ilustração desse cânone literário, a autora Lygia Bojunga, por exemplo, já teve doze de suas obras contempladas no programa, sendo que algumas delas por várias edições, segundo dados coletados do trabalho de pesquisa do PPG/Letras da UFGD, *A escrita e escritores na ficção de Lygia Bojunga dentro do acervo do PNBE* (2014), realizado por Érica de Assis Pereira Hoki em 2014. No entanto, é preciso salientar que já ocorreram inúmeros avanços na democratização na escolha dos acervos e na diminuição do cânone, haja vista que no acervo 2013 editoras de todas as regiões do país foram contempladas, embora com predominância de editoras do sudeste (HOKI, 2014), além de temáticas diversas como indígena, afro, gênero e étnica que foram colocadas nos critérios de seleção.

O centro principal da nossa pesquisa será a análise das obras literárias escritas em prosa e classificadas como romance. Delas buscaremos explorar elementos da narrativa que, além de colocar em evidência o papel do leitor na constituição de mimese (representação/imitação da realidade), irá refletir sobre o papel da leitura e da escrita na vida destes personagens enquanto instrumento de reflexão e formação.

As obras escolhidas do acervo 2013 também passaram pelo filtro de abordagens teóricas, de modo a contribuir com a prática de leitura literária nas escolas, já que o acervo é vasto e precisa ser mais bem explorado e trabalhado.

Assim, considerando que o respectivo acervo (última etapa do EF 6º ao 9º ano) compõe um conjunto de 180 obras, contemplando diversos gêneros, foi necessário fazer um recorte de algumas obras para a análise qualitativa. Foram elas: 1 – *Um sonho no caroço do abacate* de Moacyr Scliar (2010); 2 – *Lampião na cabeça* de Luciana Sandroni (2010); 3 – *A distância das coisas* de Flávio Carneiro (2012); 4 - *Paisagem* de Lygia Bojunga ( 2013) e 5 – *Diário de Biloca* de Edson Gabriel Garcia (2003).

Esse não foi um trabalho fácil, pois fazer um recorte significativo em um acervo tão vasto exigiu muita leitura e ponderações para se chegar ao resultado de cinco obras. Por isso, sendo o foco as representações de leitura e

escrita, acabamos optando mesmo na escolha daquelas que mais poderiam contribuir com a análise e o debate em torno destas representações.

Nesse trajeto, coerente com a metodologia adotada, serão utilizadas contribuições de teóricos da área de literatura (BAKHITIN, 1988; CANDIDO, 1998, 2004; LUKÁCS, 2.000 e RICOUER, 1994;). O poder de transformação e de intervenção outorgado ao sujeito por meio da literatura na obra de Antonio Candido vem contribuir na reflexão sobre o papel exercido pelos personagens leitores enquanto sujeitos do seu tempo que buscam mudar a realidade pelo protagonismo social e político. Com efeito, pelo fato de estas obras serem em prosa e pertencerem ao gênero Romance, buscaremos a contribuição da teoria sobre o romance de George Lukács e Bakhtin no que tange à influência do romance sobre os outros gêneros e o papel do leitor para a literatura moderna. Por derradeiro, buscaremos explorar da teoria de Paul Ricoeur e Erich Auerbach aspectos de representação e as novas nuances no conceito de *mimesis* dadas por eles.

Em relação às políticas públicas de leitura e ao ensino de literatura, teremos a contribuição dos estudiosos (as) no assunto: BAJARD (2014); FERNANDES (2007, 2011) e FREIRE( 2011); Nesses estudos, iremos pesquisar sobre a literatura enquanto instrumento de formação de novos leitores e da importância de se trabalhar com textos literários em sala de aula. Ademais, pelo fato de as obras analisadas estarem agrupadas no acervo destinado ao público jovem, faremos um histórico da literatura infantojuvenil no Brasil a partir do trabalho das seguintes pesquisadoras: (COENGA, 2010; COSTA, 2007; LAJOLO, 1993, 2000; LAJOLO e ZILBERMAN, 1986 e ZILBERMAN; 2005), entre outros.

Nosso objetivo, portanto, é pesquisar em que perspectiva a leitura/escrita exerceu influência na vida e na formação dos personagens analisados por meio da representação de leitura e escrita, haja vista que as obras que selecionamos foram distribuídas por compra governamental para a maioria das escolas públicas brasileiras.

Nesse sentido, demonstraremos a partir do enredo das obras analisadas, como a leitura e a escrita incidem na vida dos personagens, aprofundando na sequência a análise da nossa pesquisa com a contribuição de

outros estudiosos do assunto (CHARTIER, 2001; COSSON, 2006; 1998; DALVI, REZENDE E FALEIROS, 2013).

### **Onde queremos chegar**

A realização deste trabalho de pesquisa tem sua gênese assentada nas inquietações que tivemos durante dezessete anos de experiência como professor de língua portuguesa no que se refere às práticas de leitura literária e metodologias que pudessem minimizar o distanciamento entre as obras literárias e seus leitores estudantes. Associado a isso está o fato de que boa parte das escolas dispõe de um considerável acervo em suas bibliotecas, haja vista que o governo federal tem feito grandes investimentos por meio do FNDE e distribuído pelo PNBE desde 1997, inúmeros acervos às escolas públicas. Com efeito, surgiu a necessidade de se buscar meios teóricos e práticos que pudessem garantir um melhor aproveitamento destas obras por meio de estudos sobre o acervo.

Outro aspecto importante desta pesquisa tem relação com a qualidade do acervo e do seu potencial enquanto formador de leitores críticos e sujeitos do seu tempo, conforme será explanado no primeiro capítulo “Leitura literária: quebrando correntes e formando cidadãos” juntamente com detalhamentos do histórico do PNBE e da sua real situação diante da crise política e econômica ocorrida atualmente. Aliado a isso traremos dois recortes de análise relacionados com o tema da pesquisa: no primeiro abordaremos a teoria da representação e no segundo sobre o gênero escolhido para a seleção das obras, o romance. Nesse sentido, considerando que boa parte do acervo é destinada ao público infantojuvenil, no final deste capítulo, faremos um breve panorama histórico desta modalidade da literatura num último recorte que viesse desde o período pré-moderno, com ênfase em Monteiro Lobato, até a literatura contemporânea de Lygia Bojunga e outros escritores do gênero contemplados com obras adquiridas pelo PNBE.

Os outros dois capítulos, portanto, buscarão aprofundar o enfoque da pesquisa, cuja relevância está centrada nas análises sobre representações de leitura e escrita feitas nas cinco obras selecionadas. Isto posto, objetivamos refletir sobre a importância da leitura e da escrita na vida dos personagens de

papel e tinta e como tais práticas proporcionam a eles a conquista de direitos, a resolução de conflitos pessoais e o empoderamento frente às adversidades sociais.

No segundo capítulo, intitulado “As representações de escrita no acervo do PNBE 2013”, o enfoque será dado às representações de escrita, cujo estudo terá como objeto de análise personagens de papel e tinta que, por meio do artifício da escrita, pretendem conhecer e explorar o mundo a sua volta. Com isso, buscaremos verificar se a escrita, além de uma prática social e individual, pode se tornar um instrumento de denúncia, investigação e terapia, ou como forma de opressão e perseguição.

Na sequência do último capítulo, “As representações de leitura no acervo do PNBE”, o foco será a leitura representada no *corpus* das obras por meio dos seus personagens, em geral crianças e adolescentes. Procuraremos averiguar quais os motivos que as levam a praticar tais leituras; o que elas buscam nesses textos; qual a influência que exercem na sua vida pessoal e social e em que medida elas influenciam na formação de uma mentalidade crítica e cidadã destes pequenos leitores.

Por meio destas análises, será possível dialogar com o conceito de representação *mimética*, bem como com as transformações ocorridas na concepção de *mímese* na visão de teóricos da literatura como Ricouer (1994), Lukács (2000) e Candido (1998), haja vista sua relação com o gênero dos gêneros, o romance – modalidade literária escolhida como critério para a seleção das obras analisadas do acervo do PNBE 2013.

Assim sendo, este trabalho de pesquisa vem se agregar a outros trabalhos já desenvolvidos no Grupo de pesquisa: CEELLE - Centro de Estudos em Ensino, Leitura, Literatura e Escrita, sob a liderança da professora Célia Regina Delácio Fernandes, realizados no PPG/Letras da UFGD, sobre os acervos do PNBE, formando um arcabouço de pesquisas que, além de contribuir com o aperfeiçoamento do programa e na seleção dos acervos, propicia a formação de mediadores de leitura literária, facilitando e melhorando a utilização do acervo.

**Leitura literária: quebrando correntes e formando cidadãos**

## **1.1 – Uma breve introdução teórica do nosso percurso**

Nesse primeiro capítulo faremos abordagens de diversos assuntos inerentes à nossa pesquisa que alicerçarão a análise dos capítulos posteriores. Com efeito, considerando que nosso trabalho está voltado aos leitores e escritores representados nas obras escolhidas, começaremos tratando do leitor enquanto sujeito e da leitura enquanto instrumento de transformação social e construção da cidadania. Na sequência, estreitaremos o debate voltando-se para a leitura literária e sua relação com o ensino, tecendo críticas e análises sobre a utilização de textos literários com fins pedagógicos, bem como a formação de novos leitores e o letramento literário.

De modo específico o próximo passo tem relação com o acervo escolhido para nossa pesquisa: acervo PNBE 2013, segunda etapa do EF (6º ao 9º ano), cuja análise será feita a partir de levantamento de dados sobre o histórico do programa, política de investimentos, conquistas e desafios. Iremos também trilhar sobre meandros da teoria literária que façam referências à teoria de representação, haja vista que no centro da nossa pesquisa está a representação de leitura e escrita. Finalmente, tratando-se de um acervo que possui um público específico formado por crianças e adolescentes, apresentaremos um histórico da literatura infantojuvenil no Brasil e dos principais autores deste gênero. Logo, o capítulo inicial da nossa pesquisa seguirá pautado em um embasamento teórico necessário para darmos sequência ao nosso trabalho.

## **1.2 – Antes de tudo, pensar o leitor como sujeito**

O processo de construção do pensamento, dos conceitos e da visão de mundo nos países periféricos do globo, especialmente da América Latina, foram durante séculos baseados nos estudos e conceitos trazidos pelos colonizadores e impostos como forma de dominação. Assim, romper com as amarras ideológicas e culturais enraizadas por séculos de colonização pelos europeus nos países latinos e a partir da década de 1980 pelos norte-americanos é o que motiva os estudos dos pós-colonialistas. O avanço nestas linhas de pesquisa e no aprofundamento da crítica sobre os conceitos

eurocentrados têm sido fundamental para que em seus países de origem pudesse se desenvolver uma cultura menos dependente, pautada nas necessidades e interesses locais.

Por isso, é importante refletir sobre o grau de influência que o processo de colonização e pós-colonização exerceu e continua exercendo sobre a construção epistemológica no Brasil. Como é possível trabalhar um novo olhar e uma nova forma de elaboração dos conhecimentos, na perspectiva de superação deste longo período de dominação?

Tal reflexão deve levar em conta a constituição do sujeito, como “sujeito-leitor”, não somente na sua formação estudantil e nas suas leituras curriculares, mas também do sujeito como leitor de mundo (FREIRE, 2011) em todas as suas fases de desenvolvimento, bem como nos instrumentos e recursos disponíveis para auxiliá-lo nessa formação mais ampla como cidadão. Vale lembrar o pioneirismo de Monteiro Lobato cujos “textos passam a ser fonte de reflexão, questionamento e crítica” (SANDRONI, s/ano, p. 22). Para o autor não bastava fazer uma literatura que dialogasse com o mundo da criança, era preciso que elas por meio da fantasia e da imaginação se posicionassem como sujeitos capazes de fazer, criar e questionar.

Para tal feito Lobato soube muito bem fazer da sua boneca falante “Emília”, uma arma poderosa contra paradigmas e comportamentos impostos pelos adultos às crianças. Neste sentido, ao “dar boca” à sua personagem, num processo de superação da dependência e subserviência, seu grito de “Independência ou morte” reporta aos estudos realizados por um grande teórico uruguaio, Hugo Achugar (2006) que, ao tratar do processo de descolonização vivido pelos habitantes dos países periféricos do globo, especialmente da América Latina, na sua obra *Planetas sem boca*, fala da necessidade de um grito de independência ou mesmo de libertação epistemológica tão necessária aos países que sofrem os efeitos de séculos de colonização:

O balbucio é nosso orgulho, nosso capital cultural, nosso discurso raro, nosso discurso *queer*<sup>3</sup>. O orgulho daqueles raros que, supostamente, não têm boca como os planetas de Lacan e, portanto, carecem de discurso. Ou, segundo alguns, pior ainda, pois falam e

---

<sup>3</sup> *Queer* – Termo em inglês que no contexto quer dizer: romper com a ordem, se colocar contra as normas socialmente aceitas.

produzem um discurso antigo, nativo, crioulo, moderno, imitativo, derivado, carente de valor (ACHUGAR, 2006, p. 14).

Assim sendo, o termo “balbucio” tratado por Achugar será útil para esta reflexão a que nos propomos: a formação do sujeito-leitor, como produtor e transformador de conhecimentos na sua contemporaneidade; como sujeito que fala e que é falado, que pensa e que é pensado.

A palavra balbuciar, segundo o *Dicionário Aurélio* (2016), significa falar imperfeitamente como as crianças ou hesitando. Tem relação, portanto, com a iniciação vocabular dos primeiros anos de vida de uma criança, trazendo na sua gênese uma semântica de “iniciação”. Nesse sentido, Achugar vai explorar o termo numa perspectiva do discurso; da iniciação discursiva, do “ter boca”, daqueles que nunca puderam se expressar e produzir conhecimentos a partir da sua realidade e dos seus interesses locais. “A qualificação do deslocado, ou do lugar de desprezo e do não-valor, é produzida por outros e não pelo sujeito da enunciação [...] reivindico, no entanto, o balbucio” (ACHUGAR, 2006, p.14).

Pensar a formação do sujeito leitor partindo desta premissa de Achugar será como dizer que, assim como o pensamento pós-subalterno no campo do discurso se inicia com os primeiros balbucios de subversão e reação contra as imposições de dominação e exploração coloniais, o sujeito-leitor se constituiria *a priori* como aquele que é capaz de produzir uma leitura crítica e seletiva.

Logo, poder-se-á considerar um sujeito leitor, aquele que é capaz de “balbuciar”, sem ser repetitivo, mas de forma crítica e consciente. Ao tratar sobre as estratégias do pós-colonialismo, Coutinho (2003) vai ser enfático nesta questão:

Seja na Linguística, na Filosofia ou na Teoria da Literatura, as teorias pós-coloniais operam sempre de maneira subversiva, com o fim de dismantelar pressupostos apriorísticos emanados de teorias européias e desvendar as complexidades ocultas por trás de afirmações de caráter monista ou universalizante, em favor de uma visão não-excludente e plural. Elas são, em suma, um projeto voltado para a tarefa acadêmica de revisitar, relembrar e, sobretudo questionar o passado colonial (COUTINHO, 2003, p. 94).

Assim, as instituições educacionais, enquanto espaço de formação destes leitores, podem no processo de mediação destas leituras oferecerem um conjunto de obras literárias que garantam uma visão mais consciente,

crítica e reflexiva. Tais literaturas devem apontar para uma perspectiva mais aberta de modo a romper com as imposições dos cânones e de uma prática eurocêntrica de leitura do mundo que não considera a escolha deste sujeito nas suas práticas de leitura. É preciso pensar o sujeito, não apenas como leitor de textos, mas como leitor de mundo (FREIRE, 2011), é pensar na sua formação desde sua concepção, vivência familiar, social, religiosa e escolar.

Em “A dialética da transgressão”, Wladimir Krysinski (2007), tratando da noção de literatura mundial, por meio do conceito de “*Weltliteratur*”<sup>4</sup> de Goethe, diz que os valores universais literários predominantes até o final do século XIX ruíram e que ir para além desta visão é confirmar que as certezas epistemológicas de um período formal e de grandes teorias se tornaram incertezas à medida que se passou a compreender o fato literário como algo em movimento, não acabado em si, abordando a dialética do conhecimento de modo a ultrapassar uma visão de mundo unitária.

Graças a Bakhtin, compreendeu-se que o fato literário é fundamentalmente multivalente, dialógico, polifônico, e que ele se realiza através de uma interdiscursividade marcada de tensões ideológicas e axiológicas, bem como através de uma junção de contextos sociais, textuais e discursivos. Até a própria construção se desconstruiu: entre um pós-moderno triunfante e uma modernidade a ser reescrita, entre a resistência à teoria e as teorias fortes e ainda ativas, o campo problemático do literário esvaziou sistematicamente de certezas julgadoras (KRYINSKI , 2007, p. 04).

Nesse sentido, um flanco foi aberto no conjunto das produções literárias para que novos autores de regiões periféricas (marginais) pudessem se inscrever e contribuir com a formação intelectual e teórica no século XX. Essa abertura trás consigo a necessidade de que tais textos possam também contribuir com a formação de novos leitores, como sujeitos capazes de refletir criticamente sobre o processo de subalternização imposto por séculos de colonização.

---

<sup>4</sup> *Weltliteratur*. A idéia é apresentada programaticamente e exposta em cartas e comentários por Goethe entre os anos de 1827 e 1830, quando Goethe se empenha em concluir a segunda parte da tragédia do Fausto. Objetiva transformar as literaturas nacionais em mundial. “Cada vez mais me convenço [...] de que a poesia é uma propriedade comum à humanidade, que por toda a parte e em todas as épocas surge em centenas e centenas de criaturas.” Disponível em < <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/o-conceito-de-literatura-universal-em-goethe/>> Acesso em 19 de outubro de 2015.

Outro aspecto a ser considerado está relacionado com a interação entre leitor/autor, haja vista que com a ascensão do capitalismo no século XIX e com o fortalecimento do modelo familiar burguês (propício para a educação e leitura individualizada) o número de leitores cresceu exponencialmente e os escritores passaram a ter um novo olhar para o leitor, tanto como receptor do texto, quanto como parte constituinte do seu processo de elaboração. Nessa linha de raciocínio, as pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman, na obra *A formação da leitura no Brasil* (1998), fazem uma abordagem histórica do papel reservado aos leitores nas obras literárias:

Foi nestas condições que os leitores, cada vez mais numerosos, se transformaram em público consumidor de uma mercadoria muito específica. Estes leitores de carne e osso, dos quais se ocupam os censos e que sustentam o negócio dos livros, passíveis, portanto, de serem historicizados e estudados estatisticamente, têm sua contrapartida textual: o leitor empírico, destinatário virtual de toda criação literária, é também direta ou indiretamente introjetado na obra que a ele se dirige. Assim, nomeado ou anônimo, converte-se em texto, tomando a feição de um sujeito com o qual se estabelece um diálogo, latente, mas necessário (LAJOLO e ZILBERMAN, 1998, p. 16 e 17).

As autoras estão falando, portanto, de dois tipos de leitores: o leitor de carne e osso (este a quem as obras do PNBE são destinadas e que podem ser chamados de “público consumidor”); e de outro que é criado dele. Deste primeiro, que elas nomeiam de “leitor empírico”, um segundo é criado pelo narrador no momento que é “introjetado na obra que a ele se dirige”.

Tal leitor, ao migrar da condição real para a ficcional, ganha vida nas ações e tramas da narrativa, cujo ato de ler toma um grau de importância maior para o desenvolvimento do enredo. Assim sendo, o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do Governo Federal tem contemplado em suas compras autores que produzem com esta prerrogativa, conforme procuraremos mostrar por meio dos leitores e escritores de papel e tinta – personagens das obras selecionadas do acervo 2013 – Segunda Etapa do EF 6º ao 9º ano.

### **1.3 - Literatura e Ensino - os desafios na formação de novos leitores**

A primeira constatação a se considerar, quando o assunto é a educação escolar, tem relação com a leitura literária enquanto aliada fundamental e

indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Egon de Oliveira Rangel (2003) fala em seu trabalho sobre o *Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis* que “o texto literário é *indispensável* para o ensino/aprendizagem e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do Ensino Fundamental” (RANGEL, 2003, p. 138). Isto posto, a leitura desalienada de um método mais elaborado de composição – próprios dos textos literários – não consegue formar leitores mais experientes e com maturidade suficiente para compreender seu mundo e lançar sobre ele um olhar crítico e reflexivo.

Esse exercício de reflexão sobre a relação do sujeito com o mundo por meio da leitura literária proporciona experiências que lhe permite uma maior compreensão do meio social pelo qual faz parte, conforme observa Márcia Cabral da Silva em seu ensaio *A leitura literária como experiência*: “As primeiras experiências com a leitura literária assinalam um meio privilegiado de conhecimento entre o sujeito e o mundo” (SILVA, 2013, p. 54).

É partindo desta premissa que buscaremos refletir sobre o ensino de literatura e mais especificamente da leitura literária enquanto instrumento de formação de novos leitores. Desse modo, a referência a novos leitores deve ser compreendida como leitores literários e não simplesmente como leitores de livros comerciais. Tal referência deve levar em conta a leitura de livros e textos que ampliem o leque de conhecimento lexical e cognitivo destes leitores, por lhes exigir um exercício mais apurado de compreensão e, por conseguinte, uma maior maturidade linguística e literária. “O que nos leva a ler um clássico, por exemplo, é a experiência estética que ele proporciona e não simplesmente a história que conta” (COSSON, 2006, p. 63).

Essa experiência somente acontece com muito esforço, dedicação e persistência que muitas vezes estes leitores jovens e até mesmo seus professores não estão dispostos a enfrentar.

Preocupados com a formação ou pela falta de leitores capazes de marchar em passo compatível com o nível de composição de determinada obra, escritores brasileiros do final do século XIX procuraram produzir seus textos com olhos voltados ao público leitor. Nessa acepção, ao traçar o perfil dos leitores literários deste período, as pesquisadoras Lajolo e Zilberman (1998) fazem um histórico da relação entre autor/leitor em obras escritas por

Machado de Assis e Manuel Antônio de Almeida, em *A formação da leitura no Brasil*.

Nessa perspectiva, os autores mencionados vão produzir suas obras tendo como interlocução do seu trabalho de escrita leitores com diferentes perfis. Enquanto Almeida – escritor romântico – mantém uma relação com o leitor de forma dependente e paternalista, ainda amarrado à características românticas, Assis – escritor realista – busca se interagir com um leitor mais maduro e autônomo. No entanto, considerando o fato de que o autor de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881) iniciou sua trajetória de sucesso na literatura com obras pertencentes ao período romântico, as pesquisadoras vão fazer um recorte em sua obra denominado de “Leitores mal comportados”. A partir de uma obra deste ciclo – *A mão e a luva* – destacam o personagem Estevão, não mais em forma de interlocução como um leitor de carne e osso, mas por meio da construção de um leitor romântico de papel e tinta que é classificado como um mau leitor. Por não saber diferenciar a ficção da realidade é “incapaz de estabelecer a necessária distância entre o lido e o vivido”.

Decididamente não são *estevãos* os destinatários que o narrador machadiano tem em vista, nem nesta, nem em nenhuma de suas obras. Com interlocutores de semelhantes estatura intelectual não é possível manter o diálogo que a ficção de Machado pretende entabular com os leitores (LAJOLO e ZILBERMAN, 1998, p. 26).

Após traçar o perfil de vários leitores das obras de Machado, seja por meio da interlocução, seja da ficção (no caso de leitores personagens), as pesquisadoras buscam enfatizar o modelo de leitor pretendido e idealizado por Machado: leitores que sabem se distanciar e se divertir com a obra que lê, pois conhecem o fazer literário, absorvendo-o de modo crítico e reflexivo:

[...] a leitura desejável não pode ocorrer a partir da identificação, mas pelo contrário, deve favorecer o distanciamento que diverte e conscientiza. [...] também não pode evitar os leitores que têm a disposição, sintetizados na *leitona amiga*, no *homem sisudo* e no *crítico exigente*, representa-os retocados, ao sugerir que quem os lê – seja quem for – não segue esse caminho, estando, pelo contrário, na trilha desejada pelo escritor. A identificação é substituída pela pedagogia, e o leitor converte-se no bom aluno que vai acompanhar as pegadas designadas pelo mestre da leitura (LAJOLO e ZILBERMAN, 1998, p. 26).

As análises feitas pelas pesquisadoras em relação às obras de Machado de Assis, no que tange à representação dos personagens leitores vão ao encontro da nossa proposta de pesquisa, haja vista que procuraremos explorar a representação de personagens leitores e escritores nas obras já mencionadas do acervo PNBE 2013.

Desse modo, é válido ressaltarmos algumas diferenças, pois em se tratando de literatura infantojuvenil – como é o caso do acervo que analisaremos –, os leitores e escritores de papel e tinta destas obras em grande medida serão também crianças e adolescentes. Com efeito, a formação destes novos leitores está intimamente relacionada a dois elementos que precisam ser considerados: a experiência de mundo e a linguagem. Dessa forma, não é possível afirmar que um leitor literário se forme única e exclusivamente na escola, apesar de que o contato com o texto literário, para a maioria das crianças e adolescentes no Brasil, sobretudo das classes mais vulneráveis acontece apenas na escola.

Ao contrário, àqueles que chegam à escola com alguma bagagem literária trazida de casa ou de outro espaço de socialização, tudo se torna mais fácil e produtivo tanto para o aluno, quanto para o professor. Seria como comparar o estudante que já vai alfabetizado ou semi-alfabetizado de casa para a escola, na perspectiva da “palavramundo” de Paulo Freire (2011), em relação aquele que não teve o apoio e o respaldo familiar: levou o seu mundo para a escola sem nenhuma conexão com a palavra.

Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro negro; gravetos, o meu giz. Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos [...] já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho dos meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 2011, p. 24).

Assim, na perspectiva traçada pelo educador Paulo Freire, a bagagem de leitura de mundo e de leitura propriamente dita levada para a escola, será determinante para que o público discente das séries finais do EF (6º ao 9º ano)

alcance um patamar desejável de letramento literário (COSSON, 2006)<sup>5</sup>. À medida que for evoluindo e ampliando sua experiência literária este leitor poderá alcançar o perfil traçado pelas pesquisadoras Lajolo e Zilberman (1998) e desejado por Machado de Assis.

De outro modo, conforme iremos analisar as representações de leitura e escrita a partir de leitores de papel e tinta, outro exemplo de representação do leitor literário retirado da obra autobiográfica *Infância* de Graciliano Ramos foi explorado em um artigo “Leitura literária como experiência”, publicado na obra *Leitura de literatura na escola* por Márcia Cabral da Silva (2013). Nele a autora vai explorar as memórias da infância do narrador protagonista em que Graciliano (autor e personagem), a despeito de sofrer muito em seu processo de alfabetização, acaba por fim se tornando, ainda na sua adolescência, um exímio leitor literário.

Algumas dúvidas e angústias típicas da puerilidade foram, no caso de Graciliano, dirimidas com o auxílio dos livros. Dizia que, por ser um menino tímido e de pouco relacionamento, a vantagem dos livros era a de não sofrer o constrangimento de ter que fazer a pergunta.

Por mais desafiante que fosse a compreensão de um texto literário, do qual o autor-personagem vai chamar de “literatura encrocada” (SILVA, 2013, p. 62) ele se esforçava em entendê-la. Assim, Silva em seu artigo, ao tratar sobre a mediação de leitura que outros personagens exerceram na vida de Graciliano e também da angústia, medo, interesse e curiosidade provocados por um texto literário, relata: “Vê-se de fato que, a recepção da ‘prosa encrocada’ ocorreu entre um misto de receio e admiração. Não obstante, desenvolveu-se. O leitor, mais ainda.” (SILVA, 2013, p. 63).

Ao finalizar seu artigo, a autora relata que a ficção exerceu grande importância na formação inicial do leitor descrito nas páginas de *Infância*:

Por um lado, enfatizou-se o papel da mediação de qualidade, no âmbito privado, exercido pela prima Emília, grande motivadora no período inicial. Por outro, observaram-se as influências de natureza diversa exercidas na vida em sociedade, fosse pelo tabelião Jerônimo Barreto, proprietário de biblioteca particular, fosse por Mário Venâncio, literato e mentor intelectual do jovem em formação. (SILVA, 2013, p. 63).

---

<sup>5</sup> Letramento Literário. Ver: COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

No entanto, sem desconsiderar que mediadores de leitura<sup>6</sup> podem estar em diversos lugares da vida cotidiana como no caso de Graciliano, é na escola que boa parte da mediação acontece. Com efeito, neste mesmo livro, *Leitura de literatura na escola*, outra autora, Neide Luiza de Rezende<sup>7</sup>, vai tratar do “Ensino de literatura e a leitura literária” e fazer dois questionamentos que nos serão bastante úteis para refletir sobre a prática da leitura literária nas escolas e o ensino de literatura:

1 – *O que se ensina hoje na escola quando se ensina literatura* (grifo da autora), tendo como premissa que, quando dizemos “literatura”, estamos pensando no texto literário e não em outra coisa – como simulacros, resumos, história da literatura, estilos de época, conjunto de obras, etc.?

2 – *O que se ensinaria se de fato se “ensinasse literatura”* (grifo da autora), pressupondo-se ser o texto literário o objeto do ensino de literatura? (REZENDE, 2013, p. 100).

Tais questionamentos se devem ao fato de que ainda perdura na maioria das escolas, conforme dados divulgados pela pesquisa de Rezende, uma prática que prioriza a história da literatura e as escolas literárias em detrimento do texto literário. Não obstante, desde 2006, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* - PCNs tenham alertado e proposto um novo viés para o ensino de literatura - que inclusive tiveram a participação dessa pesquisadora, na prática muitas escolas ainda mantêm a metodologia dos PCNEM de 2000.

Desse modo, uma inversão neste processo de ensino da literatura, que implicaria em colocar o texto literário como instrumento prioritário na formação de novos leitores, exigiria um deslocamento considerável, ou seja, “ir do ensino da literatura para a leitura literária, uma vez que o primeiro se concentra no pólo do professor e o segundo, no pólo do aluno” (REZENDE, 2013, p. 106), representaria romper com o currículo tradicional de ensino da literatura, na seguinte perspectiva:

---

<sup>6</sup> Para saber mais a este respeito consultar: MAIA, Elisângela Tiago e FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Política pública de leitura, mediadores e a formação de leitores literários* (2014). Disponível em <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/3432/2028>>. Acesso em 08 de junho de 2015.

<sup>7</sup> Neide Luzia de Rezende é professora titular da USP e orientou recentemente uma pesquisa que trata da “efemeridade dos projetos de leitura literária na rede estadual paulista”, defendida em 2013 por Renata da Silva Ferreira Asbahr.

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para que esse conteúdo se insira como fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (REZENDE, 2013, p. 111).

Uma vez que a formação de novos leitores passa pela escola, apesar do dilema em torno das metodologias voltadas ao estudo da literatura, de acordo com o levantamento feito pelas pesquisadoras Neide Luiza de Rezende e Marcia Cabral da Silva se dê com maior envergadura no EM, é no EF que se adquire o gosto pela leitura como “fruição, reflexão e elaboração” (REZENDE, 2013). É também em grande medida por meio dos acervos comprados e distribuídos nas escolas públicas – assunto que será abordado no próximo item - que este trabalho com a leitura literária acontece. Enfim, o desafio na formação de novos leitores deve ter a literatura como aliada fundamental e sob a ótica de um ensino que priorize a leitura literária em detrimento de uma prática engessada pela grade curricular, conforme apontado por Rezende (2013).

#### **1.4 – Estudo do PNBE (acervo, distribuição, seleção)**

O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE foi instituído pelo MEC, a partir da Portaria Ministerial nº 04, de 28 de abril de 1997, com o objetivo de promover a leitura por meio da distribuição de livros de literatura às escolas públicas do Brasil. A execução e as etapas de todo o processo estão sob a integral responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). O primeiro é responsável pela aquisição e distribuição das obras, enquanto que a Secretaria se encarrega da avaliação e seleção das coleções e acervos (BRASIL, 2012).

Desde sua criação este programa, iniciado no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, manteve-se intermitente e foi gradativamente se ampliando e consolidando nos dois mandatos do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, sendo ampliado ainda mais no governo da Presidenta Dilma Rousseff.

Enfim, o PNBE, ao longo da sua existência, deixou simplesmente de ser uma política de governo para se consolidar como uma política de Estado.

Desse modo, enquanto uma política do Ministério da Educação – MEC, é direcionado à aquisição e à distribuição de obras literárias às escolas públicas de Educação Infantil (creche e pré-escola), anos iniciais e finais do EF (1º ao 5º e 6º ao 9º ano), educação de jovens e adultos (EF e EM) e EM, com acervos de títulos de diversos gêneros literários, como crônica, novela, romance, bibliografia, teatro, poema, livros de imagens, histórias em quadrinhos, entre outros.

Essa distribuição segue alguns critérios de tal modo organizados que possa atender, desde os primeiros anos de vida estudantil (nas creches) até o EM, conforme se observará nas tabelas abaixo:

Tabela 1 – Investimentos do PNBE<sup>8</sup> em todos os anos desde a primeira edição.

PROGRAMA	ALUNOS BENEFICIADOS	ESCOLAS BENEFICIADAS	QUANTIDADE DE LIVROS	INVESTIMENTOS
PNBE 1998	19.247.358	20.000	3.660.000	29.830.886,00
PNBE 1999	14.112.285	36.000	3.924.000	24.727.241,00
PNBE 2000 *	(distribuição de obras aos professores)	18.718	3.728.000	15.179.101,00
PNBE 2001	8.561.639	139.119	60.923.940	57.638.015,60
PNBE 2002	3.841.268	126.692	21.082.880	19.633.632,00
PNBE 2003	6.881.473	156.179	47.582.578	87.127.672,20
PNBE 2004	Não houve compra			
PNBE 2005	16.990.819	136.389	5.918.966	47.268.337,00
PNBE 2006	13.504.906	46.700	7.233.075	45.509.183,56
PNBE 2007 <sup>9</sup> /2008	29.284.279	161.274	8.601.932	65.283.759,50
PNBE 2009	20.189.550	52.645	10.389.271	74.447.584,30

<sup>8</sup> PNBE, Políticas Públicas e Investimentos. Disponível em

<<http://www.isapg.com.br/2013/ciepg/down.php?id=66&q=1>>. Acesso em 08 de junho de 2015.

<sup>9</sup> O acervo do PNBE 2007 não aparece na tabela devido à mudança na nomenclatura do PNBE. Até 2006, o nome do programa se referia ao ano de aquisição. Em 2007, passou a referir-se ao ano de atendimento. Assim, os livros do PNBE 2008 foram adquiridos em 2007. Os livros do PNBE 2009 foram adquiridos em 2008 e assim por diante. Dessa forma, não existiu uma versão do programa “PNBE 2007”. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>>. Acesso em 25 de agosto de 2015.

PROGRAMA	ALUNOS BENEFICIADOS	ESCOLAS BENEFICIADAS	QUANTIDADE DE LIVROS	INVESTIMENTOS
PNBE 2010	24.723.464	161.274	10.660.701	48.766.696,45
PNBE 2011	20.092.958	54.359	5.585.414	70.812.088,00
PNBE 2012	22.305.401	148.018	10.485.353	81.797.946,11

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE - Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE

Tabela 2 – Detalhamentos dos investimentos do PNBE nos anos de 2013 e 2014.

Ano de Aquisição	Segmento de Ensino	Acervos Distribuídos	Escolas Beneficiadas	Alunos Atendidos	Livros Distribuídos	Investimento Total R\$
PNBE 2013	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	50.556	86.794	12.339.656	5.207.647	56.677.338,63
	Ensino Médio	19.144	36.981	8.780.436	2.218.884	29.704.045,58
<b>Total</b>		<b>69.700</b>	<b>123.775</b>	<b>21.120.092</b>	<b>7.426.531</b>	<b>86.381.384,21</b>
PNBE 2014	Educação Infantil Creche	168.366	32.820	1.731.572	4.209.150	17.730.630,46
	Educação Infantil Pré-Escola	325.144	79.949	3.645.572	7.966.028	32.807.029,60
	Fundamental do 1º ao 5º ano	226.252	104.745	13.226.845	5.599.737	31.616.454,48
	Educação de Jovens e Adultos - EJA	64.764	36.006	3.589.440	1.619.100	10.208.749,32
<b>Total</b>		<b>784.526</b>	<b>253.520</b>	<b>22.193.429</b>	<b>19.394.015</b>	<b>92.362.863,86</b>

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE - Programa Nacional Biblioteca Da Escola - PNBE

Os anos de 2013 e 2014 são apresentados com mais detalhes por ter incidência direta na nossa pesquisa, tendo em vista que o recorte fora feito no acervo 2013.

Em 2014 não foram feitas distribuição dos acervos para o EF (6º ao 9º ano) nem para o EM, a julgar que o MEC faz um revezamento ano a ano<sup>10</sup> entre Educação Infantil Creche e Pré-Escola, Fundamental do 1º ao 5º ano e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Entretanto, os investimentos do ano de 2014 foram superiores a 2013, seguindo uma progressão aritmética (com algumas variações) observada nos investimentos destinados ao PNBE – desde que foi criado, sendo: 2013, 86,3 milhões e 2014, 92,3 milhões.

Enfim, os dados demonstram que o governo federal ao longo destes 17 anos fez grandes investimentos na compra e distribuição de livros de literatura às escolas públicas do país. No entanto, conforme analisaremos ainda neste capítulo, a política de investimentos nesta área tende a diminuir drasticamente devido à crise econômica e ao contingenciamento de gastos do governo federal.

### **1.5 - Detalhamento do histórico do programa**

O PNBE desde a sua fundação recebeu um considerável aporte de recursos, começando em 1998 com 29,8 milhões em investimentos na compra de um acervo composto por 215 títulos, incluindo obras clássicas e modernas da literatura brasileira, enciclopédias, atlas, globos terrestres, dicionários, livros sobre a história do Brasil e sua formação econômica e um *Atlas Histórico Brasil 500 Anos*, distribuído às escolas de 5ª a 8ª série.

Já em 1999 o acervo do PNBE foi composto de 109 obras de literatura infantil e juvenil, sendo quatro obras voltadas às crianças portadoras de necessidades especiais, indicadas pela Secretaria de Educação Especial do MEC, acondicionadas em uma caixa-estante, em formato de escola, distribuídas às escolas de 1ª a 4ª série (atual 1º ao 5º ano). Neste ano o governo disponibilizou 24,7 milhões para a compra destas obras, de acordo

---

<sup>10</sup>“PNBE, Revezamento e distribuição dos acervos. Este método começou com a universalização do atendimento que a partir de 2005 a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) buscou beneficiar todas as 136.389 escolas públicas brasileiras com as séries iniciais do EF, 1ª a 4ª série (atual 1º ao 5º ano), com pelo menos um acervo composto de 20 títulos diferentes. A partir do próximo ano o atendimento buscou contemplar as séries finais do EF e conseqüentemente para as outras séries do EM, EJA e Educação infantil”. Disponível em <<http://www.fnede.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>> Acesso em 25 de agosto de 2015.

com informações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

No ano de 2000, a quantidade de recursos foi menor pelo fato de a distribuição contemplar os docentes do EF das escolas públicas que participaram do programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Nesse sentido, a variação para cima ou para baixo de um ano para o outro se deve ao modelo de distribuição destes livros que sofreu inúmeras adequações desde sua criação. Tais modificações e ajustes se deram para atender a realidade e necessidades educacionais, seguindo prerrogativas da Constituição Federal que, em seu artigo 208 trata da garantia do direito de todo aluno a ter acesso ao material de apoio didático, bem como a universalização e melhoria do EF, estabelecidos na LDB 9394/96, tendo como objetivo a formação básica do cidadão mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Art. 32 - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996, s/p).

No PNBE 2001 iniciou-se o projeto “Literatura em Minha Casa”. Observa-se que neste ano a gama de recursos foi consideravelmente maior do que nos anos anteriores, pois o intuito do programa era entregar o livro para os alunos lerem no contra turno, além de incentivar a leitura e a troca de livros entre os alunos e possibilitar às suas famílias a opção de fazer leituras em casa.<sup>11</sup>

No ano seguinte foi dada continuidade à ação “Literatura em Minha Casa”, o acervo foi composto por seis coleções diferentes, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. Pela primeira vez, as coleções foram entregues aos alunos para levarem para casa. A ideia do programa foi incentivar a leitura e a troca dos livros entre os alunos, além de permitir à família do estudante opção de leitura em casa. As escolas também receberam quatro acervos para sua biblioteca.

Em 2003 o PNBE foi executado por meio de diversas ações com a finalidade de dinamizar o programa. Foram elas:

---

<sup>11</sup> Literatura em Minha Casa. Este programa foi tema da Dissertação de Flávia Ferreira de Paula: *Literatura infanto-juvenil e políticas públicas de leitura: um estudo do projeto Literatura em Minha Casa*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados, 2010. Disponível em <<http://flaviafdepaula.weebly.com/artigos--trabalhos.html>> Acesso em 26 de agosto de 2015.

- *Literatura em Minha Casa*: 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano) distribuição de uma coleção por aluno, composta por cinco volumes. 4ª série (5º ano) foram investidos R\$ 18.448.791,00. 8ª série (9º ano) 2.969.086 alunos atendidos com a distribuição de 13.689.320 livros para 36.685 escolas com investimento total de R\$ 14.757.086,96;
- *Palavra da Gente*: destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujos investimentos foram de R\$ 2.956.053,24;
- *Casa da Leitura* que investiu na distribuição de “bibliotecas” itinerantes para uso de toda comunidade. Esta ação teve investimento de R\$ 6.246.212,00, beneficiando 3.659 municípios.

Neste ano ainda o maior aporte de recursos ficou por conta da *Biblioteca Escolar*. Foram distribuídos 144 títulos de ficção e não ficção, com ênfase na formação histórica, política e econômica do Brasil para as escolas com maior número de alunos; com investimento de R\$ 44.619.529,00, esta ação atendeu 20.021 escolas, com a distribuição de 3.193.692 livros, totalizando, no ano de 2003, R\$ 87.127.672,20.

Considerando a quantidade e relevância das ações lançadas no ano de 2003, em 2004 houve a continuidade destas ações, uma vez que ainda estavam em desenvolvimento e necessitavam de mais tempo para sua realização.

Em 2005 o atendimento aos alunos nas escolas volta a ser foco do PNBE, por meio da ampliação dos acervos das bibliotecas escolares, houve um investimento de R\$ 47.268.337,00 na aquisição de 5.918.966 livros, atendendo 136.389 escolas, beneficiando 16.990.819 alunos.

O PNBE 2006 foi às escolas públicas de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano)<sup>12</sup>, com investimento de R\$ 45.509.183,56, o programa distribuiu 7.233.075 livros, atendendo 46.700 escolas e 13.504.906 alunos.

Em 2007 o CEALE (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita) da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) assume a organização da equipe de especialistas responsáveis pela avaliação e seleção do material que irá compor o PNBE.

---

<sup>12</sup> No ano de 2006 houve uma alteração no EF com a aprovação em fevereiro de 2006 da lei 11.274, que mudou a sua duração de oito para nove anos, transformando o último ano da Educação Infantil no primeiro ano do EF.

No ano de 2008 o PNBE foi ampliado, passando a atender além de escolas de EF, também escolas de EI e EM. Os investimentos deste PNBE para Educação Infantil foram de R\$ 9.044.930,30 na aquisição e distribuição de 1.948.140 livros, atendendo 85.179 escolas e 5.065.686 alunos. No EF foram adquiridos 3.216.600 livros, beneficiando 127.661 escolas e 16.430.000 alunos com o investimento de R\$ 17.336.024,48. E para o EM o investimento foi de R\$ 38.902.804,48 para a distribuição de 3.437.192 livros, atendendo 17.049 escolas e 7.788.593 alunos.

Em 2009 o programa foi destinado aos anos finais do EF (6º ao 9º ano) e EM. O investimento para o EF foi de R\$ 47.347.807,62 para a distribuição de 7.360.973 livros que atenderam 49.516 escolas, beneficiando 12.949.350 alunos. Já para o EM foram adquiridos 3.028.298 livros, com um investimento de R\$ 27.099.776,68, atendendo 17.419 escolas e 7.240.200 alunos. Importante destacar que neste mesmo ano outros investimentos foram feitos para aquisição de livros didáticos, como o PNBE – VOLP (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa), o PNLD – Obras Complementares e o PNBE do Professor. Os três programas consumiram neste ano de 2009 R\$ 161.593.399,73, beneficiando 40.833.030 alunos (a quantidade de alunos neste caso é menor considerando que a quantidade de professores beneficiados não foi computada) e distribuindo 6.983.131 de livros aos professores através do PNBE do professor.

No ano seguinte o PNBE foi direcionado para a educação infantil, aos anos iniciais do EF e EJA. Segundo o MEC, 24 milhões de alunos foram beneficiados com o programa que distribuiu 10,7 milhões de livros.

Já o PNBE 2011 beneficiou os anos finais do EF e EM, sendo distribuídos 77.754 acervos para o EF (6º ao 9º ano) e 34.704 acervos distribuídos para o EM, num total de investimentos de 70,8 milhões, salientando que são compostos três acervos diferentes para cada uma dessas etapas.

Em 2012, seguindo a progressão de investimentos, o PNBE realizou a compra de 10.485.353 livros num investimento de R\$ 81.797.946,11, para atender 22.305.401 de alunos da EI, do EF de 1º ao 5º ano e da EJA. Vale ressaltar que neste ano houve também um maciço investimento em outros programas como o PNLD - Obras Complementares para atender alunos dos 1º,

2º e 3º anos do EF, no valor de R\$ 87.460.433,77 e ainda com o lançamento Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC instituído pela portaria nº 867 de 04 de julho de 2012, através do PNLD - Alfabetização na Idade Certa, foi feito investimento de R\$ 46.667.013,22.

O acervo que estamos analisando, portanto, do ano de 2013 foi destinado aos anos finais do EF, com três acervos de sessenta obras cada, e do EM, também com três acervos de sessenta obras. O total de investimentos foi de 80,6 milhões, atendendo 20,1 milhões de alunos. Seguindo o critério de revezamento anual, no ano seguinte as séries não contempladas como EI, Creche, EF do 1º ao 5º ano e EI Pré-Escola receberam o investimento na aquisição de obras infantis no valor de 92,3 milhões, atendendo 22,1 milhões de alunos.

Mais uma vez foi possível notar a gama de investimentos dispensados pelo governo federal na aquisição e distribuição de livros de literatura, livros didáticos e periódicos nas 16 edições relacionadas de 1998 a 2014. Assim, a despeito de ter havido variações, cortes no orçamento e até pequenas interrupções devido a adequações nos programas, o PNBE se consolida como o maior programa de distribuição de livros de literatura da história da nação. No decorrer da sua trajetória, o PNBE foi ganhando importância e se aperfeiçoando nos seus critérios de seleção e distribuição.

Com efeito, foi preciso pensar o acesso aos livros de “literatura como um direito” social de modo a atender desde a criança da pré-escola, o adolescente e até os familiares dos alunos.

### **1.6 – Critérios de seleção e as obras selecionadas do PNBE 2013**

No edital 2013 que estabelece os critérios de seleção e escolha das obras que compuseram seus respectivos acervos seguem 09 indicações utilizadas para referenciar o tema cujas obras devem abordar, ou seja, para ter sucesso na seleção a obra inscrita deve dialogar com pelo menos uma das temáticas, que seguem ordenadas de um a nove: 1) indígena, 2) quilombola, 3) campo, 4) educação de jovens e adultos, 5) direitos humanos, 6) sustentabilidade socioambiental, 7) educação especial, 8) relações étnico - raciais e 9) juventude (BRASIL, 2012, p. 01).

No entanto, tal divisão não significa que as obras escolhidas estejam agrupadas nos temas de referência, mas sim que a algum(ns) dele(s) esteja(m) relacionado(s). Com efeito, vários temas podem ser contemplados em apenas uma obra, conforme mostraremos mais adiante em *Um sonho no caroço do abacate*, de Moacyr Scliar (2002), que discute temas tais como, direitos humanos, questões étnico-raciais e juventude (indicações 5, 8 e 9).<sup>13</sup>

A obra, *Paisagem*, de Lígia Bojunga (2013), explora o mundo da criança e do jovem leitor na sua relação com a família e a sociedade. Tema presente no item nove e também referenciado em outras obras como *Diário de Biloca*, *A distância das coisas* e *Lampião na cabeça*. Esta última ainda passa por temas que envolvem questões agrárias e os direitos humanos.

Todas as obras citadas e que serão objeto de análise desta pesquisa são de autoria nacional e seguem as normativas exigidas em edital para as editoras também nacionais.

Quanto aos critérios de avaliação e seleção das obras, em geral o caráter emancipatório e a capacidade destas obras em despertar o senso crítico e formar leitores autônomos, colocaram em grande medida estas obras no topo da lista.

No anexo II do edital de convocação para o processo seletivo do PNBE 2013 que trata dos critérios de avaliação, tais requisitos ficam bem claros e demonstram a preocupação dos avaliadores em constituir acervos de qualidade literária e formativa:

As obras de literatura a serem avaliadas e distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola 2013 deverão contribuir para que a escola pública brasileira possa levar os alunos a uma leitura emancipatória, por meio do acesso a textos literários de qualidade que proporcionem experiências significativas e ofereçam estímulos para a reflexão e a participação criativa na construção de sentidos para o texto. Além disso, os textos literários deverão ser portadores de manifestações artísticas capazes de despertar nos leitores jovens não apenas a contemplação estética, mas também, a capacidade de reflexão diante de si, do outro e do mundo que o cerca.

O que se espera dessas obras é que elas ofereçam subsídios para a formação de leitores autônomos, apreciadores das várias possibilidades de leitura que um texto literário pode oferecer. É objetivo do PNBE 2013 que os alunos possam apropriar-se de práticas de leitura e escrita de forma a interagir com a cultura letrada disseminada socialmente, promovendo o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2011, p. 21).

---

<sup>13</sup> Critérios do PNBE para a seleção de obras. Disponível em <<http://www.fnnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas>>. Acesso em: 03 de junho de 2015.

Tais exigências se resumem em características que abrangem tanto a estética literária, quanto a capacidade destas obras em levar seus leitores a refletir sobre o mundo que o cerca, consoante veremos nas análises dos capítulos a seguir. Outrossim, foi possível perceber que as premiações recebidas pelos autores no decorrer de suas carreiras, bem como das respectivas obras, cuja reprodução foi feita em editoras reconhecidas dentro e fora do país, pode ter sido preponderante para que viessem a ser contempladas<sup>14</sup>(FERNANDES, 2007; PAULA, 2010). Entretanto, não se pode deixar de enfatizar, a guisa dos critérios elencados, a elevada qualidade do acervo, que após passar anualmente por um processo de avaliação por especialistas da área (FERNANDES, 2007; FERNANDES e CORDEIRO, 2012), vem melhorando a cada ano. Enfim, a pluralidade de temas e gêneros oferecidos pelos acervos tem proporcionado aos educadores, bibliotecários e alunos um excelente material para trabalhar a leitura e a leitura literária nas escolas.

### **1.7 – Futuro incerto do PNBE**

Após dezessete anos ininterruptos do PNBE, que sofreu uma pequena pausa em 2004, o Programa pode ser afetado por cortes no orçamento para a educação e, conseqüentemente, no contingenciamento dos investimentos previstos para os anos de 2015 e 2016. Apesar desta ser uma informação já confirmada, não se há de prever prejuízos maiores em relação aos programas que estão paralisados, uma vez que podem ser retomados. São eles:

**PNBE Temático 2013** (paralisado há quase três anos); **PNLD – Alfabetização na Idade Certa 2014** (após a solicitação de documentos pelo FNDE para início das negociações: 30/12/2014, não houve mais contatos); **PNBE Indígena 2015** (entrega dos livros para análise e seleção: entre 06 e 08/03/2014, mas até 18 de maio de 2015, ainda paralisado); **PNBE 2015** (para alunos das últimas séries do EF e do EM) (Publicação do edital: 07/03/2014. Entrega dos livros para análise e seleção: entre 02 e 30/07/2015 - Situação

---

<sup>14</sup> Tais premiações serão destacadas na apresentação de cada obra e do seu autor nos próximos capítulos.

atual: paralisado) e **PNBE 2016**. (Edital ainda não publicado até a data da pesquisa em 17 de junho de 2015).<sup>15</sup>

Se tais previsões se confirmarem, milhares de alunos e professores serão afetados em todo o Brasil, com consequências não somente para a educação, mas também para cerca de 80% das editoras brasileiras, micro e pequenas empresas do setor, que em grande medida dependem destas compras governamentais para sobreviver. Se isso ocorrer mesmo, tanto para as pequenas e micro editoras, quanto para os projetos governamentais da presidente Dilma, cujo *slogan*, lançado na campanha eleitoral, era exatamente “Pátria educadora”, sofrerão prejuízos incalculáveis.

Nesse sentido, a afirmação feita anteriormente - baseada na sequência de sucesso do PNBE até 2014 - de que o programa se consolidou como uma política de Estado e não de governo - demonstra ainda sua dependência governamental e econômica.

Na sequência deste histórico do PNBE, queremos abordar no próximo tópico algumas questões relevantes para a nossa pesquisa, cuja relação não se dá com números, dados e investimentos do acervo, mas sim com o conteúdo, o método de composição e o gênero literário em que as obras selecionadas se enquadram.

### **1.8 – A teoria da representação e o Romance nas obras analisadas do acervo PNBE 2013**

Após uma breve abordagem sobre aspectos técnicos da relação entre o PNBE e o nosso *corpus* de análise, buscaremos desenvolver neste tópico aspectos relacionados à teoria de representação literária. Assim, o Romance, que é um gênero eminentemente moderno e que exerce grande influência sobre os outros gêneros, busca mediante um processo de verossimilhança e representação imitar a realidade, mas com uma fundamental diferença: transformando-a. Do contrário se resume em um simples objeto de entretenimento.

---

<sup>15</sup> Paralisia ameaça sobrevivência das pequenas editoras brasileiras. Disponível em <http://letras.blog.uol.com.br/>. Acesso em 09 de abril de 2016.

Nessa perspectiva, tratando a literatura como importante instrumento de análise da realidade, Georg Lukács (2000, p. 71) diz que a visão de mundo, “sob a perspectiva objetiva, é uma imperfeição, e em tempos de experiência subjetiva, uma resignação”. O romance não deve se contentar apenas em tentar representar a realidade objetiva, é preciso manter a distância. A distância, por sua vez, é mantida pela ironia, essência do romance. Por meio dela que os elementos se juntam e dão sentido: é a autocorreção da fragmentariedade – pela ironia o mundo pode, artisticamente, se integrar; “do contrário, vira entretenimento” (LUKÁCS, 2000, p.70). Por intermédio dela os elementos conflitantes que são justapostos, podem coexistir e permanecerem separados.

A abordagem, portanto, que Lukács faz na sua obra, *A teoria do romance* – um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica é fundamental na nossa análise, no que tange a contribuição do romance para a formação do sujeito-leitor contemporâneo. Assim, enfatiza Lukács, que o romance deve intervir na realidade de modo resignado e não desiludido, inseminando-o com o eu do romancista, por meio da figuração do abstrato. O romancista é um sonhador que tenta comunicar seus sonhos de forma objetiva, sendo que o bom romance tem uma intenção figuradora do abstrato. É, pois, mediante a estética e a capacidade de impregnar o mundo com o conteúdo da sua aspiração que o mundo pode artisticamente se integrar.

Nesse aspecto, o romance busca estabelecer uma nova relação com a realidade. Seus personagens, por exemplo, não são construídos unicamente para copiar as características e os modos de viver das pessoas de uma determinada época (numa relação mimética que veremos mais adiante). Esta interação entre o romance e a realidade – com bons exemplos no período realista/naturalista) – passará a se dar por meio da linguagem e da estética adotada pelo narrador. Na obra *O Ateneu*, de Raul Pompeia, a construção dos personagens ocorre de forma indireta, caricatural e inventiva, conforme abordado no trabalho sobre a construção da personagem de Beth Brait (1990, p. 27):

Para conseguir este efeito, Raul Pompeia não escolhe o fácil caminho da exposição das ideias, ou de um realismo mimético que visa “copiar” o mundo. Ao contrário, ele vai buscar nas características da

linguagem, elementos significativos capaz de dar forma ao real, as características do mundo inventado e retratado.

Não se trata de uma mera imitação da realidade objetiva, existe por trás da representação um trabalho artístico que, ao mesmo tempo em que representa (imita), constrói significados e amplia a percepção do mundo por meio da linguagem.

Um dos personagens que serão explorados posteriormente na obra *Um sonho no carço do abacate* de Moacyr Scliar, chamado Mardoqueu, não chega a ser caricatural muito menos trabalhado com o esmero de Pompeia. No entanto, não se há de considerá-lo realisticamente mimético, haja vista que busca romper com os padrões de comportamento de sua época, mesmo sendo judeu, pobre e namorado de uma jovem negra.

Desse modo, o homem do romance, na visão de Lukács (2000), não é um utopista acomodado, ao contrário, age no mundo em prol de sua transformação. Sua essência não está na realidade, mas na conexão dos fatos. O romance precisa comunicar a incompletude do ser humano e sua fragmentariedade, remetendo-o para além de si mesmo.

O grande desafio do romancista é acertar na medida desta harmonia proposta, sem solucionar por completo os problemas de distanciamento entre os homens, pois o sentido não é imanente à realidade; o mundo moderno é inacabado. Não há um sentido previamente dado, o que torna a realidade aberta e surpreendente. Bojunga (2013) e Sandroni (2010) fazem bom uso desta vertente à medida que transferem para os seus personagens “Lourenço” e “Helena” os destinos da narrativa. O leitor, por sua vez, se inscreve como importante personagem no processo de construção da obra. Ambas terminam como começam em que as pontas do início se atam as do final formando um círculo intermitente e infinito de composição.

Na obra de Sandroni, o inacabamento final e o aspecto de ironia do qual trata Lukács ficam evidentes, haja vista finalizar a obra da mesma forma como começou – num método intermitente, contínuo e aberto de construção. Quando se imagina chegando ao final da história, outra se inicia na mesma perspectiva. Lampião vai embora e quando a campainha toca, pensando ser Lampião, a escritora Helena se surpreende com a visita de Frei Caneca. Como ele também

é um personagem do passado, Sandroni sugere que Helena faça a biografia de Frei Caneca, e tudo recomeça novamente.

Da mesma forma, este aspecto de inacabamento, que é próprio do romance, ocorre com outra personagem, Pedro, da obra *A distância das coisas*, de Flávio Carneiro (2012). Ao viver o processo de resignação pelo qual fala Lukács, não se acomoda diante dos fatos e luta para que sua realidade seja alterada. Mesmo na sua perspectiva de adolescente parte em busca de encontrar sua mãe, apesar das adversidades e das dificuldades próprias da idade. O inacabamento da obra é outra característica que dialoga com as características da contemporaneidade do romance, ao apresentar-se aberta e surpreendente, pois apenas sugere a recuperação da memória da mãe de Pedro, sem elucidar o seu destino.

Voltando ao ponto em que o leitor tem participação efetiva na construção da obra, diferentemente do leitor passivo e ausente dos gêneros tradicionais como a epopéia e a tragédia, é preciso fazer menção aos conceitos de representação da realidade e sua relação com o leitor a partir dos novos conceitos de *mimesis* introduzidos na era moderna inaugurada com a ascensão da burguesia e com o modo de produção capitalista.

Para tanto, é preciso retomar o conceito de *mimesis*, que inicialmente foi desenvolvido por Aristóteles como a mais alta forma de representação. Na sua concepção, Homero era um grande artista, porque o poeta grego dava voz aos personagens, procedimento que fazia seus textos se aproximarem o mais possível da realidade. O grande filósofo acreditava que a *mimesis* (tragédia) era melhor que a epopeia (misto de *mimesis* e *diegesis*)<sup>16</sup>. Para ele, a tragédia era econômica, pois priorizava certas ações que eram suficientes para que o herói passasse da felicidade para a infelicidade. Seus fatos são necessários, deixando o descritivismo e o detalhismo de lado. Isso não acontece na epopeia. Nesta, o herói aparece várias vezes de forma até desnecessária.

---

<sup>16</sup> *Mimeses* é a representação indireta, imitação, como, por exemplo, pintura, literatura, imagem, escultura... *Diegesis* é a representação direta, como a narração, o teatro, a declamação etc. Esta não é a única definição dos termos, pois desde Aristóteles e Platão até a atualidade, tais termos são motivos de críticas e divergências entre estudiosos do assunto. Sobre esse assunto ver também o trabalho de Cristiane Wosniak *Reflexões e refrações sobre a mediação e a re(a)presentação da dança no cinema documental contemporâneo*. Iluminuras, Porto Alegre, v. 15, n. 35, p. 265-294, jan./jul. 2014. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/viewFile/49338/30920>> Acesso em 26 de agosto de 2015.

Desse modo, na representação mimética de Aristóteles, o papel que o leitor exercerá diante do texto literário ou de outra forma de representação artística, será de um receptor passivo, tanto na epopéia que mantém a distância entre a narrativa e o leitor, quanto na tragédia enquanto expectador que assiste à peça teatral sem participar diretamente da sua dramatização. No entanto, a definição de *mimesis* para os teóricos e críticos da modernidade passou por inúmeras reformulações e a atenção voltada ao leitor e seu papel diante do texto literário ganha novo sentido e dinamicidade (RICOUER, 1994).

Nessa perspectiva, ao tratar do ponto de partida e chegada da configuração poética, Ricoeur organiza seu conceito em *mimese* I, II e III, apontando como *mimese* I, os conhecimentos prévios e as referências para a composição poética; *mimese* II, o processo de composição poética, e *mimese* III o ponto de chegada da composição que é o expectador e o leitor. Apesar da *mimese* II permanecer como função pivô da atividade criação, o autor salienta que:

A atividade mimética, não acha o termo visado por seu dinamismo só no texto poético, mas também no espectador e no leitor. Há, assim, um ponto de chegada da composição poética, que chamo de *mimese* III, de que buscarei também as marcas no texto da Poética<sup>17</sup>. Enquadrando assim o salto do imaginário pelas duas operações que constituem o ponto de partida e o ponto de chegada da *mimese*-invenção, não acredito estar enfraquecendo, mas antes enriquecendo, o próprio sentido da atividade mimética investida no *muthos*. (RICOUER, 1994, p. 77).

A arte de representar na visão de Ricoeur não se resume apenas à experiência do autor e a seu ato de criar, necessita do leitor para se completar. Dessa maneira, sua participação como parte integrante da composição literária vai ganhando maturação e alcança no século XX características cada vez mais peculiares, conforme será analisado nas obras selecionadas do acervo PNBE – 2013.

Além da arte de representar, a teoria literária tem ao longo dos séculos se debruçado sobre a polêmica que envolve a relação entre literatura e realidade. Se a literatura, como uma importante manifestação artística, deveria ser um instrumento de denúncia e de intervenção da realidade ou se deveria se

---

<sup>17</sup> A Poética, provavelmente registrada entre os anos 335 a.C. e 323 a.C., é um conjunto de anotações das aulas de Aristóteles sobre o tema da poesia e da arte em sua época.

restringir ao aspecto meramente artístico, priorizando a arte, a linguagem e a forma, ou seja, literatura falar de si mesma.

Tal polêmica, desde *A Poética* de Aristóteles, tem motivado o surgimento de inúmeras teses a respeito da função do texto literário e da sua relação com a realidade. No entanto, a partir do século XVIII, com o amadurecimento e disseminação da narrativa romanesca, o romance passou a ser o mais importante instrumento de expressão artística literária na relação entre a literatura e a realidade. Para Antonio Candido, a criação literária repousa sobre um paradoxo: “falar da existência do que não existe”, já que seu conteúdo é a ficção (CANDIDO, 1998, p.40). O romance, por sua vez, repousa sobre este paradoxo, que deixa de ser o mais importante à medida que busca falar do inexistente de forma verossímil; ao tratar da vida das pessoas nas suas características de verossimilhança:

Assim, a verossimilhança propriamente dita, — que depende em princípio da possibilidade de comparar o mundo do romance com o mundo real (ficção igual a vida), — acaba dependendo da organização estética do material, que apenas graças a ele se torna plenamente verossímil. Conclui-se, no plano crítico, que o aspecto mais importante para o estudo do romance é o que resulta da análise da sua composição, não da sua comparação com o mundo (CANDIDO, 1998, p. 57).

Desse modo, o romance (enquanto gênero da modernidade) ganha expressão e passa a ser a referência principal para os demais gêneros literários e em contraposição aos gêneros tradicionais, como a epopéia, consegue manter uma relação dialógica com um período de constantes mudanças e transformações históricas em todas as áreas do conhecimento. Mikhail Bakhtin (1988), tratando sobre a metodologia do estudo do romance, fala que este é o único gênero que é mais jovem que a escritura e os livros, somente ele está organicamente adaptado às novas formas de percepção silenciosa, ou seja, à leitura; e arremata dizendo que o romance não é simplesmente mais um gênero ao lado dos outros:

Trata-se do único gênero que ainda está evoluindo no meio de gêneros já há muito formados e parcialmente mortos. Ele é o único nascido e alimentado pela era moderna da história mundial e, por isso, profundamente aparentado a ela, enquanto que os grandes gêneros são recebidos por ela como um legado, dentro de uma forma pronta, e só fazem se adaptar — melhor ou pior — às suas novas condições de existência (BAKHTIN, 1988, p. 398).

Nesse viés, o romance, dentre os subgêneros da prosa, tornou-se a grande base de sustentação da crítica literária e a fonte principal de renovação dos demais gêneros e, conseqüentemente, de sustentação do novo cenário inaugurado pela literatura moderna. Logo, a análise das representações de leitura e escrita da nossa pesquisa buscou concentrar-se nas obras escritas em prosa, uma vez que o romance possui esse modelo de composição.

Assim, *A distância das coisas*, de Flávio Carneiro (2012) dialoga com as características do romance amalgamando-as às da literatura contemporânea e às demais obras selecionadas do acervo do PNBE 2013. Um dos aspectos da contemporaneidade da obra tem relação com seu inacabamento, uma vez que não possui um final definido como normalmente ocorre nos romances tradicionais. Característica semelhante é encontrada em *Lampião na cabeça* de Luciana Sandroni (2010), de acordo com o que faremos nos capítulos dois e três.

Antes de fechar este primeiro capítulo não poderíamos nos privar de abordar a literatura infantojuvenil brasileira, bem como sua evolução histórica, uma vez que nosso *corpus* de análise pertence ao grupo de obras enquadradas como tal.

### **1.9 - Literatura infantojuvenil – antes tarde que nunca**

Antes de partir para a análise das representações de leitura e escrita que será feita nos próximos dois capítulos, não poderíamos seguir sem antes tratar de uma questão fundamental para nossa pesquisa: a trajetória histórica e o panorama atual da literatura infantojuvenil no Brasil.

Embora a produção de obras literárias destinadas a crianças e adolescentes no Brasil tenha ocupado lugar de destaque, tanto nas bibliotecas escolares e livrarias, quanto nos estudos realizados por pesquisadores da área, a trajetória deste gênero ainda pode ser considerada jovem frente ao cenário verificado em outros países da Europa e até mesmo da América.

Por esse ângulo, o atraso do Brasil em relação à produção literária para o público infantojuvenil, não é mera coincidência se considerar também a defasagem em outras áreas do desenvolvimento. Por ser um país

eminentemente agrário, patriarcal, manter-se monárquico após a independência e ainda carregar a pecha de ser o último país da América a libertar seus escravos, não era de se esperar que as crianças pudessem, mesmo na ficção, exercer algum papel de destaque.

No entanto, este caráter conservador que marcou o início da literatura infantil, não por coincidência, surge no Brasil após a abolição da escravatura e proclamação da república. Com efeito, de acordo com pesquisas feitas por Lajolo e Zilberman (1986):

[...] as primeiras décadas republicanas assistiram à formação da literatura infantil brasileira na condição de gênero. E, se foi o fortalecimento da escola enquanto instituição e as campanhas cívicas em prol da modernização da imagem do País que forneceram as condições para sua gênese, os mesmos fatores são responsáveis pelo lastro ideologicamente conservador dessa literatura (LAJOLO e ZILBERMAN, 1986, p. 21)

Nesse sentido, como o Brasil não dispunha de uma tradição literária para pequenos leitores, foi necessário seguir na trilha aberta pelos europeus séculos antes quando, diante da necessidade de publicações de uma literatura infantojuvenil, optaram em adaptar textos, escritos e contados aos adultos. Na prática, o histórico deste gênero, nas palavras de Zilberman (2005), revela que diante das condições colocadas para os escritores da época, “o jeito era apelar para uma das seguintes saídas:”

- traduzir obras estrangeiras;
- adaptar para os pequenos leitores obras destinadas originalmente aos adultos;
- reciclar material escolar, já que os leitores que formavam o crescente público eram igualmente alunos e estavam se habituando a utilizar o livro didático;
- apelar para a tradição popular, confiando em que as crianças gostariam de encontrar nos livros histórias parecidas com àquelas que mães, amas-de-leite, escravas e ex-escravas contavam em voz alta, desde quando elas eram bem pequenas (ZILBERMAN, 2005 p. 15 e 16).

Diante dessa perspectiva, foi somente no final do século XIX e início do século XX que alguns escritores voltaram-se para este público. De um lado, aqueles que seguiram a estratégia citada por Zilberman, em que nada se cria

tudo de transforma<sup>18</sup> e, de outro, escritores que produziram textos pedagogizantes, ligados ao sistema de ensino da época que visavam “em primeiro lugar informar, transmitir conhecimentos e comportamentos exemplares segundo os valores da ideologia dominante” (SANDRONI, s/a, p. 19), a exemplo de Olavo Bilac, Coelho Neto, Manoel Bonfim e outros. “O aparecimento dos primeiros livros para crianças incorpora-se a esse processo<sup>19</sup>, porque atende às solicitações indiretamente formuladas pelo grupo social emergente (ZILBERMAN, 2005, p. 15)”. Esta foi uma tendência de um grupo de escritores e intelectuais que resistiram até o lançamento do manifesto dos modernistas ocorrido em 1922, com a Semana de Arte Moderna.

Em termos de representação da sociedade brasileira do início de século, a literatura infantil deixa a desejar à proporção que, atrelada a uma estrutura de poder e ameaçada pela censura, traz extratos de representação que centraliza “ a ação nas aventuras das crianças... [...] ao lidar com personagens marginalizadas pelas classes dirigentes – crianças e velhos – e com a imagem estereotipada destes seres, ela tende a encolher o ângulo de representação, tornando-o pouco representativo [...], embora alguns autores tenham rompido com esta lógica como, Graciliano Ramos, Mário de Andrade, Raul Bopp, Monteiro Lobato e outros. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1986)

Mesmo assim, a polarização entre escritores de ideais positivistas e antisocialistas de um lado e escritores entusiasmados com a construção de uma sociedade sem classes e sem miséria do outro, da qual Monteiro Lobato fazia parte, fez com que este segundo grupo, rompesse com as amarras da tradição e modernizasse a literatura brasileira.

No tocante à literatura infantil, as mudanças não foram tão significativas, “embora experimentando limites de ordem narrativa, apenas ocasionalmente resolvidos, a literatura infantil nunca deixou de se integrar à sua época e representá-la à sua maneira. [...] Se grande parte das obras hoje desagrada,

---

<sup>18</sup> “Lei de Lavoisier” é uma referência à lei do francês Antoine Lavoisier, em que qualquer sistema, físico ou químico, nunca se cria nem se elimina matéria, apenas é possível transformá-la de uma forma em outra. Portanto, não se pode criar algo do nada nem transformar algo em nada (Na natureza, nada se cria, nada se perde, tudo se transforma). No nosso caso, uma literatura de outra literatura.

<sup>19</sup> Referindo-se à utilização das obras infantojuvenis para fins pedagógicos e transmissão dos valores da ideologia dominante.

cumprir lembrar que, em seu tempo, foram apreciadas e até estimuladas (LAJOLO e ZILBERMAN, 1986).

Foi neste viés de rompimento com o passado e de transformação do presente que Monteiro Lobato se inscreveu como o mais importante escritor brasileiro de livros destinados a crianças e jovens daquele período, influenciando, com seu pioneirismo, futuras gerações, sobretudo a partir da década de 1970, quando houve uma renovação da literatura infantojuvenil. Vale ressaltar que Lobato, como escritor “Pré-Modernista”, antecipou em suas produções o que marcaria os pilares do modernismo, tais como a valorização da linguagem coloquial, da cultura popular, do folclore, da diversidade cultural e da riqueza nacional.

O autor foi um grande crítico da literatura vista como primazia da forma, tendência parnasiana predominante no início do século XX. Dizia inclusive que era preciso *desliteraturizar* (VIEIRA, 1999) a linguagem, torná-la mais próxima da linguagem do povo. Tal foi o seu inconformismo com a falta de uma literatura com este perfil que o autor, voltando-se para a literatura infantil, nas palavras de Adriana Silene Vieira (1999) faz uma proposta:

Ainda subentendida no pensamento lobatiano referente à literatura infantil, fica a proposta do autor de romper com a tradição de textos didáticos ou de formação moral e cívica para crianças, como eram os textos anteriores aos seus. Seu projeto era outro: queria justamente educar seus leitores para exercerem o direito da liberdade e questionarem o que lhes era dado (VIEIRA, 1999, p. 48)

Além de educar com esta prerrogativa os textos de Lobato objetivavam divertir e entreter. Seus personagens não apenas leem ou ouvem a leitura dos livros, mas também discutem e questionam o que estão lendo.

Entretanto, esse enfoque dado por Lobato à literatura infantil é planta duradoura até os dias atuais, conforme estudo realizado pela professora e escritora Marta Morais da Costa (2007) em seu trabalho sobre *A formação do leitor e o ensino de literatura*:

Entre os textos escritos para as crianças no período escolar, há uma produção específica, pensada, feita e voltada para atendimento dos interesses e das necessidades das crianças. É a literatura infantil. Que reflete, como toda literatura, a história, a ideologia, os costumes, as atitudes, as crenças, o inconsciente coletivo e a cosmovisão da cultura de um povo. (COSTA, 2007, p. 96)

Apesar desses aspectos positivos da leitura literária, quanto à formação integral da criança, a autora alerta sobre duas questões negativas advindas da literatura destinada às crianças, porém produzida por adultos. A autora destaca a *assimetria* e a *trivialização*<sup>20</sup> como dois elementos capazes de gerar alguns equívocos que, em grande medida, acabam resultando no afastamento e no desencontro entre leitores jovens e essas obras. A *assimetria* seria a discrepância, tanto de conteúdo quanto de linguagem, entre o mundo do adulto e da criança, enquanto a *trivialização* seria a exploração de coisas banais, sem encantamento nem fantasia.

É neste aspecto que a obra de Lobato se impõe, pois além dos infortúnios já citados anteriormente é relevante entender também que as inovações propostas pelo criador da boneca subversiva, falante e filósofa (Emília) foram - sem xenofobia - capazes de “misturar personagens dos contos tradicionais, raízes folclóricas brasileiras, mitologia grega e artistas de cinema americano, na mais completa harmonia” (SANDRONI, s/p, p. 23); num perfeito diálogo com o Manifesto Antropofágico<sup>21</sup>, mesmo antes da antropofagia de Oswald de Andrade.

Nem trivial muito menos assimétrico, uma vez que Lobato não se propunha a moldar atitudes e pensamentos do seus leitores nem a impor a visão do adulto como única e acabada. Pelo contrário, aproxima-a ao mundo da literatura de modo que se identifique com o texto literário e encontre nele o encanto e a emoção - próprios da imaginação e da fantasia da criança, posto que o mundo real, além de trivial, não tem nada de encantador. Sobre isso, analisa Costa (2007):

Uma das razões do encanto pelas narrativas é o fato de que o leitor pode experimentar emoções e angústias semelhantes às das personagens sem precisar se expor verdadeiramente, em tempo real, a todos os perigos e sofrimentos. Tivesse que experimentar na carne as peripécias, os temores e as dores dos personagens, sua fome, frio e sede, a leitura estaria condenada ao rol das atividades de risco de

---

<sup>20</sup> Sobre a trivialização na literatura infantojuvenil, pesquisar também: MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

<sup>21</sup> O Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade foi lançado em 1928. Neste ano, Lobato já havia publicado algumas de suas obras e já se manifestava ser um antropófago literário por natureza. Sobre o Manifesto Antropofágico pesquisar também <<http://www.infoescola.com/literatura/manifesto-antropofagico>>. Acesso em 26 de agosto de 2015.

morte e banida da prática de pessoas de bom senso (COSTA, 2007, p. 98).

Não é por menos que seus personagens se popularizaram e se imortalizaram na imaginação das crianças, conforme registrado por Zilberman no capítulo sobre *Monteiro Lobato e sua fantástica máquina de criar*:

Trata-se de um conjunto de seres inteligentes e independentes, dispendo de ampla liberdade para tomar iniciativas, inventar ações originais e resolver problemas; abordam os adultos de igual para igual, às vezes até com algum desrespeito, como Emília em relação à cozinheira Nastácia; mesmo diante da avó, Dona Benta, as crianças desconhecem limites, embora aceitem os princípios que norteiem a ação da velha senhora, sobretudo os que se referem à justiça, à ética e à fraternidade entre as pessoas (ZILBERMAN, 2005, p. 24).

Dialogando com a frase de Lavoisier e com o que descreve Zilberman no início deste capítulo, a genialidade de Lobato também se refletiu nas suas habilidades como tradutor e adaptador. Tais habilidades amalgamaram sua ilustre imaginação inventiva, com a ideia de trazer para o público infantojuvenil obras clássicas adaptadas a uma linguagem mais acessível, coloquial e de fácil compreensão, sobretudo com elementos da vida nacional. São os contos de fadas narrados por Dona Benta ou pelo Visconde de Sabugosa ou o romance do Quixote de Cervantes adaptado às crianças.

Ao registrar tal característica lobatiana, Marisa Lajolo (2000), fala da sua habilidade ao contemplar o rural e o urbano, o moderno e o arcaico:

Lá nas terras de Dona Benta, o Brasil arcaico de Tia Nastácia, de Tio Barnabé e do coronel Teodorico funde-se com o Brasil moderno que encontra petróleo, fala ao telefone e viaja à Lua. No mesmo compasso, o sítio acolhe antropofagicamente personagens das tradições mais diversas, como heróis gregos, o Pequeno Polegar, Popeye e D. Quixote (LAJOLO, 2000, p. 62).

Na visão de Lobato, essa era uma forma de absorver criticamente o que a literatura infantil ocidental tinha a oferecer. A simplificação na linguagem também representava a busca da clareza, do entendimento o mais direto possível. Jamais um empobrecimento. “Em termos de linguagem, o projeto parece ter chegado a bons resultados e ter cumprido seus propósitos, abasileirando textos que até então circulavam em edições portuguesas, aumentando com isso sua penetração junto às crianças”. (COENGA, 2010,

apud ZILBERMAN; LAJOLO, 1993, p. 17)<sup>22</sup>. Assim, as pesquisadoras reforçam a importância da adaptação como predecessora da produção brasileira de literatura infantil.

Nesse sentido, Amaya Prado em sua pesquisa sobre as adaptações de Monteiro Lobato, denominada de *Adaptações de clássicos: a proposta lobatiana*, vai traçar o posicionamento de inúmeros pesquisadores sobre o assunto (Nelly Novaes Coelho, Carlos Heitor Cony, Lauro Maia Amorim, J. I. C. T. Ceccantini e outros), dizendo que:

Os defensores da adaptação literária argumentam que muitas vezes ela possibilita a introdução de textos que são de difícil acesso, por sua linguagem mais elaborada, distante da compreensão de muitos leitores, pela distância temporal que provoca o envelhecimento do código, por sua complexidade e até mesmo sua extensão, de modo que as “atualizações” sejam canais possíveis de viabilização de obras hoje consideradas “impenetráveis”, em meio aos jovens. (Prado, 2010, p. 155).

Percorrendo o caminho traçado pela literatura infantojuvenil, que teve sua gênese no sistema de ensino, conforme tratado por Olavo Bilac (1929)<sup>23</sup> no início do século XX, esta modalidade da literatura ganha musculatura na década de 1970, influenciada pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases de 1971, à medida que torna obrigatória a adoção de livros de autores brasileiros nas escolas primárias. Assim, a despeito de colocar em risco a leitura literária, como fonte de prazer e fruição, abriu-se um cenário favorável ao aparecimento de novos escritores, que a exemplo de Lobato passaram a produzir obras que, ao mesmo tempo em que valorizam o lúdico e a fantasia, também são capazes de levar o pequeno leitor à reflexão crítica sobre a realidade em que vive.

Um bom exemplo deste trabalho foi o de Lygia Bojunga, tida como sucessora de Lobato e autora de vinte e duas obras<sup>24</sup>. Em 1972 lançou seu primeiro livro *Os colegas*, recebendo seu primeiro prêmio pelo INL – Instituto Nacional do Livro. Chegou à sua mais importante condecoração com o prêmio

---

<sup>22</sup> PRADO, Amaya. A linguagem de Lobato. Ver também: PRADO, Amaya. *Adaptação de clássicos: a proposta lobatiana*. In: COENGA, Rosemar, (org.) *Leitura e literatura infantojuvenil: redes de sentido*. Cuiabá, MT: Canclini & Caniato, 2010.

<sup>23</sup> BILAC, Olavo, poesia infantil. Ver também: BILAC, Olavo. *Poesias Infantis*. RJ: Francisco Alves, 1929.

<sup>24</sup> BOJUNGA, Lygia. Obras da autora. Disponível em <<http://www.casalygiabojunga.com.br/pt/obras.html>> Acesso em 22 de junho de 2015.

Hans Christian Andersen, indicado pela Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil – FNLIJ e concedido pelo The International Board on Books for Young People: O Conselho Internacional de Livros para Jovens – IBBY em 1982, sendo Lygia a primeira latino americana a receber a premiação.

Além de Lygia, a partir deste período, muitos escritores despontaram com obras de qualidade para o público infantojuvenil. A ilustração também foi outra vertente que veio agradar este público. Influenciado pelos grandes meios de comunicação de massa, foi preciso aperfeiçoar seus aspectos gráficos e a renovação nos contos tradicionais que são recontados com características próprias do folclore brasileiro e da cultura e linguagem local, com Ana Maria Machado, Ziraldo, Joel Rufino, Walmir Ayala e outros. (SANDRONI, s/a)

A irreverência e o humor, características típicas das produções lobatianas, também podem ser encontradas nas obras de Edy Lima, Elvira Vigna, Sylvia Orthof, João Carlos Marinho e para crianças menores por meio da prosa poética de Bartolomeu Campos Queirós, Ruth Rocha e Maria Mazzetti (SANDRONI, s/a)

Na poesia pós-moderna que marcou este período o destaque fica por conta de Cecília Meireles, Sidônio Muralha, Vinícius de Moraes e Mário Quintana (SANDRONI, s/a). Esta é outra importante renovação literária, uma vez que a poesia fora predominantemente tida como coisa de adulto pelo seu alto grau de formalidade e complexidade. Nesse sentido, acreditar na sensibilidade e na inteligência das crianças, conforme fez Lobato, passou a ser também um desafio para a poesia que encontrou nestes autores um lirismo próprio do jeito alegre, simples e colorido da criança. As brincadeiras sonoras de Sidônio e Cecília, a graça da exploração lúdica dos sons em Vinícius e o humor de Mário Quintana encantam as crianças e as aproximam do lirismo poético. Tanto na poesia quanto na prosa feita para pequenos leitores, é plausível perceber como a herança deixada por Lobato exerceu e continua exercendo influência para a produção literária infantojuvenil. Não é demais, portanto, afirmar que os autores selecionados nesta pesquisa foram leitores de Monteiro Lobato e carregam na algibeira muitas das artimanhas recebidas do criador do *Sítio do pica-pau amarelo*.

Enfim, a trajetória histórica da literatura infantojuvenil no Brasil, ganhou destaque neste capítulo, visto que nos próximos capítulos o esforço será

concentrado na análise das representações de leitura e escrita. Outrossim, os autores que analisaremos carregam as marcas deste processo histórico e deixam entremear nas suas obras características de uma sólida performance conquistada pela literatura produzida para este público no Brasil, especialmente a partir da década de 1970.

**As representações de escrita dos personagens  
de papel e tinta**

## 2.1– Personagens de papel e tinta

Entre as maneiras que o homem inventou para reproduzir suas relações com o mundo, a linguagem escrita e falada foi, até o início do século XX<sup>25</sup>, seu principal instrumento de transmissão. Isso também não foi diferente em se tratando da escrita literária, não especialmente para se comunicarem, mas para representar *mimeticamente* a realidade, seja por meio da ficção ou de textos históricos, filosóficos e científicos.

Nesse sentido, ao tratar da representação da escrita como instrumento de comunicação e representação (imitação) da realidade, por meio das personagens analisadas neste capítulo, será dado um enfoque no processo metalinguístico de construção literária, haja vista que a escrita, neste caso, não seria diretamente feita pelo seu autor, mas sim pelos seus personagens.

Apesar de parecer redundante e óbvio discutir se foi o personagem ou o autor que diretamente escreveu uma obra ou um fragmento dela, não é. Seria o mesmo que transferir tal obviedade a Fernando Pessoa e dizer que não faria diferença alguma se toda sua produção artística fosse produzida por ele mesmo e não por seus mais de setenta heterônimos.

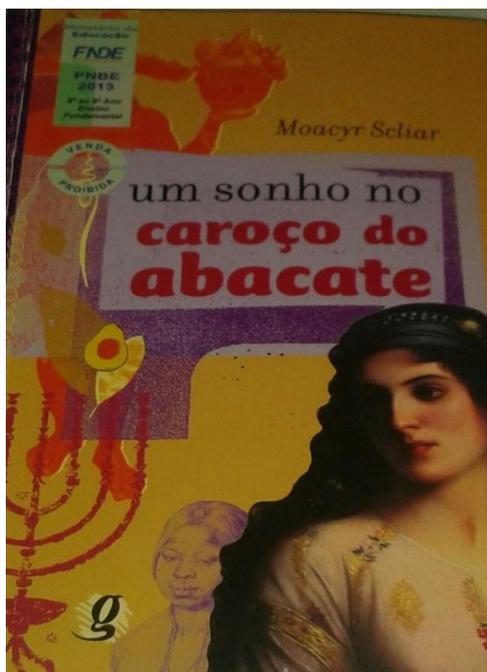
Desse modo, guardadas as devidas proporções em que a prática *mimética* consiste numa tentativa de representar a realidade, no tocante à prática da escrita e especialmente no enfoque em pauta: análise da escrita do personagem e não do seu autor, tal prática se configuraria como uma prática *mimética* terceirizada (não é o autor que pratica a *mímese*, ela é praticada por um personagem criado para fazê-la). Não numa semântica pejorativa de precarização, como terceirização do trabalho ou de atividades afins, mas pelo contrário: na valorização de um processo aberto de construção literária, em que o autor se afasta, abrindo um leque de possibilidades, não somente para os personagens, mas também para o leitor de carne e osso – participe fundamental do seu processo de elaboração.

---

<sup>25</sup> BENJAMIM, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. A partir do século XX a fotografia e o cinema se somaram à literatura (escrita) e outras artes, a exemplo da pintura, escultura, música, teatro etc, como formas de manifestar as relações da humanidade com o mundo. Disponível em <<http://baixacultura.org/biblioteca/artigos-ensaios-papers/1-1-a-obra-de-arte-na-era-de-sua-reprodutibilidade-tecnica/>>. Acesso em 26 de agosto de 2015.

Tal análise será feita por meio de diários, cartas, bilhetes e romances escritos por estes personagens e como estas representações foram importantes na vida pessoal e social deles.

## 2.2 – Um abacate que escreveu a história de Scliar



**Figura 1:** Camila Mesquita  
Ilustração para *Um sonho no caroço do abacate*, capa.

O *sonho no caroço do abacate* teve sua primeira publicação em 1995, pela editora Companhia das Letras, mas é pela editora Global em sua oitava edição de 2002 que é adotada pelo PNBE 2013. Já na capa de Camila Mesquita [Figura 1], as ilustrações trazem as temáticas abordadas na obra, como a religiosidade (expressa pelo castiçal), o preconceito racial (mulher negra ao fundo) a xenofobia (mulher judia no destaque) e ainda o abacate com caroço para simbolizar o primeiro conflito da narrativa e desencadeador da vinda da família judia para o Brasil. Também para reforçar o sentido dado ao caroço do abacate, a ilustração apresenta uma cesta de frutas na quarta capa [Figura 02] para simbolizar as farturas e promessas de um Brasil rico e próspero.



**Figura 02:** Camila Mesquita  
Ilustração para *Um sonho no caroço do abacate*, quarta capa.



**Figura 03:** César Landucci e Maurício Negro  
Ilustração para *Um sonho no caroço do abacate*, abertura do segundo capítulo.

No interior da obra, as ilustrações de César Landucci e Maurício Negro [Figura 03] feitas, em preto e branco, são utilizadas para introduzir cada capítulo, buscado ressaltar o assunto de destaque em cada um. No capítulo ilustrado acima aparece o mapa do Brasil com uma grande interrogação à direita e um pé de bananeira à esquerda: a interrogação demonstra as incertezas de um Brasil desconhecido, mas ao mesmo tempo a bananeira à

esquerda, reporta a uma “terra prometida” e cheia de abundâncias. Sempre ligado à alimentação e a frutas de um país tropical; ao centro um castiçal com velas acesas para demonstrar que o Brasil pode ser a salvação e a “luz no fim do túnel”, visto que viviam os horrores da Segunda Guerra e da perseguição dos nazistas.

A obra possui como característica peculiar o fato de contemplar boa parte das experiências de Scliar como filho de imigrantes judeus no Brasil. O autor começa como se estivesse relatando sobre sua vida e de sua família, dando ênfase ao seu pai e sua mãe. Logo, não é possível discernir o momento em que ele deixa de falar de si e passa a falar do seu personagem protagonista “Mardoqueu”, cujo nome somente vai revelar na página 21 no terceiro capítulo.

Desta feita, tanto Mardoqueu quanto Scliar são de família judia, vivem na Rússia e emigram para o Brasil a fim de fugirem da guerra e dos nazistas. O espaço explorado na narrativa não é o mesmo da vida do autor, por isso não é possível afirmar claramente que se trata de uma obra autobiográfica, já que o personagem Mardoqueu vive com sua família em São Paulo e não no Rio Grande do Sul, Estado em que Scliar viveu, estudou e produziu suas obras.

Nesse sentido, apesar de agregar dados e alterar o espaço geográfico em que os fatos acontecem, o caráter biográfico da sua obra não fica prejudicado, pois a fusão entre ficção e memória é feita propositalmente. Tanto é que, ao falar da criação dos seus personagens, o autor por meio do seu personagem revela: “Isto não quer dizer que a gente não se volte para o próprio passado em busca de inspiração. Vale a pena, sim, lembrar a nossa própria história, quando há nela passagens que podem interessar a todos” (SCLIAR, 2002, p. 07).

A partir do momento que o personagem Mardoqueu é apresentado (e o autor justifica esta demora por ser um nome muito feio), o fato de o foco narrativo ser em primeira pessoa e Scliar começar o livro como se estivesse falando de si, com a apresentação do personagem tudo vira ficção e Mardoqueu passa a ser o narrador, ou seja, não é o Scliar que narra, mas um personagem criado por ele. Enfim, as marcas autobiográficas são deixadas de lado e praticamente toda a obra é construída sob uma escrita representada pelo personagem principal. Somente na página 21, o autor deixa tudo mais claro:

Pois é. Este é meu nome, Mardoqueu Stern. E agora vocês sabem por que eu não comecei a história dizendo meu nome é Mardoqueu [...] Meu pai queria homenagear a memória de meu avô, que se chamava Mordecai. Quando foi me registrar o homem do cartório achou estranho e sugeriu que ele mudasse para um nome mais parecido com os brasileiros. O resultado foi esse Mardoqueu (SCLIAR, 2002, p. 21).

Por mais que ele diga o motivo de não ter dito o nome do personagem no início do livro, tal opção fora tomada com o objetivo de começar falando de si (autor) para depois migrar sua narrativa para a ficção (personagem). No entanto, no desfecho tais marcas retornam e Scliar termina como começou, sugerindo que, mesmo por meio da ficção, sua vida de alguma forma está amalgamada ao seu estilo de narrar e a trama vivida por seus personagens constantemente busca lembrar os dramas e sofrimentos de imigrantes judeus espalhados pelo mundo.

Outro ponto que converge, neste modelo de construção literária, é a intensa exploração das suas memórias, de modo que a obra literária se torne um espaço de *anamnese*<sup>26</sup>. Não no sentido restrito de *anamnese* corporal e patológica (entrevista de um psicanalista para descobrir certas doenças), mas como uma prática em que o autor busca recordar o passado e resgatar da memória (reminiscência da memória) aquilo que ficou aprisionado. Com efeito, em se tratando de uma obra de ficção, tais ações podem aflorar nos desejos, angústias e atitudes dos seus personagens, referenciadas por sua vez pela arte da escrita.

Nessa perspectiva, uma das personagens bastante emblemática é a mãe do protagonista, pois está presente em diversos momentos do enredo. O primeiro momento tem relação com o nome da obra, pois para convencê-la a deixar seu país e vir para o Brasil, um dos argumentos usados pelo pai foi o de que o Brasil possuía uma grande abundância em frutas e alimentos. Uma das frutas mais caras na Rússia e que muito a motivou a deixar tudo foi o abacate,

---

<sup>26</sup> “**Anamnese** (do grego *ana*, trazer de novo e *mnesis*, memória). Aplicado à literatura, o termo diz respeito a um acto discursivo que recupera dados concretos do passado, sem se deixar comandar pelas emoções particulares. Assim acontece com o personagem de Scliar (Mardoqueu) ao lembrar os fatos ocorridos com a família enquanto viviam na Rússia. Disponível em [http://edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=561&Itemid=2](http://edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=561&Itemid=2). Acesso em 02 de março de 2015.

já que uma família pobre não tinha as mínimas condições de consumi-lo. Ao chegar ao Brasil um dos primeiros desejos foi comer um abacate – consumido com casca e tudo por sinal. O caroço ela guardou, mas o motivo de guardá-lo fica para o final.

### 2.2.1 - **Preconceito, racismo e judaísmo na obra de Scliar**

Para tornar mais didática a análise de temáticas exploradas por Scliar, nesta obra o processo de criação dos personagens (CANDIDO, 1998; BRAIT, 1990) foi feita a partir dos seguintes temas: preconceito, aculturação, discriminação e racismo. A mãe do protagonista, a mais conservadora nas tradições judaicas contribui na discussão sobre **o preconceito e a aculturação**, Mardoqueu vive uma intensa **discriminação** por ser judeu e pobre e sofre os efeitos de uma aculturação forçada, mas necessária para a sobrevivência, e finalmente Carlos e Ana (os irmãos negros) vivem as consequências de um **racismo** latente na década de 1940.

Nesse sentido, para o protagonista o principal espaço de aculturação são as escolas que frequenta. Mardoqueu não consegue se adaptar à nova realidade e, a despeito de ser um aluno brilhante, o fato de faltar demais às aulas e não aceitar as regras impostas pela escola o leva a uma crise sistemática com a família, sobretudo com seu pai que chega a tomar uma atitude extrema. Mesmo sendo judeus e sua mãe de uma família de rabinos (extremamente fiel em suas tradições), seu pai resolve retirá-lo da pequena escola judaica para colocá-lo num colégio católico chamado Padre Juvêncio: uma instituição particular, de mensalidade cara e famosa pela disciplina e pelas notas que os alunos obtinham no vestibular. A decisão do pai antes de afetar Mardoqueu, que não gostou nada da ideia, foi dolorosa para sua mãe:

– Você quer me matar! Gritava. – Você me trouxe da Lituânia pra me matar aqui, bandido! Você é pior que os nazistas!  
Correu para a cozinha, pegou uma faca, felizmente não muito afiada:  
– Eu me mato! Eu me mato!  
Ajudado pelos vizinhos meu pai conseguiu, a custo, contê-la. Levaram-na para o quarto, onde ela ficou chorando. Voltando para casa, eu soube do que tinha acontecido e tive um ataque de fúria: não iria para o Padre Juvêncio de maneira alguma. Preferia abandonar os estudos. Até meu irmão que nem convivia com judeus, me apoiou (SCLIAR, 2002, p. 16).

A ida de Mardoqueu para o colégio Padre Juvêncio foi uma decisão difícil, mas apesar das resistências acabou sendo tomada. Por mais que a cultura judaica fosse milenar e o Brasil não se destacasse como nação desenvolvida, o pai de Mardo (abreviação de Mardoqueu) sabia que uma boa educação brasileira era o melhor caminho de sobrevivência contra as adversidades. Não tinha dúvidas de que, para superar a discriminação e o preconceito, era preciso ser melhor que os habitantes do país, falar bem o português e conhecer a cultura. Conforme tratado por Eurídice Figueiredo (1998), na obra *A construção de Identidades pós-coloniais na literatura antilhana*, em que o antilhano busca falar o francês para se igualar ao branco e galgar ascensão social e reconhecimento.

O negro tentará se igualar ao branco para apagar as imagens estereotipadas que o mundo branco lhe impôs através da educação. E como toda educação passa pelo uso adequado da língua, ou seja, pela norma, o antilhano procurará falar o francês corretamente, contrariando a representação (francesa) sobre sua *performance* lingüística segundo a qual o africano fala *petit nègre* e o antilhano fala crioulo, ambos vistos como formas de francês estropiado. (FIGUEIREDO, 1998, p. 70).

O domínio sobre a língua falada e escrita confere poder e *status*, sobretudo quando se trata daqueles que estão longe da sua terra natal ou precisam se defender de adversidades impostas pela diferença de raça ou cor. Com efeito, em outra obra da mesma autora ao analisar o humor *na obra de Dany Laferrière*<sup>27</sup>:

Laferrière é provocador por exprimir um segredo, um desejo incontestável, politicamente incorreto, que é de ter sucesso como o branco: “escrevo para ser reconhecido e para poder me beneficiar dos privilégios unicamente reservados às pessoas célebres” (LAFERRIÈRE apud FIGUEIREDO, 2010. p. 223).

Mardo não é negro, mas precisa assim como os negros das Antilhas galgar conhecimento para ser reconhecido. No entanto, diferentemente dos habitantes da ilha francesa, que buscam se afastar ao máximo daquilo que considera inferior na sua comunidade em relação à língua e cultura, Mardo é

---

<sup>27</sup> Dany Laferrière. Escritor Canadense de origem haitiana, autor de um conjunto de 10 romances intitulado *Une Autobiographie Américaine*, dentre eles *Como fazer amor com um negro sem se cansar*. (FIGUEIREDO, 1998. p. 216).

consciente da sua realidade e quer aprofundar-se nos estudos sem o objetivo de ocultar suas tradições e linguagem.

A ele é reservado um desafio para além das dificuldades impostas pelos estudos: como uma espécie de cobaia, teve que enfrentar o teste de ser o primeiro judeu a cursar o colégio, desde que fora fundado. Padre Otero, defensor da matrícula de Mardoqueu, faz um alerta e um pedido, demonstrando a profundidade com que Scliar quer abordar as relações entre as classe sociais:

Nossos alunos são todos filhos da classe alta. Fazendeiros, industriais, a nobreza do país. Está na hora de a gente abrir o colégio, foi o que eu disse na reunião da direção. Estes meninos só convivem entre si, não conhecem outras pessoas. Concordaram a contragosto. E acho que você terá problemas. Vão gozar da sua cara, vão lhe hostilizar, talvez tentem até bater em você. Uma coisa eu lhe peço: aguente. Não é só por você. É pelo colégio. É até por essa rapaziada, para que eles melhorem como pessoas. Você promete? Promete que vai ficar firme? (SCLIAR, 2002, p. 19).

Mesmo não achando justo carregar sobre os ombros séculos de exclusão, exploração e preconceito de uma elite patriarcal e conservadora, Mardoqueu aceita o fardo e busca meios de suportá-lo. Logo na chegada, foi recebido com muita gozação e rejeição pelos futuros colegas de colégio.

[...] Eu tinha razão: a coisa ia ser difícil. E não só por causa da gozação. Gozação era de menos; bem ou mal eu podia aguentar, já estava acostumado. Mas o pior estava por vir eu sabia. Afinal eu tinha atrás de mim a experiência de séculos de perseguição e sofrimento, à qual se acrescentava minha modesta contribuição [...].(SCLIAR, 2002, p. 22).

Neste cenário de perseguição, o antagonismo do personagem Felipe irá se destacar. Seu posicionamento era representativo de membros de uma classe social privilegiada que vê a entrada de um judeu no colégio como ameaça aos privilégios a eles reservados. O Colégio Padre Juvêncio pode ser analisado nesta questão como um microcosmo<sup>28</sup> de uma burguesia patriarcal

---

<sup>28</sup>Microcosmo é a representação miniaturizada do mundo na instituição escolar, condição explícita de maneira recorrente no romance: "Ensaíados no microcosmo do internato, não há mais surpresas no grande mundo lá fora, onde se vão sofrer todas as convivências, respirar todos os ambientes; onde a razão da maior força é a dialética geral, e nos envolvem as evoluções de tudo que rasteja e tudo que morde, porque a perfídia terra-terra é um dos processos mais eficazes da vulgaridade vencedora" (POMPÉIA, 1996, p.157). Estas são as palavras de Raul Pompéia, autor da obra *O Ateneu*, que nos serve de referência ao termo microcosmo utilizado em relação à obra de Scliar.

onde somente estudavam ricos, brancos e homens. Podem-se encontrar várias semelhanças com o colégio “Ateneu” da obra *O Ateneu*, de Raul Pompéia (1988), no entanto, com desfecho totalmente diferente, pois o romance de Scliar não é de tese (filiado a uma tendência literária como o Realismo/Naturalismo de Raul Pompéia) e seu contexto e conjuntura político-social é outra. Enquanto o de Pompéia representa o extermínio de um modelo de sociedade contaminada pela exploração, a falsidade e o egoísmo, o de Scliar traduz-se na perspectiva positiva de uma sociedade mais democrática e justa. As semelhanças estão na condensação de temáticas que envolviam o contexto cultural e social da sua época que, na obra de Scliar, contempla o preconceito, o racismo e a xenofobia, especialmente contra os judeus.

A matrícula do aluno judeu representa, portanto, o surgimento de um novo painel na história do Brasil do final da década de 1940 que, após a Segunda Guerra Mundial e crise econômica global, vive um cenário de lutas e conquistas dos trabalhadores, interrompida com o golpe militar em 1964.

### **2.2.2 – Libertação/opressão representadas na escrita de Scliar**

O padre Otero, defensor da entrada de Mardo no colégio, fazia oposição àqueles que defendiam a tese de que as classes baixas, de negros, índios e imigrantes, serviriam simplesmente para “nutrir e fortalecer as classes superiores” (FIGUEIREDO, 2010, p. 81). Ao contrário, dialoga com a tese de Gilberto Freire, explorada por Eurídice de Figueiredo na obra *Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura*, que no ensaio *O elogio a mestiçagem*:

[...] reconhecia o caráter híbrido da formação do povo brasileiro e concebia tanta importância à contribuição negra (e em medida menor indígena) quanto à contribuição portuguesa para a constituição de uma identidade nacional. A mestiçagem para Freire não é nem uma unicidade nem uma síntese; ao contrário, ela deixa aberto o processo de mutação tanto biológico quanto cultural (ARAÚJO, 1994, apud FIGUEIREDO, 2010, p. 83).

Desse modo, a exemplo do que alerta Freire, em relação à miscigenação ocorrida no Brasil e da importância de se garantir o direito à diversidade de culturas e povos, não obstante ao conservadorismo e ao

corporativismo da aristocracia da época, padre Otero resiste às pressões e deseja que Mardo também resista, pois a manutenção dele no colégio simbolizava a abertura no processo de seleção das matrículas. Sua desistência, portanto, representaria uma derrota na implementação desta nova política. Mardo sabia que sua presença no colégio podia fazer a diferença e, aos poucos, foi sabendo se apropriar bem desta vantagem.

Depois de um primeiro dia de aula terrível e após chegar em casa e chorar muito, Mardo resume aquele sentimento como uma mistura de medo, vergonha e raiva. Entretanto, o sentimento que se sobressai é a raiva; foi ela que lhe deu forças para se levantar e ir à luta.

De volta para o ataque, Felipe sabia que um confronto direto e aberto com Mardoqueu poderia transformá-lo em vítima, em mártir, principalmente por ser um protegido do padre Otero. Sendo assim, partiu para o terror:

[...] cada vez que eu voltava do intervalo, encontrava meus livros rasgados, meus cadernos riscados. Uma vez colocaram uma lagartixa na minha pasta, outra vez um camundongo. Nas aulas de Educação Física era quase certo de que alguém – por acidente – esbarraria em mim me derrubando. No futebol, minhas canelas eram um alvo predileto. Passei a jogar como goleiro – e mais de uma vez fui chutado quando, agarrando a bola caía no chão. Não adiantou mudar para o basquete: no *jump*, recebia cotoveladas que quase me quebravam as costelas (SCLIAR, 2002, p. 26).

O contra-ataque de Mardo se dá com dedicação aos estudos e boas notas. Até em aulas de religião ele é bem sucedido, mas é num concurso de desenho que consegue sua vingança, obtendo o primeiro lugar e ainda desenhando a figura de Jesus Cristo. Aquilo era uma verdadeira afronta, tanto para ele que era judeu, quanto para os outros que eram católicos:

Como poderia eu desenhar o rosto de Cristo? Como poderia eu atrever-me a tanto? O chão sem dúvida abriria aos meus pés, o teto cairia sobre minha cabeça. Eu brincava com isso, mas no fundo tinha medo, o milenar terror que herdara dos meus antepassados. Foi, contudo a astúcia – também milenar – desses antepassados que me ajudou a resolver o dilema (SCLIAR, 2002, p. 28).

O processo doloroso de adaptação, o conflito de religiões e a transculturação pelos quais passa Mardoqueu, por mais difícil que fossem eram uma questão de sobrevivência (LUKÁCS, 2000). Vencer o concurso era uma forma de responder a altura dos ataques sofridos, mesmo sabendo que poderia

aguçar a ira e o ódio dos adversários. Isto posto, Mardo tem a genial ideia de buscar nos álbuns de família uma figura que pudesse representar a imagem de Cristo:

Ocorreu-me a solução. Eu desenharia Cristo, sim – mas usando como modelo uma foto de meu avô quando era jovem: a barba e o olhar melancólico tornavam-no muito parecido com Jesus. Trabalhei dias e noites, mas o resultado me deixou satisfeito: Cristo e meu avô, a síntese perfeita estava ali. Ganhei o concurso [...]. (SCLIAR, 2002, p. 28).

Este é o momento ápice em que a representação de escrita pelos personagens se dá de forma dupla: de um lado, Mardoqueu escrevendo a história e se dedicando aos estudos, pois não há materialização dos estudos sem escrita; de outro, a escrita utilizada pelos alunos que discriminam Mardoqueu e o veem como um intruso. Este segundo aspecto da representação da escrita tem o respaldo e a autoridade outorgada pelas escrituras sagradas, uma vez que estudam em uma instituição religiosa e os textos bíblicos são irrefutáveis. Inteligentemente, os oponentes do protagonista encontram na escrita da Bíblia uma forma de oprimir e ridicularizar seu rival. Nada estranho ao modo como tem sido utilizada as leituras sagradas no percurso de sua história.

Com efeito, após a vitória e o prêmio entregue no salão de eventos com toda a pompa dispensada a um vencedor, Mardo se torna mais visado ainda pelos seus algozes. No outro dia, o quadro vencedor é roubado do pátio e no lugar colocado um bilhete “Não fico num lugar onde os Judeus mandam. Assinado: Jesus Cristo” (SCLIAR, 2002, p. 29). O padre Otero decidiu que aquilo era demais e que se a obra não aparecesse as aulas seriam suspensas: “Felipe não era tolo: brigar comigo era uma coisa, brigar com o colégio inteiro – e havia muita gente que não gostava dele – outra, completamente diferente.” (SCLIAR, 2002, p. 30). Rapidamente o quadro apareceu no seu devido lugar.

Os bilhetes eram constantes e nunca eram dirigidos diretamente a Mardoqueu. No entanto, como se tratava de um colégio católico, usavam da criatividade para provocar, mandar recados e ameaças por meio de citações do Novo Testamento: “Ai daquele que trai o filho do Homem. Seria melhor que este não tivesse nascido” (SCLIAR, 2002, p. 30).

Apesar de ser uma citação do livro de Mateus (26:24), no contexto em que Jesus fala que será traído por um dos seus apóstolos, os alunos sabiam muito bem quem era o receptor da mensagem e como ela deveria ser interpretada. Nesse sentido, a direção do colégio não tinha o que fazer, pois se tratava “apenas” de uma passagem bíblica colada nos murais de um colégio católico.

Outro fato que gerou grande reação daqueles que se opunham à matrícula de um aluno judeu no colégio, foi a matrícula de um aluno negro, chamado Carlos e, conseqüentemente, o namoro de Mardoqueu com a irmã de Carlos, cuja amizade foi fundamental para fazerem os enfrentamentos contra o grupo de reacionários e conservadores do colégio. Assim, tanto a notícia do namoro de Mardo com Ana Lúcia, quanto a matrícula de Carlos no Colégio Padre Juvêncio, provocaram reações violentas. Dessa vez, como era prática de Felipe e sua turma, mais uma carta direcionada a Jesus Cristo tinha sido escrita e distribuída pelo colégio:

O judeu e o negro se uniram. O judeu defendeu o negro, o negro retribuiu: entregou sua irmã à luxúria do outro. É um pacto, um pacto diabólico. Devem estar tramando a entrada de outros judeus e outros negros. Nosso colégio está tomado por eles, com a cumplicidade do Pe. Otero”. Seguiam-se várias diatribes e a conclusão: “Quero que vocês os expulsem, como eu expulsei os vendilhões do templo, a chicote. Antes do fim do ano eles têm de estar fora do colégio”. (SCLIAR, 2002 p. 64 - 65).

No intervalo, após padre Otero insistir muito para que Mardo e Carlos não saíssem da sala, Carlos de súbito, não suportando a situação, sai para enfrentar os perseguidores. Com uma faca na mão consegue passar por eles, entretanto, é atingido por Massa Bruta com um golpe na cabeça desferido com um cano de ferro. Carlos é encaminhado em estado grave para o hospital, onde ficou por vários dias internado.

Mardo acompanhou todo o tratamento e passou maior parte do tempo no hospital fazendo companhia ao amigo. Mesmo não contando nada para sua família, alguns dias depois foi surpreendido com a visita dos pais, deixando-o muito comovido e feliz. Todos foram muito cordiais, inclusive com Ana Lúcia, e após a saída de Carlos do hospital, seu pai convida a todos para um jantar em sua casa. O convite é aceito e a despeito de serem de classes sociais

diferentes e gerar certo constrangimento no início, logo ficaram a vontade e se serviram da comida baiana preparada por Ana Lúcia e sua mãe.

A sobremesa, por sua vez, selaria com “chave de ouro” aquele jantar, pois era de sorvete de abacate. Como o abacate não era uma fruta comum e tinha uma simbologia muito forte para a família, sobretudo à mãe de Mardo, após servirem-se e até pegar a receita com Ana Lúcia, sua mãe ficou maravilhada.

Estava encantada, e eu também: era só de umas poucas amigas que mamãe aceitava receitas – para ela, tratava-se de um ato de cumplicidade, não apenas um intercâmbio culinário. O que ela estava dizendo a Ana Lúcia era exatamente isto, aceito seu sorvete e aceito você também (SCLIAR, 2002, p. 72).

Em se tratando de culturas e raças distantes, numa época em que o nazismo e o facismo influencia gerações e provoca a intolerância e a rejeição das diferenças, ao colocar judeus de um lado e negros do outro, Scliar trás a tona um duro debate para uma sociedade marcada pela discriminação e o preconceito.

Percebendo a abertura e a aceitação manifestada pela mãe, Mardo observou que ela queria contar a história do abacate quando chegou ao Brasil; que havia comido um abacate com casca e tudo e guardado o caroço. O que Mardo não sabia e que estava por trás daquele gesto, de não ter coragem de comer o caroço e ao contar emocionada:

pôs-se a chorar [...] De repente eu compreendia minha mãe. Sabia por quem chorava: pelos que tinham morrido no campo de concentração, pelos que tinham sido perseguidos e humilhados. Mas chorava também por si mesma, pelos sonhos perdidos – pelo abacate de sua imaginação, que pendia, promissor de uma árvore, no longínquo território da sua infância. Chorava pelo caroço; o que conteria aquele caroço? Que segredos revelaria a quem o comesse? Agora era tarde para saber e por isso ela derramava suas sentidas lágrimas (SCLIAR, 2002, p. 73).

Foi como se relembresse as tristezas do passado com a alegria do presente e Mardo, vendo sua mãe consolada por Ana Lúcia, teve da sua história uma certeza: “E naquele momento eu tive uma certeza de que diferente de tantas outras, teria um final feliz” (SCLIAR, 2002, p. 73).

Scliar escolhe um final feliz não somente para o protagonista e sua família, mas também quer mostrar a superação e a luta contra a intolerância e o preconceito, inclusive no colégio em que as coisas começaram a mudar após o ocorrido: “Carlos e eu terminamos o curso no Juva, um colégio que hoje recebe negros e brancos, católicos, judeus, protestantes e budistas, rapazes e garotas”. (SCLIAR, 2002, p. 74).

A obra de Scliar termina com a vida do personagem Mardoqueu, referenciada na do autor, ou ao contrário, pois a obra acaba como começa, em que ambas as vidas se fundem. Logo, ao repetir as palavras do pai ditas no início do livro, Scliar desfecha:

Meus filhos não vão passar pelo que eu passei, dizia meu pai, e estava certo. Não tivemos de passar fome, nem fomos ameaçados de extermínio. Mas de uma certa maneira eu repeti sua trajetória. Também eu tive de atravessar um oceano, também eu tive de descobrir um país que não conhecia. Ao qual, se tivesse de dar um nome, chamaria de O País dos Sonhos Improváveis. Sonhos que se ocultam no caroço de algum inocente abacate (SCLIAR, 2002, p. 75).

Enfim, a análise nas representações de escrita até então não pode ser feita de forma mecânica e desalienada do seu tempo, uma vez que Scliar busca mimetizar em sua obra problemas típicos da realidade brasileira, especialmente do período ao qual a obra está contextualizada, na década de 1940. Tais representações feitas por meio de cartas, bilhetes e citações, ao mesmo tempo em que são usadas como instrumento de perseguição e opressão pelos meninos do colégio, representam também um instrumento de libertação aos milhões de brasileiros analfabetos que eram privados deste direito (LUKÁCS, 2000).

Com efeito, é possível constatar que no Brasil a escrita não deixou de ser um privilégio, mesmo quando as estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE dizem que 91,7% da população é alfabetizada<sup>29</sup>. Apesar de a obra retratar um período (década de 1940) em que 56%<sup>30</sup> da população era analfabeta, sete décadas depois, mesmo com o

---

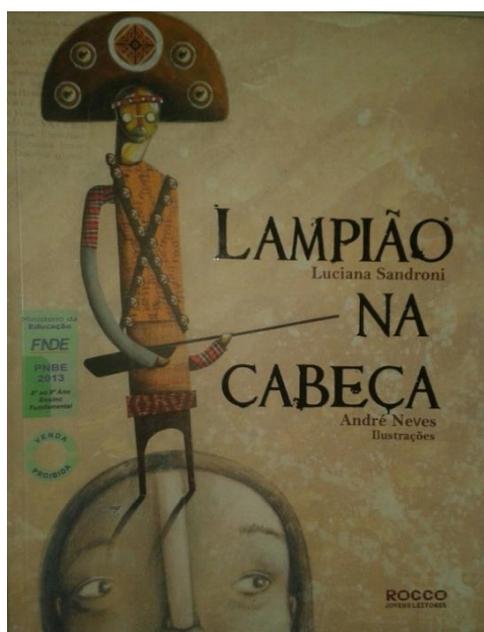
<sup>29</sup> Analfabetismo no Brasil. Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais. Disponível em <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em 10 de abril de 2016.

<sup>30</sup> Analfabetismo. Analfabetismo no Brasil. Disponível em [http://iets.inf.br/biblioteca/Analfabetismo\\_no\\_Brasil.pdf](http://iets.inf.br/biblioteca/Analfabetismo_no_Brasil.pdf). Acesso em 06 de agosto de 2015.

considerável índice de alfabetização, a escrita não deixou de ser um privilégio, pois grande parte dos considerados alfabetizados não possuem este domínio, tendo em conta que, dos 8,7 milhões que fizeram o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio de 2014, 529. 373 obtiveram nota zero na redação, de acordo com a Agência Brasil de Notícias.

Scliar fez, portanto, da prática da escrita e da leitura artífices fundamentais para o enfrentamento das adversidades sociais, culturais e econômicas. A vida do autor vem marcada pela leitura, desde a infância, quando lia tudo que podia sobre as doenças e como curá-las, pois temia ver seus familiares doentes. Motivo este que o fez optar pela medicina e se dedicar ao atendimento público em saúde. No entanto, foi por meio da literatura que deixou seu legado, se tornando um dos mais importantes escritores brasileiros da segunda metade do século XX.

### 2.3 – Literalmente um Lampião na cabeça, em Luciana Sandroni



**Figura 04:** André Neves  
Ilustração para *Lampião na cabeça*, capa.

Virgulino Ferreira da Silva é considerado o bandido brasileiro mais conhecido do século XX. O “Robin Hood” nordestino foi, logo, pela sua trajetória polêmica de herói e bandido, personagem de inúmeros livros sobre sua vida. Assim, a obra *Lampião na cabeça* de Luciana Sandroni, publicada em 2010 pela editora Rocco, constitui-se num bom exemplo sobre a biografia de

Lampião, que, em linguagem simples e de forma criativa, faz uma excelente fusão entre realidade e ficção. A capa [Figura 04], trás um espécie de caricatura de Lampião em cima da cabeça da suposta escritora que não tirava o cangaceiro da cabeça, literalmente “um lampião na cabeça”. No interior da obra todas as vezes que o cangaceiro é ilustrado, por André Neves, seu corpo é tecido com pele de jornal. Uma forma de demonstrar que a figura de Lampião é moldada em texto e pesquisa na cabeça da personagem escritora Helena Marconi. Para tornar mais verossímil as pesquisas feitas pela personagem escritora, a obra apresenta fotografias antigas como a exposição das cabeças dos cangaceiros mortos em uma emboscada pelos macacos (volantes da delegacia distrital de Piranhas – SE.) [Figura 05]



**Figura 05** - Lampião morto ao lado de seu bando e Maria Bonita (de cima para baixo; da esquerda para a direita)1. Diferente, 2."Não identificado", 3. Cajarana, 4. Medina, 5. Caixa de Fósforo, 6. Elétrico, 7. Mergulhão, 8. Luís Pedro, 9. Maria Bonita, 10. Quinta-Feira, 11. Lampião.

As marcas de representação da escrita são bastante contundentes, haja vista que Helena, a narradora - personagem, fará um longo estudo sobre a vida do cangaceiro Lampião a fim de propor uma nova maneira de biografá-lo, ou seja, refazendo a biografia do polêmico personagem histórico do nordeste brasileiro com a participação do próprio Lampião mais de sessenta anos após sua morte.

Sandroni dá voz a sua personagem Helena que, ao apropriar-se de outras biografias, vive um dilema entre biografar o cangaceiro e conviver com sua presença em seu apartamento (fruto da sua imaginação). Sua aparição

tem o propósito de tencionar a personagem escritora a garantir autenticidade e veracidade do que está sendo escrito.

A obra se inicia com a personagem Helena desesperada e acuada, em razão de Lampião estar com uma arma apontada para sua cabeça, e exigir a produção da sua biografia. Interessante observar que a própria personagem duvida da presença do “Governador do Sertão” em sua casa, mas revela vê-lo claramente a sua frente: “Mas o que o Lampião estaria fazendo aqui na minha casa?! Na minha cozinha?! É imaginação minha. Só pode ser” (SANDRONI, 2010, p. 13).

Tudo leva a crer que a presença do cangaceiro é o resultado da obsessão da personagem Helena por ele e da necessidade de escrever um livro de ficção para crianças e adolescentes encomendado por sua editora sobre a biografia de Lampião. Não conseguindo pensar em outra coisa que não fosse escrever sobre sua vida, o próprio se apresenta em carne e osso exigindo: “A senhora vai escrever ou vai carecer de eu apertar o gatilho?! Tremi feito vara verde: o homem era real! Ele falava! Escrever?! Mas escrever o que?! A minha história diacho! [...] A senhora é escrevedora ou não é?” (SANDRONI, 2010, p. 14).

A autora Luciana Sandroni, de forma bastante descontraída e até divertida, funde a história de Lampião com a criação da sua personagem Helena. No entanto, quando o cangaceiro ressuscita como personagem do presente, seu caráter histórico vira ficção, fundindo realidade e ficção, mesclando informações verídicas com a imaginação por meio da criação literária. Esta é uma vertente contumaz da literatura contemporânea, sobretudo em relação às biografias, autobiografias e autoficção. Nesse sentido, outro aspecto que se destaca na obra de Sandroni tem relação com o que Eneida Maria de Souza desenvolve em seu ensaio *A Biografia – um bem de arquivo* (2011), pois a autora enaltece o que muitos estudiosos e críticos literários desprezam, que é o “exame de fontes primárias” e o interesse pelos bastidores da criação.

A recusa em se deter no processo construtivo como resultado do trabalho do autor se justifica por ele ter sido entidade incômoda para a crítica, que pouca importância conferia ao contexto histórico das obras. É significativa esta retomada crítica da figura do autor, seu retorno por meio de traços e resíduos, da assinatura, abolindo-se o

procedimento de recalque como produto do pacto ficcional com a escrita de modo asséptico e distanciado (SOUZA, 2011, p. 39).

*Lampião na Cabeça* dialoga com a abordagem de Souza por se tratar de uma obra composta por fragmentos, rascunhos e manuscritos. É uma referência que a pesquisadora vai fazer aos chamados “prototextos”. Isso se explica, haja vista que a personagem escritora busca montar um *dossiê* da vida de Lampião por meio de suas pesquisas para, enfim, realizar o seu trabalho biográfico.

O romance histórico também tem sido bastante explorado pelos contemporâneos e Sandroni faz bom uso desta vertente. No entanto, é comum o escritor contemporâneo revisitar o passado e recontá-lo de forma a questionar a versão oficial e buscar nos interstícios da história ouvir o eco e o balbucio daqueles que foram amordaçados pelo poder dominante. Isto posto, a autora – por meio da sua personagem escritora – não volta ao passado, mas o traz para o presente por meio do personagem Lampião, como se o seu espírito viesse exigir a sua versão da história e não de terceiros.

Seria uma espécie de anacronismo invertido justificável,<sup>31</sup> pois grande parte das versões biográficas sobre Lampião é feita com o objetivo de tirar o mérito da sua coragem e ousadia numa época em que a lei era a “do mais forte” e quem mandavam eram os “coronéis”. Desse modo, descrevê-lo como um bandido sanguinário, tirano e cruel, que vivia de roubar e fazer acordos com a polícia e até com os fazendeiros sem considerar o contexto sócio-econômico e político da época é uma forma de privá-lo do direito de dar a sua versão dos fatos.

Nesse sentido, a personagem Helena faz uma espécie de romance investigativo (SOUZA, 2011), em que a fonte de provas é a própria história. Não a história oficial, mas aquela que muitas vezes fica relegada ao descaso e acaba sendo encoberta por uma versão oficial que criminaliza aqueles que se opõem às regras e às imposições do *status quo*. Este modelo de escrita foi muito bem utilizado na obra literária produzida por Euclides da Cunha, no início

---

<sup>31</sup> É interessante observar que o passado (Lampião do início do século XX) vem para o Rio de Janeiro de 2010 e faz suas observações sobre o presente. O passado se mistura ao presente em outro contexto histórico.

do século XX, ao fazer a cobertura da guerra de Canudos e ao tratar da figura de Antônio Conselheiro.

Desse modo, as pesquisas feitas por Luciana Sandroni, por meio da sua personagem Helena Marconi, e a participação fictícia do biografado vão ser importantes para que a autora consiga caracterizar e formar um conjunto narrativo para além da versão oficial, passando a contemplar o simples e o cotidiano. Sendo assim, dentre as particularidades da crítica biográfica enumeradas por Eneida Maria de Souza, uma delas seria “a caracterização da biografia como *biografema* (Roland Barthes), conceito que corresponde à construção de uma imagem fragmentária do sujeito, uma vez que não se acredita mais no estereótipo da totalidade...” (SOUZA, 2007, p. 106).

Ainda, de acordo com Souza, o que se pode observar na obra de Sandroni é a “desconstrução dos cânones oficiais proporcionado pela construção teórico-ficcional de encontros imaginários entre escritores que nunca se viram” (SOUZA, 2007 p.112). No caso de Sandroni, o encontro imaginário ficou por conta da personagem narradora Helena Marconi e Virgulino, o Lampião.

Este encontro entre o imaginário e o real provoca um efeito de mão dupla, pois tanto a imaginação pode se agregar à experiência quanto a experiência vivida pode se metaforizar no texto ficcional. Movimento fundamental para a construção de biografias elaboradas sob o amparo da crítica biográfica contemporânea, conforme salienta Souza (2007, p.113):

Os fatos da experiência, ao serem interpretados como metáfora e como componentes importantes para a construção de biografias, se integram ao texto ficcional sob a forma de uma representação do vivido. Os grandes temas existenciais da literatura como a cegueira, o suicídio, a morte, o amor, guardam sua natureza ficcional e se espalham na página aberta do espaço textual e nos interstícios criados pelo jogo ambivalente da arte e do referente biográfico. Ao se considerar a vida como texto e as suas personagens como figurantes deste cenário de representação, o exercício da crítica biográfica irá certamente responder pela necessidade de diálogo entre a teoria literária, a crítica cultural e a literatura comparada, ressaltando o poder ficcional da teoria e a força teórica inserida em toda ficção.

Vale ressaltar também a experiência de fundir ficção com realidade, por meio de um processo metalinguístico em que a personagem narra a história de Virgulino sem necessariamente narrar. Isto é, enquanto ela atualiza o leitor

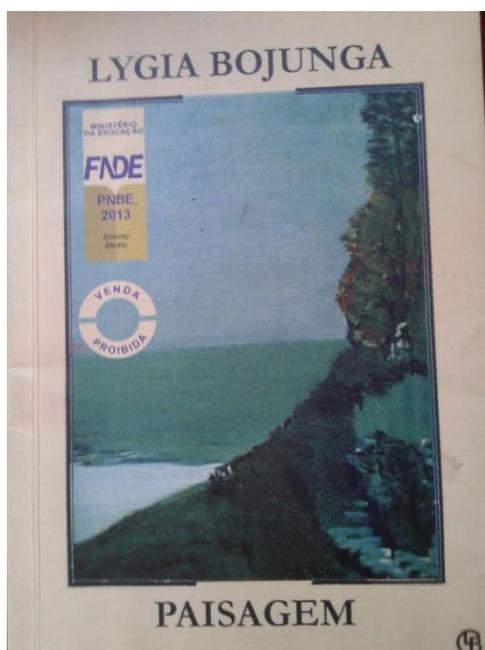
sobre as dificuldades de biografar, a vida de Lampião vai se biografando; a trajetória do “herói” do sertão se revela sem necessariamente se revelar, pois a personagem precisa escrever um livro sobre a vida dele e após um ano de pesquisas – tempo estipulado pela editora para a redação do livro – ela não tem uma única linha escrita. Sob uma enorme pressão de todos a sua volta, inclusive do próprio Lampião, ela se vê numa situação extremamente delicada como personagem, mas realizada como escritora, já que a obra vai acontecendo.

A personagem Helena é escritora e passa bom tempo lendo e pensando no que e como escrever a história da vida de Lampião para crianças e adolescentes. “De noite, em casa, continuei a ler sobre a célebre briga entre os Ferreira e José Saturnino [...] De tão cansada, acabei pegando no sono em cima dos livros [...]” (SANDRONI, 2010, p. 29 e 30). Os fragmentos, apesar de expressar as representações de leitura, estão condicionados à fixação da escritora personagem pela vida de Lampião e pela escrita da sua biografia.

Muito semelhante ao trabalho desenvolvido por Lobato ao repassar a autoria a um dos seus personagens, conforme declarado pela própria autora em entrevista ao *site* construir notícias (SANDRONI, 2009, s/p) ao dizer que, após cursar letras na PUC do Rio de Janeiro e estudar as obras de Lobato, fez uma nova descoberta “[...] Queria escrever igual a ele”. Enfim, ao dar continuidade ao trabalho da mãe, Laura Sandroni - autora da obra *De Lobato a Bojunga - a paixão hereditária* por Lobato levou Luciana Sandroni a dar continuidade a esta influência familiar com a premiada obra *Minhas Memórias de Lobato - Contadas por Emília, Marquesa de Rabicó e pelo Visconde de Sabugosa*, publicada em 1997 pela Companhia das Letrinhas.

A paixão pela escrita de Lobato, portanto, está referendada na representação da escrita explorada neste tópico por meio da personagem Helena. Ao “terceirizar” a escrita, ou seja, transferir para sua personagem a condução do enredo, Sandroni alarga suas possibilidades de elaboração, migrando da escrita de uma biografia para um romance leve, criativo e agradável.

## 2.4 – O leitor e o ouvinte na base da escrita de Bojunga.



**Figura 06:** Isaac Liberato  
Ilustração para *Paisagem*, capa.

A obra *Paisagem*, como boa parte das obras de Bojunga, busca fisgar o leitor por meio de alguns artifícios, como o mistério e a criatividade. Primeiramente, a capa é a reprodução de uma paisagem pintada por Isaac Liberato (1956), óleo sobre tela (46x38cm) – obra pertencente ao acervo do Museu do Inconsciente [Figura 06]. A ilustração apresenta uma paisagem para instigar o leitor a descobrir o mistério que gira em torno dela. Na quarta capa, a sinopse do livro trás informações que geram interesse e curiosidade dos leitores quanto ao enredo e ao processo de construção da obra. Tais informações são neste mesmo espaço complementadas com premiações recebidas pela autora e reforçadas nas orelhas do livro (BOJUNGA, 2013, s/p).

Enquanto vendedora de destaque de livros dentro e fora do Brasil, a autora tem seu livro *Paisagem*, publicado pela primeira vez em 1992 pela editora Agir, mas é em editora própria; Casa Lygia Bojunga, que em 2013 foi feita sua 7ª edição e 4ª reimpressão. Nesse sentido, visando atingir um maior número de leitores, após receber em 2004, o prêmio ALMA (Astrid, Lindgren Memorial Award), a autora cria a Fundação Cultural Casa Lygia Bojunga,

destinada a apoiar projetos que se proponham a trazer o LIVRO “mais pra juntinho da nossa gente”, conforme dados da orelha direita do livro.

Conhecida antiga do PNBE, por ser uma escritora reconhecida e premiada em literatura infantojuvenil, Lygia Bojunga que é autora de outras 21 obras, das quais várias foram escolhidas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, tais como: *Bolsa Amarela* (1976), *Angélica* (1975), *Aula de Inglês* (2006), *O sofá estampado* (1980) e *Querida* (2009). *Paisagem* foi escolhida para fazer parte do PNBE 2013, mas sua primeira publicação é de 1992.

Como mencionamos anteriormente, as obras de Bojunga foram inclusive objeto de pesquisa em curso de mestrado do PPG/Letras UFGD, realizada por Érica de Assis Pereira Hoki, com dissertação defendida em 2014 intitulada: *Escrita e escritores na ficção de Lygia Bojunga dentro do acervo do PNBE*. Na pesquisa, Hoki buscou investigar as representações de escrita nas cinco obras citadas acima, com intuito de compreender as diferentes maneiras com que as personagens se apropriam da escrita e de que forma esta apropriação contribui para o processo de amadurecimento, senso crítico e emancipação das personagens (HOKI, 2013).

Nessa perspectiva, ao tratar da realidade da criança e do adolescente dentro do núcleo familiar, Bojunga consegue, mediante suas obras, cativar não somente as crianças, mas o público em geral. Altamente recomendada pela crítica europeia, teve inclusive um dos seus livros, *Corda bamba*, filmado na Suécia. Sua obra já foi publicada em alemão, francês, espanhol, sueco, norueguês, islandês, holandês, dinamarquês, japonês, catalão, húngaro, búlgaro e finlandês.

Lygia Bojunga tem recebido reiterados elogios da crítica especializada, quer brasileira, quer estrangeira. No cenário brasileiro, com frequência tem sido destacada como a herdeira ou sucessora de Monteiro Lobato, primeiro autor a realizar uma obra de ficção para crianças com características literárias<sup>32</sup>, por estabelecer um espaço em que a criança tem — por meio da liberdade e da imaginação — uma chave para a resolução de conflitos, o que Monteiro Lobato mostrou saber fazer com maestria.

---

<sup>32</sup> O estudo sobre Lobato em referência foi retirado de um artigo publicado por Laura Sandroni com o tema: Monteiro Lobato; Vida e Obra. O artigo foi publicado no livro nº 01: *Cursos da Casa da Leitura*, do Programa Nacional de Incentivo à Leitura – Proler (s/a).

A liberdade e a imaginação são características que afloram nas bem traçadas linhas das obras de Lygia Bojunga. Estas predominarão em *Paisagem* ao misturar com habilidade o real e o imaginário, alcançando, com linguagem simples e coloquial, um perfeito diálogo com o leitor. Neste viés da relação entre o real e o imaginário, Laura Sandroni se reporta em seus estudos sobre Lobato:

Importante é notar como Lobato estabelece a relação real/imaginário numa ótica perfeitamente adequada à psicologia infantil. Ele intui que, para a criança, realidade e fantasia são uma só e mesma coisa, e que o adulto se sente dividido entre o mundo da lógica e o mundo do sentimento. Por isso, suas soluções são tão simples (SANDRONI, 2010, p. 22).

Assim como Sandroni em *Lampião na cabeça* (por meio de *e-mails* trocados com seus leitores), na obra de Bojunga (por meio de cartas e diálogos) o leitor tem papel decisivo, pois exerce função substancial na construção da narrativa. Numa relação de parceria entre o autor e o leitor a obra vai se delineando no papel e sendo construída a quatro mãos.

No entanto, Lygia avança um pouco mais, além do autor e o leitor, a obra também é construída por um(a) ouvinte, já que diante de uma história contada ele(a) participa emitindo opinião e fazendo parte do seu processo de construção. *Paisagem*, portanto, terá a participação da personagem escritora, de Lourenço (o personagem leitor), e da irmã da Renata namorada de Lourenço que ele chama de monstinho, para a qual passava horas lendo os livros da escritora.

Outra semelhança com a obra de Sandroni é o processo metalinguístico de construção. Enquanto a autora busca elucidar uma coincidência inexplicável sobre algo que ela escreveu (a descrição da paisagem), que somente ela conhecia, uma nova obra se constrói em que o código explica o próprio código, ou seja, da tentativa de explicar a existência de afinidade e coincidência de pensamento entre o autor e o leitor surge pela metalinguagem narrativa a obra em questão. É como um poeta que não tendo inspiração para escrever produz versos que retratam a angústia e o desejo de fazer um soneto. O resultado, contudo, é um belo soneto.

Isso irá ocorrer na técnica narrativa de Bojunga quando, em uma carta no início do livro, Lourenço declara seu apreço pela literatura da escritora

personagem, onde tanto a representação da leitura quanto da escrita se faz presentes: “Estou escrevendo Leitor com letra maiúscula de propósito: acho que ser leitor é uma ocupação maior, e acho também que se um Leitor se liga numa escrita do jeito que eu me liguei nos seus livros é porque existe uma afinidade, é ou não é?”. E continua a carta sugerindo e fazendo comentários sobre o processo de composição da escritora: “E Lourenço foi me contando que o livro X era o preferido dele, só que no final é muito ruim, você não soube acabar a história; mas em compensação o final do livro Y foi muito bem encaminhado, só é pena que não dá pra acreditar no personagem, mas...” (BOJUNGA, 2013, p. 08). Lourenço faz ponderações sobre as obras, com críticas e sugestões de como poderiam ficar melhor (RICOUER, 1994).

O conflito da narrativa se inicia em outra carta em que Lourenço descreve uma paisagem de uma maneira que deixa a escritora bastante intrigada.

Como é que um Lourenço que morava lá no Rio podia ter sonhado com uma paisagem que morava no meu caderno aqui em Londres. Uma paisagem que até agora só tinha feito um caminho: da minha cabeça pro caderno onde eu estava escrevendo o conto, do caderno pra minha cabeça. Um Lourenço que eu mal conhecia, que eu nem sabia se era um adolescente, uma criança, um adulto? (BOJUNGA, 2013, p. 18 e 19).

Depois de pensar muito sobre o assunto supôs: “Afinal de contas, se ele conhecia de cor o meu jeito de escrever e de criar personagens, e se ele também se ligava no mar, num barco, numa flor, por que não era possível uma ‘coincidência’, assim?” (BOJUNGA, 2013. p. 21). Mas acordou numa noite achando aquilo coincidência demais e acabou embarcando para o Rio de Janeiro para se encontrar pessoalmente com o Lourenço e esclarecer aquela história.

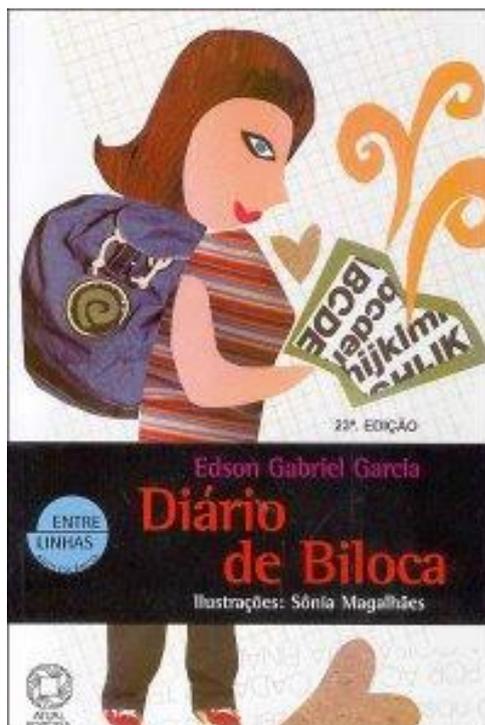
Lourenço também fica pensativo e tenta buscar uma explicação para a coincidência da descrição da paisagem. Assim, pergunta para sua namorada Renata o que achava e ela de pronto acredita ser o fato de ambos terem frequentado o mesmo cenário em vidas passadas. Lourenço não crê nesta hipótese e fica mesmo com a explicação de que as semelhanças se deram por conta da sua íntima relação com a literatura da autora.

Enfim, a obra transita entre três olhares, demonstrando a fluidez e maturidade do processo de construção literária: inicia com a escrita da autora personagem (adulta), passa pelo personagem Lourenço (leitor jovem) e chega à ouvinte das histórias lidas por Lourenço, irmã da Renata (criança). A criança processa a escrita e transforma em desenho. O desenho é descrito por Lourenço e lido pela autora personagem, ou seja, *Paisagem* é uma obra construída dentro de um labirinto sem fim. Transita entre leitor e ouvinte e volta à autora após passar pelo filtro do jovem e da criança e assim sucessivamente, já que a paisagem fazia parte de um livro que estava sendo escrito pela autora.

O inusitado neste processo é a coincidência entre a visão de ambos. No entanto, em se tratando de uma autora especializada em escrever para o público infantojuvenil, tal semelhança entre as descrições da paisagem é prova da sintonia entre quem escreve, quem lê e quem ouve. Com efeito, esta afirmação mimetiza a realidade, visto que, para a autora, a literatura é comunicação e a ponte entre a fantasia e a realidade.

Logo, a representação da escrita literária na obra *Paisagem* representa esta ponte à medida que a autora busca respostas na realidade para o que estava ocorrendo na ficção. Embora tudo seja ficção e estarmos tratando de representação da escrita, *Paisagem* é o caldo de uma longa trajetória de experiências da autora com o público infantojuvenil representado pelos personagens da obra.

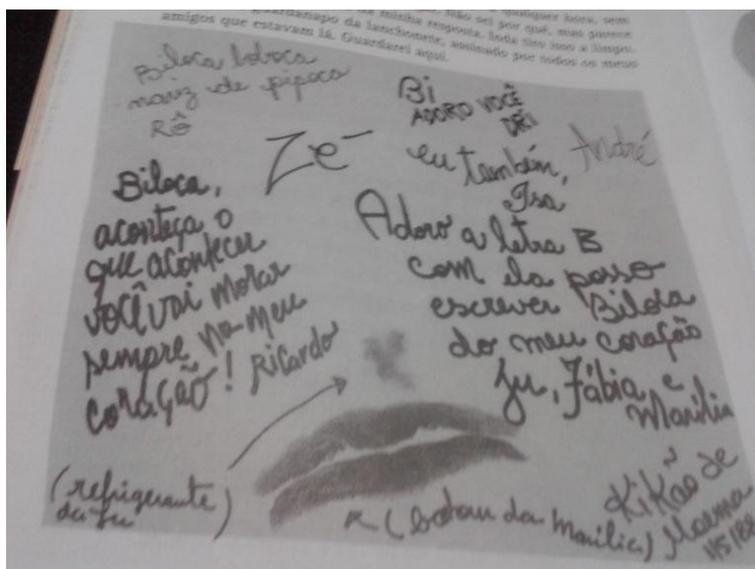
## 2.5 – A adolescência “a carne viva” em *Diário de Biloca*



**Figura 07:** Sônia Magalhães  
Ilustração para *Diário de Biloca*, capa.

A narrativa de *Diário de Biloca* faz imaginar uma câmara ou uma máquina fotográfica introduzida na memória capaz de registrar tudo que se passa no pensamento, na forma de enxergar e registrar os fatos por uma adolescente. No entanto, isso é feito por meio da escrita que Biloca faz em seu diário e registra os pensamentos, fatos e sentimento vividos diariamente.

Para organizar o registro diário, que não segue o rigor ordinário dos dias, Garcia (2003) busca ser o mais original possível na linguagem, desenhos, bilhetes e cartas escritas por uma menina de doze anos. As ilustrações de Sônia Magalhães dão o tom delicado e característico das meninas, quanto à escrita desenhos e coloridos, apesar de a impressão ser em preto e branco, conforme ilustração, [Figura 08].



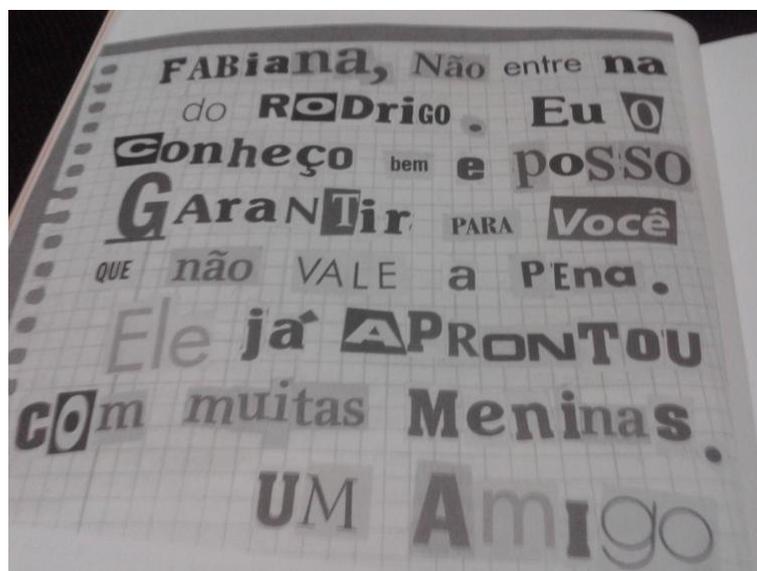
**Figura 08:** Sônia Magalhães  
Ilustração de registros feitos pelos colegas no diário de Biloca.

O autor mistura o registro diário com inúmeras cartas escritas para uma amiga chamada Juliana. Nestas cartas, Biloca faz confidências diferentes das feitas no diário. Reserva as cartas em geral para expor os seus sentimentos e intimidades e sua primeira paixão diante das dificuldades em revelá-las a um colega de sala chamado Rodrigo. Revelação esta que nunca fora feita visto que novas paixões e paqueras surgiram pelo meio do caminho e tudo acaba ficando mesmo somente no diário:

Querida Juliana,  
Apesar de ter conhecido você há tão pouco tempo, sinto-me como sua verdadeira amiga e espero que você também sinta o mesmo de mim. É tão bom a gente ter uma amiga para conversar certas coisas que ficam escondidas da nossa vida [...] Pois você acredita (ah! claro que acredita, deve ter acontecido com você também) que até o ano passado o único sentimento mais forte que eu tinha para os meninos era bronca? [...] mas esse ano as coisas mudaram... ou eu mudei, sei lá. Pois é, assim quase que de repente eu passei a achá-los mais legais, mais interessantes, mais isso e aquilo. E o pior (ou melhor...) é que tem um colega da minha classe que é mais legal, mais interessante, mais isso, mais tudo que os outros. É o Rodrigo (GARCIA, 2003, p. 11-12).

Em relação às cartas, Biloca revela ao final que elas nunca foram enviadas por se tratar de uma amiga imaginária. O autor provavelmente a criou para não poluir demais o diário e organizar a escrita em três blocos: diário, cartas e bilhetes. Nas páginas do diário, o autor por meio da sua personagem fez o registro de fatos cotidianos dentro de uma ordem cronológica por datas;

nas cartas registra as manifestações sentimentais, desabafos e confidências à amiga Fabiana e nos bilhetes curiosidades e fofocas características de uma menina adolescente. [Figura 09).



**Figura 09:** Sônia Magalhães  
Ilustração de um bilhete anônimo, típico da idade de Biloca.

O espaço principal explorado pelo autor é a escola, lá ocorre a maioria dos fatos que merecem ser registrados em um diário (a escola é o espaço da escrita), o restante fica por conta das discussões em família e das dificuldades financeiras. Nesse sentido, sendo a escola o espaço principal de abordagem, sobretudo por se tratar de um espaço de convívio do autor por ter sido diretor e professor, várias têm sido as passagens em que a relação professor/aluno, as dificuldades com as disciplinas e até questões pedagógicas são analisadas por uma ótica adolescente:

É muito difícil estudar umas coisas que você não sabe para que servem. A professora de português, Glorinha, está sempre orientando nossa leitura e indicando livros interessantes, além de ajudar nas redações. Por incrível que pareça, a maioria da classe gosta de ler e escrever... Mas nem me fale de gramática! Ufa! Quem inventou isso? Pra que serve? Ufa! Deus me livre! Ave Maria! Outro dia tinha no mural da escola uma poesia, não sei de quem, que era o maior barato. Falava de um professor que foi assassinado por um objeto direto! Pode? Se eu cruzar com ela (poesia) no mural eu tiro uma cópia para você...(GARCIA, 2003, p. 10).

É plausível a interação da personagem com o diário enquanto leitora em formação, numa participação efetiva da professora de língua portuguesa como

mediadora de leitura na vida de Biloca. O gosto pela leitura e a escrita ocorre porque a professora consegue inserir no cotidiano adolescente textos que lhes interessam. É tão forte esta influência que mais adiante Biloca escreve em seu diário a poesia do poeta Paulo Leminski, “O assassino era o escriba”:

Meu professor de análise sintática era o tipo do sujeito inexistente.  
Um pleonasma, o principal predicado de sua vida,  
regular como um paradigma da 1ª conjugação.  
Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial,  
ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito  
assindético de nos torturar com um aposto.  
Casou com uma regência.  
Foi infeliz.  
Era possessivo como um pronome.  
E ela era bitransitiva  
Tentou ir para os EUA.  
Não deu.  
Acharam um artigo indefinido em sua bagagem.  
A interjeição de bigode declinava partículas expletivas,  
conectivos e agentes da passiva o tempo todo.  
Um dia, matei-o com um objeto direto na cabeça (GARCIA, 2003, p.  
13).

A poesia de Leminski é reveladora quanto ao modelo e metodologia de educação adotados no ensino da Língua Portuguesa. Na ótica de uma adolescente da sétima série, que expõe sua revolta ao estudo tradicional da gramática, o autor deixa nas entrelinhas a sua crítica ao modelo atual de educação.

Ao expor os desafios da biblioteca escolar e da pesquisa como instrumento de aprendizagem, Maria Beatriz Albernaz fala que “a escola [...] ainda resiste em absorver propostas de renovação da educação e continua a destruir as curiosidades naturais e ignorar as interrogações primeiras de seus alunos.” (ALBERNAZ, s/ano, p. 37).

Também não se pode afirmar que uma criança de doze anos tenha conhecimentos aprofundados de pedagogia educacional, porém se o modelo tradicional de ensino da gramática não é capaz de motivar os alunos para a aprendizagem, nem de considerar suas dúvidas, anseios e questionamentos, alguma coisa precisa ser mudada.

Pelo contrário, Biloca leu, curtiu e escreveu a poesia de Leminski, porque algo lhe chamou a atenção. Porque a leitora se identificou com o autor

(RICOUER, 1994) em relação ao uso dos termos sintáticos, apartados das famosas análises sintáticas no conteúdo de Língua Portuguesa

Partindo desta premissa, a representação da escrita, mimetizada nas atitudes de Biloca, pode ser tratada como um referencial fundamental para se trabalhar a escrita. Assim como a motivação para a leitura pode partir de obras que tratam de assuntos que interessam aos alunos e provocam sua curiosidade, o mesmo trabalho pode ser feito com a escrita.

Nesse sentido, a relação entre a leitura e a escrita, a exemplo do que ocorreu com Biloca, tem ligação também com o que a mesma pesquisadora diz sobre a pesquisa e a escrita: “Portanto, pesquisa e escrita [...] podem aproximar-se à medida que professores e bibliotecários (orientadores da pesquisa) dêem importância ao desenvolvimento **da enunciação** por parte do aluno” (ALBERNAZ, s/ano, p. 37).

Nesse viés, a pesquisa e a escrita precisa ir além daquilo que o professor pede (o enunciado), deixando-se entrever a produção da linguagem enunciativa pelo aluno, passando pela crítica, pela lenta progressão e pela insatisfação comum a toda investigação.

A aceitação do repertório linguístico de crianças e adolescentes, levando em consideração aquilo que motiva e incentiva estes iniciantes no mundo das letras (FREIRE, 2011), pode ser um gancho para enunciar as análises nas representações de leitura que faremos no próximo capítulo, haja vista que o letramento literário se desenvolve em grande medida quando a estes pequenos são oferecidas obras que lhes chame atenção, assim como aconteceu com a personagem Biloca.

A estratégia de Garcia foi retirar da representação da escrita de uma menina de 12 anos elementos que tenham relação com a leitura, haja vista que um não existe sem o outro. Com efeito, para se apropriar da escrita nesta idade, Garcia recorreu à exploração da forma e conteúdo registrados em um diário por uma menina pré-adolescente chamada Biloca.

Enfim, nas cinco obras analisadas nesse capítulo, a escrita nos levou a inúmeras reflexões sobre a sua importância, tanto para a formação pessoal e individual, quanto para as relações pessoais e os exercícios de direitos sociais dos seus personagens. Isso foi possível, uma vez que as representações de

escrita se deram em contextos, épocas e situações bastante distintas. Na obra de Scliar, a escrita ocorre frente a um Brasil pouco desenvolvido, patriarcal e excludente, durante o auge da Segunda Guerra Mundial e da ascensão do nazismo. Em Sandroni, a escrita reporta a período semelhante. No entanto, com diferenças fundamentais, tanto no espaço, quanto no tempo. O espaço de Scliar é o Sudeste paulistano e o de Sandroni o Nordeste cearense por onde passou Lampião, embora a escrita se dê em São Paulo num pequeno apartamento da personagem escritora chamada Helena.

Em Flávio Carneiro a ênfase da escrita recai sobre questões de cunho individual, haja vista que o protagonista Pedro é um adolescente solitário em busca de resposta para sua vida pessoal e familiar, o espaço é urbano em apartamento no Rio de Janeiro. Temática parecida ao que ocorre na obra de Garcia, ao explorar o drama da formação adolescente, porém com estrutura narrativa oposta por se tratar de um diário. Bem diferente do que ocorre com a obra de Bojunga, haja vista que a escrita se dá num cenário de descontração e lazer, numa favela do rio de Janeiro. Nela, a escrita metalinguisticamente se desenvolve na inter-relação entre autor, leitor e ouvinte, sem explorar dramas pessoais ou questões sociais.

**O universo das leituras e suas representações**

### 3.1 - Leitores de papel e tinta

Buscar representações de leitura por intermédio da construção dos personagens das obras analisadas será o objetivo deste capítulo, pois nas cinco obras selecionadas do acervo do PNBE 2013 foram constatadas imagens de leitura significativas.

Pretendemos analisar a arte de representar a realidade por meio das palavras, partindo de um foco específico: leitores de papel e tinta. Desse modo, a relação entre ficção e realidade e entre personagens e pessoas tem sido motivo de inúmeros estudos com uma porta infinita de possibilidades ainda inexploradas.

É visando este viés da análise de um texto literário que serão feitos alguns recortes de modo que a relação dos personagens com a leitura, em seu mais alto grau de verossimilhança, possa exercer influência naquele que lê. Assim, como é comum um leitor se emocionar mesmo sabendo que está diante de uma obra de ficção, também é possível analisar a representação de leitura numa perspectiva real e verdadeira.

### 3.2 – Leitura e educação como instrumento de libertação na obra de Moacyr Scliar

Contar uma história é estabelecer vínculo afetivo com as pessoas. Ler é algo que se deve fazer com prazer e emoção, nunca como obrigação (Moacyr Scliar, 2010, s/p)

Todo escritor, por mais fantasioso e ficcionista que seja, transporta um pouco de si para sua obra. Sua experiência e história de vida tomam parte daquilo que é vivido pelos seus personagens, principalmente quando se trata de escritores que viveram tempos difíceis e tiveram que enfrentar muitos desafios no campo do preconceito e da discriminação. No entanto, quando esta experiência tem relação com a imigração e a diáspora<sup>33</sup>, o campo para a criação literária se torna ainda mais fértil.

---

<sup>33</sup>“*Diáspora* (Do grego *diasporein*: semear) significa a dispersão de pessoas. As pessoas diaspóricas vivem longe da sua terra natal, real ou imaginária, a qual ainda está enraizada ou na língua atualmente falada, ou na religião adotada, ou nas culturas produzidas. A diáspora constitui um trauma coletivo ou de um povo que voluntária ou involuntariamente foi banido de

Este é o caso do autor da epígrafe acima, Moacyr Scliar, que, sendo descendente de imigrantes judeus russos, veio para o Brasil fugindo da Segunda Guerra Mundial e das perseguições dos nazistas. Juntamente com sua família, passa a cultivar no maior país da América Latina os seus sonhos de menino. Todavia, mesmo depositando suas esperanças no Brasil, segundo o conceito de diáspora dado por Stuart Hall (2003), na obra *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, os motivos que levam as pessoas a migrar, causando o espalhamento e a dispersão, nunca deixam de carregar consigo a promessa de um retorno redentor.

Essa interpretação de Hall, muito familiar em relação ao povo do Caribe, não se confirma em muitos sujeitos diaspóricos no Brasil. Scliar é um deles, pois ele e sua família optaram em permanecer no país. Portanto, em relação ao termo “diáspora”, que derivou e se modelou na história moderna do povo judeu, “cujo destino no Holocausto – um dos poucos episódios mundiais comparáveis em barbárie com a escravidão moderna – é bem conhecido” (HALL, 2003. p. 28), Scliar se encaixa perfeitamente, haja vista ser de família judia e vir para cá refugiado da Segunda Guerra Mundial. Entretanto, para manter vivas as esperanças tinha que conviver com as agruras de uma pátria distante, com costumes, língua, cultura e religiões bem diferentes. “Minha infância e minha juventude foram marcadas pelas sombras do preconceito – de vários tipos de preconceitos. Há coisas que hoje parecem até incríveis, porque, apesar dos pesares, o mundo e o país melhoraram muito” (SCLIAR, 2002, p. 07).

Para um “intelectual diaspórico” como Moacyr Scliar, a literatura é um jeito de re-memorar uma experiência, própria de quem vive longe da sua pátria e tem a produção artística como um instrumento de fuga e libertação. Motivação, inspiração e vivência não faltam a autores que vivem longe da sua terra natal, como Scliar, Lispector, Rawet e tantos outros que viveram e produziram no Brasil. Na ponte entre a experiência vivida (ação, gozo e dor individuais) e a transmissão coletiva da vida cotidiana e comunitária, que Homi Bhabha (2011, p. 97) vai denominar de “aura” (segredo individual) e “ágora (coletivo, revelado), a arte (e no nosso caso a literatura) “pode ser a ponte entre a aura e a ágora”.

---

sua terra e, vivendo num lugar estranho, sente-se desenraizado da sua cultura e de seu lar.” (BONNICI, 2005, p. 24)

O trauma, a dor e o gozo individuais encontram uma forma de se expressar e tornar público aquilo que estava recalcado (BHABHA, 2011, p. 97). A obra de Scliar busca o desvelamento, *ágora*, daquilo que muitas vezes é ocultado pela sociedade e, num desejo incontestável de romper com o gozo e a ação individual (aura), produz uma obra de linguagem simples, acessível, mas com muita objetividade e profundidade, temáticas como o preconceito e o racismo.

Desse modo, Scliar não perde a oportunidade de contribuir com a formação intelectual, étnica e cidadã dos seus leitores. O valor pedagógico e a função social desta obra não devem ser desprezados, inclusive podendo se tornar um excelente instrumento de debate e formação crítica e cidadã de crianças e adolescentes, uma vez que está disponível na maioria das escolas públicas por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2013. O ponto de partida, portanto, para este debate pode ser as representações de leitura, iniciando pelo protagonista que buscou enfrentar as adversidades com muito estudo e leitura.

Diante da vasta produção literária de Scliar, autor de mais de 80 títulos de gêneros variados – romances, contos, crônicas, literatura infantojuvenil e médica, ensaios, teatro e do potencial crítico e transformador das suas obras, mas sobretudo pelas temática explorada, o autor pode ser classificado, de acordo com Pizarro (2006), como um “intelectual diaspórico”, “sensibilizado com problemas à desterritorialização, com transformações importantes na perspectiva de sua observação, situado num espaço disciplinar diferente de novas confluências, com interesses plurais e renovadamente crítico” (PIZARRO, 2006. p. 54).

Ademais, Scliar era um apaixonado pelo Brasil e soube como poucos se apropriar daquilo que o país tem de melhor: seu povo e sua cultura. A América Latina, especialmente o Brasil, foi na primeira metade do século XX, a “Canaã”<sup>34</sup> para muitos povos do ocidente e do oriente. Assim como tratado por Ana Pizarro (2006), na obra *O sul e os trópicos*, referindo-se ao processo de sofrimento e transformação provocado por quem vive em terra estrangeira,

---

<sup>34</sup> Referência à terra prometida por Deus ao povo de Israel no Antigo Testamento da Bíblia Sagrada, que, perseguidos pelo Faraó e conduzidos por Abraão na travessia do deserto e do Mar Vermelho, alcançariam um lugar de paz e fartura.

Scliar vai se acomodando à nova terra e as lágrimas do início de adaptação vão se transformando em realização, pois ao sujeito diaspórico, não obstante viver contrariado, só lhe resta tentar construir uma nova vida longe do seu local de origem. “Agora somos ‘transterrados’, e podemos agregar em outra pátria à nossa de origem, na qual, de acordo com Martí, fomos acomodando a alma”. (PIZARRO, 2006. p. 47).

Apesar dessa paixão e de demonstrar muita gratidão por ter sido aceito como imigrante, o escritor não deixa de explorar temas como a intolerância, o preconceito e o racismo em suas obras. “A intolerância gera intolerância. Não estou só me referindo à religião ou à cor da pele. Estou me referindo a ideias, a sentimentos, a emoções” (SCLIAR, 2002, p. 08). Desse modo é feita a introdução do livro *Um sonho no Carço do Abacate*, e continua:

Eu queria escrever sobre estas coisas. Não para dar lições, mas simplesmente para compartilhar com os leitores estas experiências. E também pelo prazer de contar uma história. Que é feita de lembranças pessoais, e é feita também de confiança e esperança. E falando em esperança, espero que vocês gostem deste sonho. (SCLIAR, 2002, p. 08).

Enfim, o personagem Mardoqueu personificado em muitas das coisas que seu autor viveu e presenciou no Brasil age como um romancista que se propõe a intervir na realidade de modo resignado e não desiludido (LUKÁCS, 2000), inseminando o mundo com o seu eu. O romancista Scliar mediante a estética e a capacidade de impregnar o mundo lança sobre o seu personagem Mardoqueu o conteúdo da sua aspiração e o desejo de realização de tanto outros seres diaspóricos no Brasil.

### **3.2.1 – Representação de leitura na obra de Scliar**

*O sonho no carço do abacate* foi escolhido tendo como enfoque principal a investigação sobre as representações de leitura e escrita que a obra pode oferecer, tomando como ponto de partida o fato de o protagonista da obra ter muita dificuldade de adaptação aos costumes brasileiros, sobretudo em relação ao ambiente escolar, onde viveu seus maiores conflitos. No entanto, apesar do insucesso na vida estudantil até certo período, sempre foi muito

inteligente e um frequentador assíduo da biblioteca. “Não gostava de cumprir obrigações, mas gostava de ler. Aos quinze anos, já tinha devorado todo o Monteiro Lobato, todo o Jorge Amado. Todo o Robert Louis Stevenson; mas ameaçado de repetir de ano” (SCLIAR, 2010, p. 15).

O adolescente, inteligente e perspicaz, sabia que para garantir o exercício pleno de cidadania e deixar de ser mais um dos membros excluídos da participação social era preciso ser um leitor consciente e crítico. A representação de leitura fica bastante evidente na construção do protagonista de Scliar, haja vista sua importância para o desenrolar das ações do enredo da obra.

Nesse sentido, a leitura literária agregada ao acesso à educação foi um instrumento de luta e consciência social que Scliar, por meio do seu personagem Mardoqueu, vai adotar para enfrentar a realidade de imigrante e excluído. Com efeito, a leitura é vista como requisito essencial de cidadania. Nessa direção, voltando-se para a realidade da leitura no Brasil, Fernandes (2007) fala da democratização da leitura em terras brasileiras, da ampliação de políticas públicas de leitura e da distribuição de livros por meio de compra governamental. O Brasil, mesmo sendo o oitavo mercado editorial do mundo, precisa avançar na ampliação do número de leitores críticos no país.

Ao dizer que “a leitura permeia todas as relações e quem não lê tem pouca chance de conquistar um lugar ao sol nessa civilização hodierna” (FERNANDES, 2007. p. 12), a autora vai traçar um painel da realidade da leitura nas escolas públicas brasileiras distribuído por regiões, além dos desafios e dificuldades em se implementar uma política efetiva de leitura e da utilização dos acervos distribuídos nas instituições escolares. Ressalta a importância da leitura como uma prática coletiva e social e como estas instituições precisam atuar neste processo:

Desse modo, ao priorizar a formação e o fortalecimento do leitor, a instituição escolar precisa oferecer aos estudantes oportunidades para trocar experiências e debater o que leram, tornando essa atividade plural, instigante e significativa, tanto para os alunos como para o professor (FERNANDES, 2007. p. 31).

O próprio Scliar em entrevista sobre como incentivar o jovem a gostar de ler, além de criticar a metodologia de muitas escolas em que a leitura literária é

feita por obrigação e os livros cobrados serem canônicos, fala de duas regras que não podem faltar neste processo de motivação para a leitura.

Regra número um: eliminar o caráter de obrigatoriedade, de dever escolar, da leitura. Ler é algo que se deve fazer com prazer e emoção. A principal pergunta que um professor deve fazer para um jovem não é algo do tipo "O que o autor quis dizer com esse texto?", mas sim: "O que você sentiu lendo esse texto?" O conhecimento da vida e do mundo que se pode adquirir pela leitura é sempre mediado pelo sentimento. A segunda regra é estimular a interação com o texto: adaptações teatrais e recriação de textos são dois exemplos (SCLIAR, 2010, s/p).

Mardoqueu adquiriu o gosto pela leitura desde cedo, mesmo não havendo um grande mediador de leitura na sua vida. Sua trajetória literária e estudantil foi mediada pelas circunstâncias de uma criança que, juntamente com a família, veio para o Brasil em busca de um sonho. A leitura, o conhecimento e a formação foram, por sua vez, elementos fundamentais para superação das desvantagens impostas a um jovem estrangeiro, filho de família pobre e longe do seu país de origem.

### **3.2.2 - Não apenas étnico, mas também racial**

Quanto à abordagem do preconceito racial na obra de Scliar, é a partir da página 31, com a matrícula no Colégio Padre Juvêncio de um estudante negro chamado Carlos, que o autor vai explorar o racismo contra os negros:

Como eu, Carlos fora admitido graças ao padre Otero. O pai dele, consultor jurídico de uma grande estatal tinha sido transferido de Salvador para São Paulo. Era um homem que ganhava bem, e queria colocar o filho num bom colégio, mas encontrava dificuldades – por razões óbvias (SCLIAR, 2002, p. 31).

A rejeição de Carlos pelos alunos do Colégio seguiu a mesma lógica observada em relação a Mardo, pois a matrícula tanto de um judeu quanto de um negro representava a quebra de privilégios de uma seleta classe e a partilha de espaços que antes sempre lhes foram reservados. Frantz Fanon (2008), em sua obra *Peles negras máscaras brancas*, faz uma observação interessante em relação ao acesso do negro das Antilhas na França à linguagem, neste caso a língua francesa: "Em um grupo de jovens antilhanos, aquele que se exprime bem, que possui o domínio da língua, é muito temido; é

preciso tomar cuidado com ele, é um quase branco. Na França se diz: falar como um livro. Na Martinica: falar como um branco” (FANON, 2008. p. 36). Não que Carlos e Mardo não se comuniquem bem em português, o fato é que a linguagem culta, o conhecimento e uma boa educação é que vão tornar, tanto Carlos, quanto Mardo temidos e respeitados.

É neste cenário que o domínio linguístico e o ato de ler são tomados como instrumento de libertação. Como uma arma poderosa para o enfrentamento das adversidades interpostas por uma sociedade seletista e excludente. Desse modo, a vida de Carlos não foi nada fácil. Ele era um menino franzino e usava óculos. Tinha muita dificuldade em acompanhar o ritmo do “Padre Juvêncio”, pois vinha de um fraco colégio de Salvador. Diferentemente de Mardo, a reação de Felipe e seus seguidores em relação a Carlos foi de desprezo e indiferença. Quando o novo aluno foi apresentado à turma, Mardo observa:

Como tinha feito comigo, padre Otero veio apresentá-lo à turma. Nesse momento olhei para Felipe. Sua expressão agora não era de ódio, mas de frio desprezo. Vi-o murmurar qualquer coisa ao ouvido de um de seus amigos. Não era difícil adivinhar o que tinha dito: este colégio está cada vez pior, até negros aceitam (SCLIAR, 2002, p. 32).

No entanto, a reação de indiferença contra os negros e a discriminação é algo tão profundo – e Scliar faz questão de ressaltar isso – que o próprio Mardo revela certo grau de preconceito ao constatar o fato de Carlos usar óculos, visto que era muito raro se ver um negro usando óculos, pois eram pobres e analfabetos.

Carlos é uma exceção, pois além de conseguir matrícula em colégio de “branco”, ou seja, de filhos da alta sociedade, também é de uma família de classe média e de um pai advogado. Não bastava apenas uma boa educação, como já analisado no caso de Mardo, Carlos tinha o desafio de vencer o preconceito contra sua cor. Scliar quer retratar uma realidade cruel vivida pelos negros no país. Se um jovem mesmo nas condições de Carlos encontra tanta dificuldade para ser reconhecido com os mesmos direitos de outro jovem não negro, imagina para os milhares que se encontram em situação de vulnerabilidade social e econômica. Mais uma vez a educação, a cultura e a literatura se inscrevem como possibilidades capazes de abrir portas para que

estes jovens busquem espaço e reconhecimento social. É por meio do conhecimento, do domínio linguístico e da cultura que é possível superar as dicotomias e contradições que perpassam as entranhas do par classe/raça.

Tal reconhecimento e valorização passam por um processo de intensa subjetividade, pois não depende único e exclusivamente do sujeito na sua individualidade. Ele se concretiza no outro e no conjunto de manifestações que se processam na relação entre os membros de uma determinada sociedade. “Cada um busca do outro a admiração, cada um precisa comprovar o seu valor e o seu mérito através do reconhecimento do outro e quando isto não se dá, há a rejeição desse outro, o rancor, o ódio” (FIGUEIREDO, 1998, p. 72). O mesmo ocorrerá com Carlos e ainda como disse Fanon nos seus estudos sobre a psicanálise do negro: “Toda ação do antilhano passa pelo Outro. Não porque o Outro seja o objetivo final de sua ação [...] mas simplesmente porque é o Outro que o afirma em sua necessidade de valorização” (FIGUEIREDO Apud FANON, 1998, p. 72).

Enfim, a forma como a leitura é representada nas ações dos personagens Mardoqueu e Carlos não se dá na maioria das passagens pela manifestação direta do contato com os livros, mas por intermédio de uma prática cotidiana de leitura e estudo. Caso contrário, nem o judeu nem o negro venceriam os desafios impostos por aquela realidade cruel e discriminatória. Com o protagonista Mardoqueu, por exemplo, que chorou muitas vezes escondido devido aos maus tratos, em nenhum momento sofreu alguma agressão física. Os vilões do livro usaram único e exclusivamente a palavra falada e escrita como arma de agressão<sup>35</sup>.

### **3.3 – Leveza biográfica na obra de Sandroni**

Não há como falar das características e do estilo literário de Luciana Sandroni sem mencionar a influência recebida da produção “lobatiana”. Desde a infância, sua mãe, Laura Sandroni, leitora apaixonada por Lobato (autora da obra *De Lobato a Bojunga – as reinações renovadas*, publicada em 1987), passou este gosto para a filha e ao entrar na Faculdade de Letras da PUC do

---

<sup>35</sup> A palavra escrita, como instrumento de opressão e agressão, foi tratada no capítulo anterior.

Rio buscou se aprofundar mais sobre a sua obra. Em sua dissertação de mestrado, investigou as memórias de infância de Lobato no processo de criação de autores e ilustradores da literatura infantil e juvenil. Este e outros fatos importantes da vida do autor acabaram sendo o ponto de partida para a escrita do livro *Minhas Memórias de Lobato*:

Eu fiquei muito tempo pensando como fazer uma biografia do Lobato para crianças e eu não queria fazer uma biografia só com fatos e datas, queria trabalhar com ficção; e aí, relendo o *Memórias da Emília*, eu tive a idéia de fazer a Emília e o Visconde escrevendo as memórias do próprio autor. O próprio Lobato comentava muito que a Emília era quem dava as idéias para ele escrever. Ele acreditava nessa independência dos personagens, e eu também embarquei nessa idéia. No final da minha pesquisa, descobri que ele realmente pensava em fazer as suas memórias e quem escreveria seria o Visconde (SANDRONI, 2009, s/p).<sup>36</sup>

A autora ainda acrescenta que o humor, a crítica e o sarcasmo em relação aos problemas sociais – tão típicos na obra de Lobato – são características que também a aproximam do autor, como ela mesma diz:

As tiradas da Emília, da Tia Nastácia, da Narizinho são muito boas. É claro que a imaginação e as críticas que ele faz à sociedade são também um ponto forte no texto, mas o fato dele não cair na lição e muito menos no tom piegas e tomar sempre o caminho do humor é o que eu mais admiro nele (SANDRONI, 2009, s/p)<sup>37</sup>.

Assim, o resultado desta paixão por Lobato foi a publicação da obra *Minhas Memórias de Lobato*, em 1997, pela Companhia das Letrinhas e a conquista do Prêmio Ofélia Fontes, da FNLIJ, de 1997, e o Prêmio Jabuti de 1998.

Um dos pontos de maior interesse na análise da obra de Sandroni se deve à representação de leitura desenvolvida por meio da personagem Helena como processo preparatório para redigir a biografia do cangaceiro lampião. A encomenda em pauta seria a composição biográfica da vida de Virgulino Ferreira da Silva, direcionada para o público infantojuvenil. Dessa forma, a escritora e também pesquisadora Helena faz contato com jovens estudantes para saber o que os têm motivado para a leitura. Após ouvir os alunos em

---

<sup>36</sup> Entrevista com Luciana Sandroni. Entrevista concedida ao site Construir notícias. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=14758>> Acesso em 05 de junho de 2016.

<sup>37</sup> Idem à anterior.

visitas feitas nas escolas e responder suas dúvidas e inquietações, ela continua mantendo contato e se correspondendo por *e-mail* com eles, pois era grande a expectativa sobre a publicação da biografia de Lampião escrita por Marconi.

Ela coleta *e-mails* recebidos destes leitores e os divide em dois blocos. No primeiro vive a empolgação da pesquisa – entusiasmada com a possibilidade de biografar o cangaceiro mais conhecido do sertão –; no segundo sofre as conseqüentes frustrações causadas pelas suas pesquisas – após ter contatos com obras que desmitificam a sua visão ufanista e idealizada do cangaceiro (SOUZA, 2011).

Com efeito, a narradora Helena vai passar por uma crise e por um momento de intensa desilusão ao ter contato com autores de vertente pessimista em relação ao cangaceiro. Ao cair por terra sua visão do herói cuja biografia está escrevendo, sua “lua de mel” com o cangaceiro se acaba e ele some por um período.

Li o livro do Chandler todo de uma vez. Depois li Nertan Macedo, Rui Facó, Frederico Pernambucano de Mello, Aglae Lima de Oliveira, uma leitura normal sem anotar nada. Foram alguns dias de leitura sem descanso e aí minha lua de mel com Virgulino acabou. Lampião não era herói que eu imaginava, ao contrário, era um homem cruel, perverso, sanguinário, assustador (SANDRONI, 2011, p. 38).

Nesse segundo bloco, a autora mantém correspondência com leitores do Nordeste. Uma das leitoras de Helena lhe manda um *e-mail* com o seguinte teor:

Querida Helena, Como vai? Meu nome é Luiza, aluna do colégio Apoio aqui da Casa Amarela, bairro do Recife, e tenho 10 anos. Sou sua leitora e já li todos os seus livros e o que eu mais gostei foi o do Drummond. Eu achei a sua ideia muito engraçada de fazer a estátua do Drummond tomando vida e saindo do calçadão de Copacabana e passeando pela cidade. E todo mundo achou que a estátua tinha sido roubada! Minha professora me disse que o seu próximo livro é sobre o Lampião e eu fiquei super curiosa porque aqui no colégio a gente já apresentou a dança da Maria Bonita e foi muito legal. Isso era uma coisa que eu queria saber: quando as mulheres entraram na vida de Lampião? E o que elas faziam? Elas lutavam ou elas cozinhavam? Lampião e Maria Bonita tiveram filhos? Eu queria se cangaceira que nem a Maria Bonita. Estou te mandando uma foto minha de Maria Bonita. Tudo de Bom para você! Luiza (SANDRONI, 2010, p.76).

O interesse pelos livros da autora e a demonstração de maturidade em relação às suas obras, mesmo para uma criança de dez anos, é um bom

exemplo de mediação de leitura que a escritora protagonista, juntamente com sua professora, exerceu sobre a formação da aluna Luíza.

Isto posto, considerando a intrínseca participação dos leitores na produção da obra (RICOUER, 1994) os aspectos de autoria se ofuscam e até desaparecem com a participação e intromissão de diversos outros personagens, como a diarista Maria, Vítor, o vizinho da protagonista e uma vendedora de seguros. Assim, por meio da participação destes personagens, a narrativa vai se construindo.

Quanto à participação dos alunos, é interessante observar que são para eles mesmos que a obra está sendo feita. Talvez seja esse um dos motivos pelos quais a obra foi escolhida como parte do acervo do PNBE - 2013. Enfim, Sandroni rompe com o modelo tradicional de produção literária, “diluindo contornos pré-fixados e desconstruindo modelos prévios” (HOISEL, 2001, p. 75) de produção em que os conceitos de verdade e os traços de construção narrativa eram méritos exclusivos de autoria.

Neste flanco aberto pela arqueologia das ciências, da “episteme”, os limiares críticos são demarcações traçadas pelo intérprete/leitor e é a ele que cabe redimensionar e redistribuir os acontecimentos, instalar e deslocar fronteiras [...]. É o olhar móvel do observador/intérprete que institui o saber móvel (ou a mobilidade dos saberes) que dilui contornos pré-fixados e desconstrói modelos prévios (HOISEL, 2001 p. 75).

Seguindo o raciocínio de Hoisel, a personagem e escritora de Sandroni ao responder o *e-mail* dos alunos, vai metalinguisticamente<sup>38</sup> construindo a obra e fazendo relatos da vida de Lampião. Esta técnica se intensifica no momento em que necessita contar fatos violentos para crianças sem chocá-las nem provocar traumas, já que muitos acontecimentos em torno da vida de Lampião envolveram violência, tortura e morte, inclusive a do próprio Lampião e de vários companheiros que foram mortos e degolados:

Helena Marconi,  
Tudo bem/ Meu nome é Luiz Guilherme e estudo no Colégio Uirapuru aqui de Sorocaba. Li o seu livro sobre o Noel Rosa e achei bem legal e olha que isso é difícil porque a maioria dos livros que eu li eu odiei.

---

<sup>38</sup> A metalinguagem é uma técnica em que a obra literária se debruça sobre si mesma. Uma avaliação mais profunda na técnica de Sandroni nos levaria à metaficção, já que ela relativiza e dramatiza as fronteiras entre a ficção e a crítica.

O seu foi o primeiro que gostei apesar dele ser um pouco grande. Meu professor disse que o seu próximo livro é sobre Lampião e eu adoro ele. Meu avô é de Pernambuco e sempre me conta as histórias dele. Meu avô disse que depois que Lampião morreu cortaram a cabeça dele e depois mandaram para um museu. Mas como é que pode? Isso é verdade? Por que eles fizeram isso? Bom, espero ler o seu livro logo! Um beijo, Luiz Guilherme (SANDRONI, 2010, p.78).

Nessa altura do texto observamos o quanto é importante a figura de uma pessoa mais experiente para mediar a leitura destas crianças em seu processo de formação, pois conhecendo a necessidade dos alunos e a realidade em que vivem, é possível que este mediador – o professor – faça intervenções e provoque situações em que seus alunos tenham participação ativa nas aulas de leitura<sup>39</sup>.

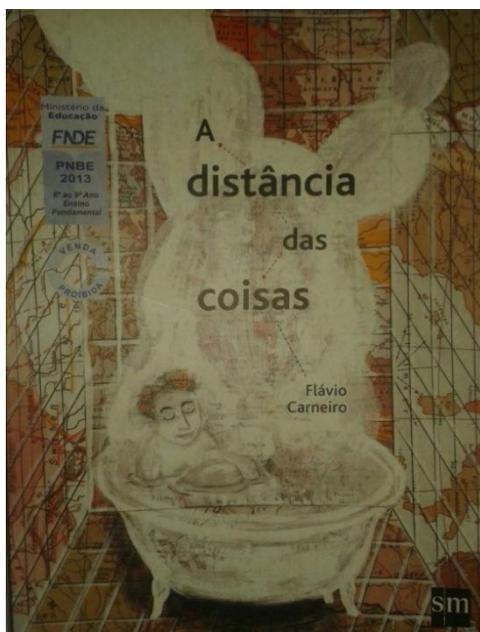
Assim como os alunos fizeram com a escritora Helena, é factível também se apropriar destas representações de leitura e escrita e criar situações em que elas se dêem em sala de aula. Isso pode ser feito em forma de projeto em que a produção escrita se dê após o resultado de pesquisas feitas sobre assuntos que tenham incidência na vida local ou que interessem os alunos. Ao tomar conhecimento do processo de criação de Sandroni o mediador de leitura poderá utilizá-lo na formação de novos leitores. Tal metodologia exige, pois “uma riqueza de repertório por parte do mediador, implica familiaridade com diversos tipos de textos. Isto posto, a aprendizagem só ocorre quando há interação da criança com um leitor experiente.” (FERNANDES, 2011. p. 330).

No entanto, o que importa neste tópico é a análise das representações de leitura e a maneira como Sandroni, por meio da sua personagem Helena Marconi, explorou tal representação. Enfim, a escolha de *Lampião na Cabeça* ficou assentada no fato de que seu enredo envolveu como núcleo da narrativa a prática de leitura, tanto como fonte de pesquisa, quanto como meio de resgatar acontecimentos históricos em torno da biografia de Lampião (SOUZA, 2011).

---

<sup>39</sup> MAIA, E. T. *Mediadores e práticas de leitura literária: um estudo do acervo PNBE/2011* (2012). Disponível em <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/3432/2028>>. Dissertação de mestrado defendida em 2012 pela UFGD. Acesso em 23 de outubro de 2015.

### 3.4 – A representação de leitura como terapia da memória na obra de Flávio Carneiro



**Figura 10:** André Sandoval  
Ilustração para *A distância das coisas*, capa.

O livro *A distância das coisas* foi Prêmio Jabuti (3º lugar) - Categoria Juvenil – 2009; prêmio de Altamente Recomendável para o Jovem (FNLIJ) – 2009 e 3º Prêmio Barco a Vapor - 2007. Sua primeira edição pela Edições SM é de 2008, mas é adotada a segunda edição de 2012 pelo PNBE.

A capa de André Sandoval representa um menino dentro de uma banheira em profunda reflexão sobre a vida. A fumaça e a evaporação da água se espalham como seus pensamentos, sem limite de tempo e espaço e numa produção de 176 páginas o autor não utilizou nenhuma ilustração.

Já quanto à vida do autor Flávio Carneiro, esta pode ser um ótimo referencial de apresentação da obra para os alunos, pois antes de ser escritor foi jogador de futebol. “Antes de ser escritor, Flávio Carneiro era um promissor ponta direita. Aos 11 anos já jogava pelas divisões de base de clubes goianos, e aos 17 recebeu uma oferta de trabalho no Guarani de Campinas, que acabara de vencer o campeonato brasileiro” (CARNEIRO, 2009). No entanto, no mesmo ano vai para o Rio de Janeiro e resolve fazer letras e seguir a profissão de escritor. Além de escritor, Flávio é crítico literário, roteirista e

professor de literatura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), publicou 16 livros e escreveu 2 roteiros para cinema.

O enredo gira em torno de Pedro, o narrador protagonista. Um menino de catorze anos que perdeu o pai quando criança e recebeu a notícia de que sua mãe não sobrevivera a um acidente de carro. Pedro tinha uma amiga chamada Marina, um pouco mais nova que ele e sempre comentava com ela sobre suas dúvidas em relação à morte da sua mãe: porque seu tio não o deixou ir ao enterro da mãe? Por que não o deixava visitar seu túmulo?

Muito inteligente e curioso, Pedro aprende nas aulas de geografia que tudo está em movimento, que nada está parado. As nuvens, os rios, as plantas, as pessoas, os bichos. Até os continentes estão em movimento, é o que ele aprende na escola. Aprende também que é preciso comparar sempre e como é muito questionador em tudo resolve com a ajuda da sua amiga Marina fazer uma investigação em relação ao mistério que envolve a morte da sua mãe.

O personagem, apesar de viver com o tio, tem uma vida solitária, pois viaja com frequência e nunca lhe dá atenção. A escola por sua vez se torna o principal espaço de socialização e aprendizagem, motivo pelo qual seu interesse pela aprendizagem e o desejo de encontrar respostas para suas inquietações sejam tão intensas.

Este comportamento do personagem em relação às coisas que existem a sua volta, mais especificamente ao mistério em torno da morte de sua mãe, o leva a investigar a vida do tio e suas coisas pessoais. Com isso, descobre pistas que podem desvendar este mistério. Encontra uma carta de um ex-namorado, chamado Tiago, enviada dias antes de ela sofrer o acidente. Resolve, então, procurá-lo para tentar esclarecer o caso. Não consegue, pois Tiago não sabia nem mesmo que ela tinha “morrido”. Nunca mais recebera notícias dela, já que na noite que antecedeu o acidente eles haviam discutido e terminado o namoro.

A única descoberta importante que Pedro faz e que vai ter relação com Tiago é sobre a publicação de um livro chamado *O mergulhador*. Livro este que fora escrito por sua mãe, mas sua publicação tinha como autoria Tiago. O livro foi publicado em Portugal e recebeu um prêmio para romances inéditos e como Tiago achava que somente ele tinha conhecimento do livro, tomou para si os direitos autorais.

Nesse sentido, pensar a representação da leitura, a partir do personagem Pedro, vai significar vasculhar sua vida e sua íntima relação com a mãe antes de “morrer”. Inserindo-o no mundo dos livros, inclusive dos textos que compunha como o romance *O Mergulhador*, sua mãe, que era professora de literatura, foi a principal mediadora de leitura na sua vida. Pedro sempre recebia muita motivação para a leitura que vinha da sua mãe:

Minha mãe vivia me dizendo isso, sobre livros e filmes. Ela se apaixonava toda semana por um livro ou por um filme novo. E falava com tanta animação, ficava tão empolgada que me dava vontade de parar tudo e ler o livro ou ver o filme (CARNEIRO, 2012. p. 114).

Esta passagem do livro ilustra o quão é determinante o papel desempenhado por um mediador de leitura na vida da criança. Ao falar da mediação como um dispositivo engenhoso, o pesquisador, professor e linguista Élie Bajard (2014), na obra *Da escuta de textos à leitura*, trata da ficção como uma necessidade inerente das crianças no processo de desenvolvimento da sua personalidade. No entanto, à medida que esta necessidade não é nutrida pela família, a criança vai buscar outros meios de satisfazê-la;

Quando a fome de ficção não é nutrida pela literatura por falta de acervo ao alcance da criança, a novela de televisão acaba ocupando o lugar do livro, como ocorre com a maior parte da população brasileira. [...] A literatura infantil deve ocupar um espaço significativo junto às crianças, na escola e fora dela, e para isso cabe iniciar a convivência com o livro desde os primeiros meses de vida (BAJARD, 2014, p. 45).

Como se pode observar, o papel de mediação desempenhado por um adulto na vida de uma criança é fundamental, pois fará a ponte entre o texto e o receptor, tendo em vista facilitar sua recepção. Este mediador literário deve estar atento para buscar atender e saciar esta “fome de ficção”, pois de fato a criança “precisa, desde muito cedo, construir para si um universo imaginário, chave da interpretação do mundo real”. (BAJARD, 2014, p. 44).

Nesse viés, o apartamento onde Pedro morava com a mãe era pequeno e repleto de livros. Desde muito pequeno sua mãe tinha o hábito de ler para ele. Em uma das histórias Pedro discute com a mãe sobre a semelhança entre ele e o personagem Christopher – personagem do livro *O Mergulhador* escrito pela mãe do protagonista Pedro – por terem histórias de vida bastante

parecidas: “Tudo bem, mãe, mas agora continua lendo a história? ’ Eu era pequeno e ela leu toda a história do Christopher para mim. Eu achei mesmo que tinha tudo a ver com a minha vida.” (CARNEIRO, 2012. p. 21 - 22).

Todas estas passagens são importantes referenciais de representação de leitura e escrita, pois a mãe de Pedro não simplesmente lia para ao filho. Ela lia textos que ela escrevia, uma vez que era escritora e estava com um romance pronto para ser publicado. Nesse cenário é possível observar que tanto a leitura quanto a escrita caminham juntas, ambas elementos de motivação em conjunto e se realizam diante dos mesmos emissores e receptores (Pedro e sua mãe).

Voltando ao mistério em relação à morte da mãe de Pedro, depois de inúmeras suspeitas, como homicídio, herança e após muita investigação feita por Pedro e Mariana, conseguem descobrir o paradeiro da mãe, que com o acidente acabou perdendo a memória e sendo internada pelo irmão em uma clínica. Pedro não perde a esperança de que sua mãe retome a memória. Tinha convicção que de que seria apenas uma questão de tempo. Confiava que, com a leitura do romance *O Mergulhador* – escrito por sua mãe –, ela voltaria a se lembrar do passado, pois sabia o quanto a leitura e a escrita marcaram suas vidas.

Foi o que fez, num dia de visita, acompanhado da sua amiga Marina, ele conta a história do livro, mas inicialmente sua mãe não tem nenhuma reação. Frustrado na sua estratégia, ao se despedir, surpreendentemente ela diz “Christopher”, o nome do protagonista do seu livro *O Mergulhador*.

Assim, a leitura passa de simples entretenimento a ter para os personagens uma importância mais profunda. Mãe e filho vivem uma experiência subjetiva em que a leitura ultrapassa os meandros da aventura e o lazer. Pedro, de ouvinte das histórias lidas pela mãe, passa a recorrer à literatura como forma de recuperação da memória da mãe, demonstrando o quanto a literatura teve importância nas suas vidas. Ao recorrer à ficção escrita pela mãe para tentar resolver um problema real – a perda da memória – Carneiro por meio da metalinguagem narrativa funde as perspectivas – ficção/realidade – reforçando o conceito explorado por Bajard (2014) em que a criança busca compreender o mundo real por meio da ficção.

Em suma Carneiro adota a prática da leitura representada nas ações da mãe e do filho como fio condutor da história e como chave da resolução do conflito da narrativa.

### **3.5 – A parceria autor/leitor na construção narrativa de Lygia Bojunga**

Dentre as várias obras da escritora Lygia Bojunga que foram contempladas pelo PNBE, *Paisagem* é a que será objeto de análise quanto à representação de leitura, haja vista que Bojunga explora a habilidade dos seus leitores que, em parceria com a autora, contribuem decisivamente na construção narrativa da sua obra.

A autora entrelaça dois momentos nesse processo de construção da narrativa: o da criação do autor e o da re-criação do leitor. Para tecer essa relação entre leitor e autor a escritora cria o personagem Lourenço, um jovem leitor que troca informações sobre as obras de uma escritora que ele gosta muito.

Obviamente que a autora não saiu fazendo uma pesquisa com leitores de carne e osso, mas seus leitores de papel e tinta são tão substanciais quanto se fosse. No entanto, a longa experiência de Bojunga e o sucesso das suas obras com o público infantojuvenil fazem suspeitar que a obra fora meramente resultado da sua imaginação e criatividade, mas que, de forma *mimética*, a autora tenha transportado as reflexões, angústias e elogios colhidos dos seus leitores, para o seu livro *Paisagem*, contemplado pelo PNBE – 2013.

Ancorada nesta relação de parceria entre autor e ou leitor, Bojunga por intermédio de seu personagem principal tenta explicar a coincidência no conflito gerador do núcleo narrativo da sua obra. Tal conflito se dá na semelhança entre a descrição de uma paisagem feita pelo leitor Lourenço (por isso o nome do livro) e o que a autora já havia escrito, mas ainda estava ocultado em seu caderno. Com efeito, a explicação está – de acordo com o leitor – na íntima relação entre o leitor e as obras de Bojunga, como se ele pudesse antever os pensamentos e as ideias que se tornariam livros.

Essa explicação é inicialmente feita para sua namorada Renata e depois repetida para a escritora quando se encontram no Rio:

[...] então eu falei, olha aqui Renata, eu quero te explicar uma coisa que eu acho que você não sacou direito, ta entendendo? Eu acho que ser Leitor é a coisa que eu sei ser melhor na vida [...] mas quando eu falo de Leitor eu to querendo falar é de Li-te-ra-tu-ra, ta sabendo Renata? Essa coisa de ser escritor criar um personagem e fazer a gente acreditar nele feito coisa que toda a vida a gente conheceu o cara, ou a cara, Literatura é fazer este personagem inventado virar um espelho pra gente, é fazer a gente ficar puto da vida se o personagem faz um troço que a gente acha besteira, mas em compensação é fazer a gente entrar numa boa se ele faz um troço que a gente também quer fazer, Literatura é o jeito que um escritor descobre pra passar isso pra gente de um jeito que é só dele, e quando um dia a gente afina com o jeito de um escritor inventar, com o jeito que é o jeito dele escrever, nesse dia a gente vira Leitor dele e quer ler tudinho o que a cara ou o cara escreveu, mas quando eu digo *a gente* eu to falando de Leitor feito eu, Leitor de letra Maiúscula, e aí então sabe Renata, a gente fica tão ligado neste escritor que é capaz até de *intuir* o que ele vai escrever (BOJUNGA, 2013, p. 55 e 56).

Todavia, a resposta para dúvida de ambos não se restringe à mera intuição de Lourenço, que ao ser interpelado pela escritora acrescenta: “– Não, minha interpretação vai mais longe que isso” (BOJUNGA, 2013, p. 57). Não há melhor exemplo de representação e mediação de leitura, quanto a revelação de Lourenço, pois sua descrição não era algo que ele tirou da cabeça simplesmente, nem das suas habilidades como “Leitor” com L maiúsculo. Era a descrição de uma paisagem pintada pela irmã da Renata, que era ouvinte das histórias lidas por Lourenço.

Tal revelação é feita por Lourenço enquanto jantam num restaurante, mas que fora feita anteriormente pela irmã da Renata, cujo quadro da paisagem pintada por ela e descrita por Lourenço deixou a escritora impressionada. Lourenço, portanto, insiste no fato de que o mérito da descrição é dele e que o “Monstrinho”<sup>40</sup> fora apenas uma intermediária entre as obras da autora e a música da sua voz lendo:

Um belo dia eu comecei a ler as histórias pro Monstrinho, no princípio ela ficava desenhando enquanto eu lia, mas depois ela só ficava escutando (ela e o gato preto) e a gente passou a passar tanto tempo juntos, eu lendo e ela ouvindo, que a fixação dela por mim ainda cresceu mais [...] eu sou um leitor tão competente que o Monstrinho virou tua ouvinte, e agora ela está feito o João<sup>41</sup>, se ouve um pedaço de história escrita por você ela logo sabe que é você [...] quando é

---

<sup>40</sup> Monstrinho era a forma como Lourenço chamava a menina que ouvia sua leitura e desenhava o que ouvia. A paisagem descrita foi, pois, desenhada pela menina, a irmã da Renata.

<sup>41</sup> João é o pai do Lourenço, mas ele só o chama de João.

que eu podia imaginar que ia transformar o Monstrinho numa *ouvinte* tua? E outro troço que eu não tinha sacado antes é a influência que uma arte tem na outra [...], então, a *música* da minha voz lendo as palavras da minha escrita passou para a irmã da Renata em forma de desenho, é uma interligação incrível, você não acha? (BOJUNGA, 2013, p. 86 - 87).

A imaginação e o encantamento provocados pelos contadores de histórias conferem a estes mediadores de leitura papel fundamental para a formação de leitores literários. Bajard trata exatamente sobre isso ao dizer que a criança fica “atraída pelo mundo da literatura graças às imagens e à voz do mediador, que confere vida às histórias adormecidas nos livros (BAJARD, 2014, p. 92). Lourenço exalta seu papel de mediador e com uma atuação de sucesso – neste caso com as obras de Bojunga – conseguiu levar a criança a construir significados e resignificar a obra a partir da sua imaginação e criatividade, pois de acordo com o mesmo pesquisador o “texto sonoro e ilustrações criam um contexto propício à elaboração de hipóteses plausíveis sobre o sentido do texto gráfico” (BAJARD, 2014, p. 92).

Ao estudar os diversos tipos de leitores na França do século XVIII, Roger Chartier (2001) vai falar da importância da leitura oral e sua relação com o livro num contexto cultural e religioso em que o número de livros era reduzido e os mesmos volumes (Bíblia, obras de piedade e almanaque) perpetuavam de geração em geração, fornecendo sucessivas referências idênticas. Mesmo assim, apesar do pouco acesso ao livro e à leitura, salienta o sociólogo:

A leitura pessoal encontra-se em uma rede de práticas culturais apoiadas sobre o livro: a escuta de textos lidos e relidos em voz alta, na família ou na igreja, a memorização destes textos ouvidos, mais reconhecidos do que lidos, sua recitação para si ou para os outros (CHARTIER, 2001, p. 86).

Seus estudos sobre a ciência da linguagem ressaltam dois tipos de leitores ao qual, tanto a irmã da Renata, quanto Lourenço podem servir de exemplo: Lourenço como um leitor capaz de abstrair sentido de uma leitura silenciosa e individual (primeiro lê as obras de Bojunga e depois tem a necessidade e o desejo de transmiti-la oralmente), que Chartier vai dizer do leitor que possui o domínio pela “visualização” e no caso do “Monstrinho” que seria pelo domínio da “oralização”, já que ela ouve, interpreta e reproduz em forma de desenho.

Nesse sentido, a hipótese de Lourenço, assentada na relação da sua voz com o texto, e reproduzida em forma de desenho pela irmã da Renata está bem ilustrada no capítulo 03 da obra de Bajard que fala dos frutos da sessão de mediação:

No início, as brincadeiras infantis levam em conta apenas os aspectos concretos do livro, mas rapidamente este se torna pretexto para a produção de narrativas. [...] A criança que não sabe ler acaba também criando sua própria história quando tenta imitar a transmissão vocal do mediador, o que origina um verdadeiro jogo de *faz de conta*. Esse procedimento lúdico – carregado pelo sedução da fábula e pelo afeto da comunicação “ao vivo” – facilita a osmose entre a língua escutada e o discurso oral da criança. Enriquecendo-se assim a língua infantil (BAJARD, 2014, p. 91).

Bajard não trata do desenho como produção direta do faz de conta e da nova história produzida na cabeça da criança. No entanto, é por meio desta leitura que o desenho se processa como produto da leitura oral e da resignificação dada ao texto lido, neste caso da leitura mediada por Lourenço e desenhada pela menina, irmã da Renata. Fica aqui confirmada, com o respaldo dos teóricos citados, a importância da leitura, desde os primeiros anos de vida, uma vez que a imaginação e a fantasia cumprem papel crucial na formação da consciência e da compreensão da realidade numa fase mais madura.

Por último é preciso reforçar que a representação de leitura demonstrada nesta obra tem um alcance para além da leitura simplesmente. Nela, autor, leitor e ouvinte fazem parte do processo de construção da narrativa (RICOUER, 1994) e são convidados a opinar e debater sobre seu método de elaboração.

### **3.6 – A tessitura da formação adolescente na obra *O Diário de Biloca* de Edson Gabriel Garcia**

Não estava escrito nas estrelas... mas eu fui escrevendo (GARCIA, 2003, p. 86). Apesar de ser autor de dezenas de livros e ter uma longa experiência com literatura infantojuvenil, o autor revela que no começo não foi nada fácil: “costumo brincar e dizer que eu entrei na literatura infantil e juvenil pela porta dos fundos. Esqueceram-na aberta e eu entrei. Mas penso que foi um ato de coragem, de aprendizagem. Cheguei e fui publicando, ganhando

espaço e leitores, e fui ficando” (GARCIA, 2003, p. 88). Tal afirmação é feita em uma entrevista no final do livro em que o autor atribui tais dificuldades ao fato de ter ido do interior para a capital de São Paulo trabalhar como professor de periferia sem nenhuma tradição nas letras; que veio de uma cidade sem bibliotecas, livrarias e bancas de jornal, à época de sua infância e adolescência.

Edson Gabriel Garcia é autor de mais de quarenta livros publicados, dois traduzidos e um prêmio UBE (União Brasileira de Escritores). Sua experiência como professor, diretor de escola e jornalista foram fundamentais para a sua trajetória de escritor. Em *O diário de Biloca* registra o cotidiano de uma garota (Fabiana – Biloca) no início da adolescência, fazendo com muita propriedade um retrato desta fase intermediária da vida, visto que não se é mais criança, mas também não é adulta; um período de descobertas em que as dúvidas e os questionamentos se tornam parte do cotidiano.

Em uma entrevista dada pelo autor aos seus leitores, uma garota quis saber como o autor podia saber tanto da vida de uma adolescente:

[...] como um homem, bem acima da idade da personagem, podia saber tanto da vida de uma menina”, Mal sabia ela que eu conhecia, nas escolas, inúmeras meninas como essa – e outras – idades. Às vezes, um professor sabe muito mais coisas da vida de uma criança ou jovem do que seus próprios familiares (GARCIA, 2003 p. 86).

Para quem leu o livro, a pergunta da garota é a primeira que vem à cabeça, pois como ela mesma diz, o escritor conhece muito desta fase da vida. Tanto é que, nesta mesma entrevista, levanta uma polêmica ao discordar da expressão “aborrecentes”, muito utilizada para se referir aos garotos e garotas que estão passando pela adolescência, dizendo que:

...os adultos são muito mais “aborrecentes” do que as crianças e os jovens. Crianças e jovens são, sobretudo, mais sinceros em seus pensamentos, emoções e ações. Brigam por suas ideias e comportamentos, mas guardam pouquíssima mágoa de broncas e posições divergentes. Sempre tive a impressão de que para crianças e jovens a vida está sempre recomeçando (GARCIA, 2003, p. 87).

O trabalho de Garcia é, portanto, resultado das suas experiências como educador e demonstra o quanto é relevante conhecer o público com quem

trabalhamos. Isso ficará ainda mais evidente ao passearmos pelas páginas de um diário escrito por uma menina de 12 anos.

Biloca é uma garota no início da adolescência com apenas 12 anos. Cheia de dúvidas e curiosidade sobre determinados assuntos busca por meio da leitura encontrar as respostas que nem sempre são tão fáceis aos adultos responder: “Lí um livro super interessante sobre orientação sexual. Demorei um pouco mais no capítulo sobre masturbação. Abro um parêntese aqui e confesso para você, só para você: eu já me masturbei. É uma coisa normal na minha idade, não é?...” (GARCIA, 2003, p. 38). Isso é muito peculiar em obras as quais os personagens são crianças e adolescente, como na obra *Infância* de Graciliano Ramos, em que o personagem busca conhecer o mundo e desvendar os segredos que os adultos ocultam (como assuntos voltados à vida sexual), por intermédio da leitura e da investigação em obras do gênero.

A menina prefere a leitura ao constrangimento de perguntar a um adulto. Um dos fatos que ajuda nesta constatação ocorre ao revelar que comprou com a ajuda de umas amigas revistas proibidas para menores de dezoito anos, ao qual mantinha escondidas no guarda-roupa. Nesse episódio, porém, tais revistas acabaram sendo descobertas pelo pai por deixá-las em cima da cômoda e o irmão as encontrar:

Uma bronca do tamanho do mundo. Primeiro foi da minha mãe. Depois do meu pai. “Onde já se viu, uma entrevista pornográfica? E ainda por cima lendo escondida? E os livros que eu comprei? E as respostas que nós te damos para todas as perguntas? Alguma vez alguém proibiu você de fazer perguntas sobre sexo? Nunca! E traz essas porcarias escondido pra casa!! Parece coisa de menininha à-toa” E foi por aí a fora... (GARCIA, 2003, p. 46).

Por outro lado, Biloca recebe o apoio dos pais que compram livros sobre os assuntos que busca conhecer. Nesse sentido, pensando no interesse e curiosidade como portas de entrada e gestação de novos leitores, os pais de Biloca ao comprar livros sobre orientação sexual exercem um importante papel como mediadores de leitura, contribuindo para a formação desta pequena leitora.

Enfim, o fato de escrever constantemente em seu diário e de trazer para dentro dele suas experiências de adolescente, estudante e leitora é motivo suficiente para enquadrá-la como um bom exemplar de representação de

leitura e escrita. No entanto, a representação de escrita acaba se referenciando mais na obra por ser produzida exclusivamente sob esta perspectiva, conforme tratado no capítulo anterior.

Ao finalizarmos este capítulo sobre as representações de leitura percebemos grandes semelhanças ao que ocorreu com a escrita no que tange á formação e constituição do personagem enquanto sujeito que busca conhecer e intervir no meio em que vive (LUKÁCS, 2000). No entanto com a leitura este processo se deu de forma mais ampla, pois o universo da leitura tem um alcance maior, considerando que se realizou com obras já publicadas e não exatamente com escritas realizadas pelos personagens.

Nesse sentido, vimos a leitura como instrumento de formação cidadã e defesa de direitos sociais em Scliar; a leitura investigativa que buscou resgatar da história de Lampião aquilo que foi negligenciado pela versão oficial, em Luciana Sandroni; a leitura como terapia e como conhecimento daquilo que os adultos ocultam às crianças e aos adolescentes em Flávio Carneiro; a metalinguagem narrativa por meio da leitura oral e da parceria entre leitor/autor/ouvinte em Lygia Bojunga e finalmente a leitura curiosa de uma adolescente travessa que lê somente o que lhe interessa, em Edson Gabriel Garcia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao percorrer as trilhas que nos trouxeram até aqui pudemos colher alguns resultados, fazer constatações e coletar dados que, somados a um conjunto de pesquisas já realizadas sobre os acervos do PNBE sejam capazes de mapear a realidade da atual situação das políticas de leitura no Brasil, os investimentos nesta política e os resultados advindos da distribuição de livros de literatura às escolas públicas do país.

Para tanto, ao investigar a vida dos leitores e escritores de papel e tinta fomos conduzidos a análises que nos permitiram refletir sobre as características destes personagens, bem como sua interação ao contexto socioeconômico e cultural. O modelo de leitor também foi tema de debate, já que os leitores vão mudando seus perfis de acordo com o seu tempo e o leitor pretendido pelos autores do PNBE – crianças e adolescentes em processo de formação da consciência ganharam características próprias, exigindo destas obras uma conexão imediata com uma geração nascida no mundo virtual, com desejos, valores e pensamentos diferentes das crianças e adolescentes de décadas anteriores.

No primeiro capítulo, buscamos abordar vários elementos de caráter teóricos e estatísticos que nos ajudaram na reflexão sobre a leitura literária nas escolas e sua importância na formação do sujeito leitor e na constituição de uma epistemologia própria – desalienada de imposições eurocêntricas; como os textos literários podem contribuir para uma educação emancipadora e qual a situação atual dos estudos de literatura e dos textos literários nas escolas, que muitas vezes são feitos de forma fragmentada e didatizadora.

Nesse sentido, fizemos um levantamento anual dos acervos de livros de literatura distribuídos às escolas e dos critérios de seleção destas obras por meio do edital de seleção do PNBE 2013. A partir desses dados constatamos que o programa tem sido uma política acertada do governo federal e alcançado, com algumas variações, cada vez mais investimentos. Apesar do programa ter ampliado seu alcance a cada nova edição, os últimos dados que coletamos nos conduziram a resultados nada animadores, considerando a crise econômica atual (2014/2015) e o contingenciamento de gastos de 2016, cujos resultados apontam para a paralisação do PNBE, após dezessete anos ininterruptos.

Em seguida à explanação de dados, por meio de tabelas e análise de números do programa, partimos para a teorização baseada nos estudos de representação tanto de teóricos clássicos como Aristóteles, quanto de modernos como, Ricouer e Lukács. Buscamos constatar as variações e atualização no conceito de *mímeses*, no conceito de leitor e de representação.

Após essa abordagem teórica, voltamos novamente nossa atenção às obras do acervo, em especial aquelas que foram selecionadas, focando mais a sua qualidade e potencial enquanto formador de leitores críticos e sujeitos do seu tempo. Nesse sentido, considerando que boa parte do acervo é destinado ao público infantojuvenil, no final do primeiro capítulo fizemos uma pesquisa sobre a história desta modalidade da literatura num recorte que viesse desde o período pré-moderno, com ênfase em Monteiro Lobato, até a literatura contemporânea de Lygia Bojunga, Ana Maria Machado e outros escritores do gênero contemplados com obras adquiridas pelo PNBE.

Tal estudo nos propiciou um conhecimento mais detalhado do gênero, cujas características e afinidades estão alinhadas às exigências do maior programa governamental de aquisição e distribuição de obras de literatura da história da nação brasileira. Há de se dizer com isso e baseado nos estudos realizados que, a literatura infantojuvenil no Brasil tem sua história marcada pela compra em massa de livros para a população, desde o pioneirismo do escritor e editor Monteiro Lobato, até à escritora de maior número de livros contemplados pelo PNBE, Lygia Bojunga.

Não exatamente que os livros foram feitos por encomenda, com finalidade didática ou doutrinária, mas sim pensando em um público específico que começou a ser visto e lembrado pelos escritores, haja vista que até o início do século XX, literatura era coisa de adulto. Crianças e adolescentes passavam ao largo das produções literárias, cujos destinatários eram adultos pertencentes a uma seleta classe da população. Assim sendo, a pesquisadora Fernandes (2013, p. 251 e 256), no livro *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*, destaca: “levando-se em consideração a importância que a formação do leitor e a utilização da literatura infanto-juvenil têm assumido a partir das últimas décadas do século XX, tornou-se fundamental a inclusão da leitura e da literatura como parte indissociável da análise da representação do ensino”.

Finalmente neste primeiro capítulo foi necessário para que, de base dos levantamentos teóricos sobre o leitor enquanto sujeito e a leitura como instrumento de transformação social; da relação entre literatura e ensino; do histórico do PNBE (acervo, distribuição e seleção); da teoria da representação e, por fim, um histórico da literatura infantojuvenil no Brasil, pudéssemos partir para os próximos dois capítulos. Desse modo, de posse das cinco obras selecionadas confirmarmos o que já havíamos chamado a atenção: leitores e escritores de papel e tinta encontram na literatura uma forma de se posicionarem enquanto sujeitos sociais em processo de construção da consciência e na busca de respostas pra conflitos pessoais, de direitos e de cidadania.

Conseqüentemente, o segundo capítulo foi reservado para a análise nas representações de escrita, cujos personagens vivem situações em que a escrita é praticada com interesse e necessidades variadas. Foi possível verificar que a escrita tanto pode ser um instrumento de libertação quanto de opressão, como foi o caso do personagem Mardoqueu da obra *Um sonho no caroço do abacate* de Moacir Scliar (2002). Com a palavra falada e escrita, a sociedade classifica aqueles que devem “tomar lugar ao sol” e podem ocupar o acento dos privilegiados, tanto na posição social, quanto profissional. No entanto, em se tratando de personagens negros e estrangeiros (judeus), a palavra escrita e falada se torna elemento de primeira necessidade, haja vista o preconceito social e a necessidade de se posicionarem frente a uma sociedade excludente e racista.

Já na obra de Sandroni (2011), a escrita volta-se ao passado para revisitá-lo e retirar dele aquilo que as versões oficiais da história procuraram ocultar. Como a obra *Lampião na Cabeça* é de característica biográfica, o passado se presentifica na releitura da biografia do cangaceiro do sertão que é feita em companhia do próprio biografado. Percebe-se, portanto, que, por meio deste modelo de escrita investigativa, que busca contemplar inclusive aqueles que foram negligenciados pela história oficial, é possível ampliar os conhecimentos sobre determinados fatos históricos, alterando inclusive a compreensão atual da realidade. Vale ressaltar a técnica da escrita de Sandroni que buscou privilegiar a metalinguagem narrativa e fazer do ensaio fictício a realização da sua obra.

Em Lygia Bojunga (2013) é mais contundente o papel reservado ao leitor na escrita da obra, haja vista a sua direta participação nas produções da autora. A escrita neste caso é resultante da estreita relação entre autor e leitor. Não se trata nesta obra de uma literatura engajada, em que a escrita se coloca como instrumento de transformação pessoal e social. No entanto, em se tratando de obras escritas para um público infantojuvenil, *Paisagem* se destaca pela inocência, leveza e descontração da narrativa, cuja linguagem é simples e de fácil compreensão.

A representação da escrita em *Diário de Biloca* é a própria obra, uma vez que o conteúdo dela é resultante dos registros feitos por uma adolescente em seu diário. Tudo feito de forma muito original, tanto no conteúdo, quanto nas ilustrações, a obra pode se qualificar como um verdadeiro manual sobre a vida de uma menina de doze para treze anos, na transição da infância para a vida adulta. Neste trabalho de Edson Gabriel Garcia (2003) fica evidente a importância da escrita nesta fase da vida em que as dúvidas e necessidades de conhecer e explorar o mundo a sua volta geram angústias e desejos que somente podem ser amenizados por meio da escrita e do desabafo em um diário, cuja função se assemelha a de um terapeuta que ouve e aconselha. Além das escritas nas páginas do diário, o autor acrescenta um espaço para a troca de cartas com uma amiga imaginária, cujos assuntos de caráter mais pessoal e sentimental são tratados ali.

Desse capítulo reservado para discorrer sobre as representações de escrita do *corpus* selecionado, foi possível colher resultados surpreendentes quanto à qualidade do conteúdo e à forma de composição das obras, demonstrando o quanto estes livros podem ser importantes para a formação de leitores literários e estudantes que possam se espelhar na trajetória dos personagens de papel e tinta analisados.

Com efeito, considerando que estas obras compõem o acervo destinado a estudantes do 6º ao 9º anos, partindo do domínio de leituras com este grau de instrução, é possível afirmar que tais estudantes conseguem seguir no EM o percurso de leitores literários cada vez mais exigentes e críticos de modo que a leitura literária se torne para eles um importante instrumento de formação social, crítica e cidadã. Ademais, poderão consumir obras com qualidade

literária mais elaborada, capacitando-se para ler textos mais difíceis e compostos com um grau mais elevado de instrução e técnicas literárias.

O último capítulo da nossa pesquisa teve a prerrogativa de investigar as representações de leitura, cujos personagens analisados se utilizam desse instrumento com diversas intenções. Seus interesses permeiam questões de cunho pessoal, social, investigativo, terapêutico e de entretenimento. No entanto, a leitura também se destaca enquanto instrumento de libertação e de formação de jovens leitores consciente do seu papel em sociedade.

Na obra de Scliar (2002), o personagem Mardoqueu encontra na leitura, uma forma de amenizar as dores e sofrimentos advindos da sua vida de imigrante judeu na grande São Paulo e também como forma de se defender nos seus direitos e de conhecer a estranha cultura pela qual foi se aculturando. Nesta obra, questões sociais como o racismo e a xenofobia são bastante contundentes e a leitura se coloca como fundamentalmente necessária para o processo de luta daqueles que se encontram em desvantagem por questões sociais e econômicas.

Já na obra de Sandroni (2011), a leitura ocorre em perspectiva semelhante a da escrita, por se tratar de uma personagem escritora que busca pela leitura revisar o passado e investigar a vida do cangaceiro Lampião. É por intermédio de uma leitura investigativa, vasculhando arquivos e manuscritos que a escritora Helena encontra material para a produção da biografia do cangaceiro do sertão. Além disso, o que chama atenção na produção de Sandroni é a metalinguagem narrativa. Um método de escrita bastante interessante em se tratando de uma obra escrita para crianças e adolescentes. A personagem mantém um diálogo com este público tentando encontrar a melhor maneira de contar uma história com tantos fatos violentos sem chocar nem provocar aversão ao biografado.

Coincidência ou não, *Lampião na cabeça* após dois anos de sua publicação foi escolhido pelo PNBE e seu conteúdo ficcional é a produção de uma obra por encomenda, haja vista que as editoras não dispunham de um livro sobre Lampião feito para crianças e adolescentes.

A terceira obra analisada nesse capítulo foi *A distância das coisas* de Flávio Carneiro (2012). Obra que selecionamos apenas como objeto de análise na representação de leitura por se tratar de um livro que explora a mediação de

leitura na família como nenhuma outra, embora já tenha sido objeto de análise de representação *mimética* no primeiro capítulo. O fato de a mãe do protagonista Pedro ser professora, escritora e ler constantemente para o filho é o que faz a amarração entre o início e o final do enredo. A obra foi escolhida, portanto, por ser um bom referencial de mediação de leitura e também por ir além da sua perspectiva de entretenimento, pois ela funciona como terapia da memória para a mãe de Pedro ao sofrer um grave acidente.

Outra obra em que a mediação de leitura está presente de forma bastante incisiva é *Paisagem* de Lygia Bojunga (2013). Nela tal mediação ocorre também entre personagens adultos e crianças, neste caso especificamente entre um jovem de dezoito anos e uma criança de oito. Todo enredo da obra gira em torno dos frutos dessa mediação que é a própria “paisagem”, pela qual origina o nome do livro. A autora, que é especialista em literatura infantojuvenil, soube muito bem fisgar o seu leitor com uma curiosidade que a própria autora ao se transformar em personagem busca no decorrer do enredo solucionar. Ao narrar em primeira pessoa e ser uma protagonista escritora que mantém uma relação próxima e até amigável com seus leitores, o texto de Bojunga ganha a simpatia dos leitores justificando mais uma vez a sua escolha dentre as obras do acervo PNBE 2013.

Em *Diário de Biloca* os temas da curiosidade e interesse se inscrevem como fundamentais para a formação de novos leitores por se tratar de uma adolescente de doze anos cheia de dúvidas e curiosidades em conhecer novos assuntos. É por meio dos livros que a pequena leitora busca conhecer melhor o mundo que a rodeia. Prefere- os ao constrangimento de perguntar a um adulto.

Assim como Biloca lê aquilo que lhe interessa, a originalidade e a maneira como Edson Gabriel Garcia (2003) aborda a vida e curiosidades da vida adolescente, se tornam tão interessante quanto aquilo que a própria personagem Biloca quer encontrar nos livros e revistas que lê. Neste ponto em que se analisa a representação de leitura por meio das atitudes de Biloca, fica sem dúvida nenhuma a dica de como se devem levar estes pequenos leitores a se iniciarem enquanto leitores literários e consumidores dos livros distribuídos pelo governo federal.

Em geral, após fazermos um levantamento dos resultados específicos de cada obra, verificamos que em grande medida as análises convergem para

semelhanças que apontam para o centro da pesquisa: as representações de escrita e leitura. Entretanto, foi possível verificar também algumas questões interessantes das obras analisadas: os protagonistas são personagens ainda crianças e jovens, com exceção da personagem Helena em *Lampião na cabeça*, que é uma escritora adulta. No entanto, seu assunto são as crianças e adolescentes. Tais crianças e jovens estão inseridos ou em um ambiente escolar ou familiar. Os personagens transitam entre esses dois ambientes, demonstrando o quanto eles se completam e o quanto a leitura e a escrita têm relação com esses dois espaços.

Outro fator interessante tem relação com a classe social aos quais os personagens pertencem. Todos são de classe baixa ou média baixa: Mardoqueu é judeu e seu pai vendedor ambulante; a personagem Helena é escritora, mora em um apartamento simples e precisa escrever com urgência uma obra sobre lampião para crianças; Pedro é filho de professora, mora em um pequeno apartamento cheio de livros e vai morar com o tio após ficar órfão; Lourenço é um jovem estudante e mora no morro de Santa Tereza no Rio de Janeiro; Biloca mora em casa alugada com a família e compra tênis a prestação. Enfim, o público consumidor destas obras certamente vai se identificar com a classe social a que pertencem os personagens, haja vista se tratar de estudantes de escola pública que, em grande parcela, pertencem à mesma classe dos personagens dos livros analisados.

Ademais, ao se agregar a outras obras do PPG/Letras, nossa pesquisa tem por perspectiva contribuir para o alargamento dos estudos sobre os acervos do PNBE, motivando novas pesquisas e trabalhos que tenham por objeto de análise as obras do acervo. Finalmente, a formação de leitores literários por meio de mediadores de leitura que utilizam o acervo é o que almeja este trabalho e é o que buscaremos nos próximos trabalhos que virão.

## REFERÊNCIAS

ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BAJARD, Élie. *Da escuta de textos à leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BHABHA, Homi. *Aura e ágora: sobre a negociação do gozo e o falar entre: O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Trad. Teresa Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética. A teoria do romance*. Trad. Aurora Bernardini et. al. São Paulo: Edunesp/Hucitec, 1988.

BILAC, Olavo. *Poesias Infantis*. RJ: Francisco Alves, 1929.

BOJUNGA, Lygia. *Paisagem*. Ilustrações de Isaac Liberato. 7.ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2013.

BONNICI, Thomas. *Conceitos-chave da teoria pós-colonial*. Maringá, PR: Eduem, 2005.

BRAIT, Beth. *A personagem*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA (PROLER). *Cursos da Casa de Leitura 01*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. *Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/2013*. Brasília, 2011.

BUENO, Gleissy Kelly dos Santos. *Literatura infantojuvenil e políticas públicas de leitura: um estudo do projeto Literatura em Minha Casa*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS. UFGD, 2010.

CANDIDO. Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 4 ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Livraria Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 40-57.

CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Decio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Sales. *Debates literatura: a personagem da ficção*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CARNEIRO, Flávio. *A distância das coisas*. Ilustrações de André Sandoval. São Paulo: Edições SM, 2012.

CHARTIER, Roger (Org.). Práticas de Leitura. In: \_\_\_\_\_. *Do livro à leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 77-105.

COENGA, Rosemar (Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: redes de sentido*. Cuiabá, MT: Carlini&Caniato, 2010.

COSTA, Marta Morais da. Metodologia do ensino da literatura infantil. In: \_\_\_\_\_. *A formação do leitor e o ensino de literatura*. Curitiba: IBPCX, 2007. p. 94-101.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTINHO, Eduardo de Faria. *Literatura Comparada na América Latina: ensaios*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover. *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Celia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: EDUEL, 2007 e 2013.

\_\_\_\_\_. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011. p. 321-348.

\_\_\_\_\_. CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. *Revista Educação* (PUCRS. Online), v. 35, p. 319-328, 2012.

FIGUEIREDO, Eurídice. *Construção de identidades pós-coloniais na literatura antilhana*. Niterói: EDUFF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, Edson Gabriel. *Diário de Biloca*. Ilustrações de Sônia Magalhães. 23. ed.. São Paulo: Saraiva, 2003.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora – reflexões sobre a terra no exterior. In: SOVIK, Liv (Org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaide La Guardia Rezende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 25-50.

HOISEL, Evelina. Fronteiras Imaginadas. In: COUTINHO, Eduardo (Org.). *Os discursos sobre literatura: algumas questões contemporâneas*. RS: Aeroplano, 2001. p. 75- 77.

HOKI, Érica de A. P. *Escrita e escritores na ficção de Lygia Bojunga dentro do acervo do PNBE*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS. UFGD, 2014.

IGUMA, Andreia de Oliveira Alencar. *Representações da professora na literatura infantojuvenil do PNBE/2008*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS. UFGD, 2012.

KRYSINSKI, Wladimir. *A dialética da Transgressão – 1. Narrativa de Valores: os novos actantes da Weltliteratur*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2007. p. 04-15.

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

LAJOLO, Marisa; ZIBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986. p. 21, 66 e 67.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: Evangelista, Aracy Alves Martins; Brandão, Heliana Maria Brina; Machado, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 263 – 268.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GOLVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs). *O livro e a leitura nos textos de Lobato*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999. p. 45-64.

LUKÁCS, George. *A teoria do romance –um ensaio histórico filosófico sobre as formas da grande épica*. 43.ed.São Paulo: Duas Cidades, 2000.

MAIA, Elisangela Tiago. *Mediadores e práticas de leitura literária: um estudo do acervo PNBE/2011*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS. UFGD, 2014.

MAGNANI, Maria do Rosário. *Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTINS, Maria Helena (Org.). *Rumos da crítica*. São Paulo: SEMC, 2000.

PAULA, Flávia Ferreira de. *Literatura infanto-juvenil e políticas públicas de leitura: um estudo do projeto Literatura em Minha Casa*. Dissertação (Mestrado

em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados – MS. UFGD, 2010.

PIZARRO, Ana. *O Sul e Os Trópicos: ensaios de cultura Latino americana*. Trad. Irene Kallina, Liege Rinaldi. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2006.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. 16 ed., São Paulo: Ática, 1996.

PRADO, Amaya. *Adaptações de clássicos: a proposta lobatiana*. In: COENGA, Rosemar (Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: redes de sentido*. Cuiabá, MT: Carlini&Canato, 2010.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida. (Org.). *Literatura e letramento: espaços suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003. p. 138.’2

REZENDE, Lucinea Aparecida de. *Leitura e formação de leitores: vivência teórico práticas*. Londrina: EDUEL, 2009.

REZENDE, Neide Luzia de. Ensino de leitura e a leitura literária. In: SILVIA, Márcia Cabral da; DALVI, Maria Amélia FALEIROS, Rita Jover. *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 100, 106 e 111.

RICOUER, Paul. *Uma leitura da Poética de Aristóteles – o tecer da intriga*. Tradução: Marcondes Constança Cesar. Campinas – SP: Papyrus, 1994.

SANDRONI, Laura. Monteiro Lobato: vida e obra. Brasil Ministério da Cultura. Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler). Cursos da Casa de Leitura 01. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

SANDRONI, Luciana. *Lampião na cabeça*. Ilustrações de André Neves. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

SCLIAR, Moacyr. *Um sonho no caroço do abacate*. Ilustrações de César Landuci e Maurício Negro. 8. ed. São Paulo: Global, 2002.

SOUZA, Eneida Maria de. A Biografia Um bem de arquivo. In: *Janelas Indiscretas. Ensaios de Crítica Biográfica*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

\_\_\_\_\_. *Crítica Cult*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVIA, Márcia Cabral da. A leitura literária como experiência. In; DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover. *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 54, 62 e 63,

VIEIRA, Adriana Silene. *O livro e a leitura nos textos de Lobato*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; GOLVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs). *Lendo e escrevendo Lobato*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999. p. 45-64.

ZILBERMAN, Regina. *Como e porque ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ALFABETIZAÇÃO. Alfabetização no Brasil: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) IBGE (2014). Disponível em <<http://pernambuco.ig.com.br/carreiras/2015/analfabetismo-no-brasil-atinge-marca-dos-13-milhoes>>. Acesso em 06 de agosto de 2015.

ANAMNESE. Termo da psicanálise aplicado às narrativas de memória. Disponível em <[http://edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=561&Itemid=2](http://edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=561&Itemid=2)>. Acesso em 02 de março de 2015.

ANALFABETISMO. Analfabetismo no Brasil. Disponível em <[http://iets.inf.br/biblioteca/Analfabetismo no Brasil.pdf](http://iets.inf.br/biblioteca/Analfabetismo%20no%20Brasil.pdf)>. Acesso em 06 de agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais. Disponível em <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. acesso em 10 de abril de 2016

ANTILHAS. As Antilhas Francesas: Arquipélago composto de 6 ilhas. Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Antilhas francesas](http://pt.wikipedia.org/wiki/Antilhas_francesas)>. Acesso em 05 de agosto de 2015.

BALBUCIAR. Dicionário Aurélio. Disponível em <<https://dicionariodoaurelio.com/balbuciar>>. Acesso em 01 de abril de 2016.

BENJAMIM, Walter (1955), *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Disponível em <<http://baixacultura.org/biblioteca/artigos-ensaios-papers/1-1-a-obra-de-arte-na-era-de-sua-reprodutibilidade-tecnica/>>. Acesso em 26 de agosto de 2015.

BOJUNGA, Lygia. Obras da autora. Disponível em <<http://www.casalygiabojunga.com.br/pt/obras.html>> Acesso em 22 de junho de 2015.

BRASIL. Acervo do PNBE 2007. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>>. Acesso em 25 de agosto de 2015.

BRASIL. Critérios para seleção de obras do PNBE. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas>>. Acesso em: 03 de junho de 2013.

BRASIL. Distribuição dos acervos do PNBE. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>>. Acesso em 05 de junho de 2015.

BRASIL. Edital PNBE 2016. Disponível em <<http://jornalggn.com.br/blog/sebastiao-nunes/paralisia-ameaca-sobrevivencia-das-pequenas-editoras-brasileiras>>. Acesso em 17 de junho de 2015.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Base. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 26 de agosto de 2015.

BRASIL. Livros de Bojunga traduzidos para diversas línguas. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=24275>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2015.

BRASIL. Revezamento e distribuição dos acervos do PNBE. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>> Acesso em 25 de agosto de 2015.

CARNEIRO, F. Bibliografia de Flávio Carneiro. Disponível em <<http://flaviocarneiro.com.br/biografia/index.html>>. Acesso em 02 de março de 2015.

CARNEIRO, F. Flávio Carneiro, o ponta direita que virou escritor. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2009/04/20/flavio-carneiro-ponta-direita-que-virou-escritor-178909.asp>>. Acesso em 02 de março de 2015.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-01/mais-de-500-mil-estudantes-zeraram-prova-do-enem-2014>>. Acesso em 27 de maio de 2015.

LAURA SANDRONI. Entrevista concedida ao site construir notícias e publicada no portal do professor. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=14758>>. Acesso em 17 de fevereiro de 2016.

LOBATIANA. Obras produzidas por Monteiro Lobato. Disponível em <<http://www.projeto memoria.art.br/MonteiroLobato/bibliografialobatiana/index2.html>>. Acesso em 05 de dezembro de 2014.

MAIA, Elisângela Tiago e FERNANDES, Célia Regina Delácio. Política pública de leitura, mediadores e a formação de leitores literários (2014). Disponível em <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/3432/2028>> Acesso em 08 de junho de 2015.

PAULA, Flávia Ferreira de. *Literatura infanto-juvenil e políticas públicas de leitura: um estudo do projeto Literatura em Minha Casa*. Literatura em Minha Casa (2010). Disponível em <<http://flaviafdepaula.weebly.com/artigos-->

[trabalhos.html](#)> Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados. Acesso em 26 de agosto de 2015.

PNBE – Acervos. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13698&Itemid=986](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13698&Itemid=986)>. Acesso em 02 de março de 2015.

*PNBE 2013. A poesia na biblioteca escolar: análise das marcas da escrita feminina no acervo do PNBE 2013.* Disponível em <[file:///C:/Documents%20and%20Settings/Particular/Meus%20documentos/Downloads/RESUMO\\_36708935805\\_ptg%20\(3\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Particular/Meus%20documentos/Downloads/RESUMO_36708935805_ptg%20(3).pdf)>. Acesso em 29 e maio de 2015.

PNBE em risco: Paralisia ameaça sobrevivência das pequenas editoras brasileiras. Disponível em <http://letras.blog.uol.com.br/>. Acesso em 09 de abril de 2016.

PNBE. Políticas Públicas e Investimentos. Disponível em <http://www.isapg.com.br/2013/ciepg/down.php?id=66&q=1>>. Acesso em 08 de junho de 2015.

PNBE. *Uma proposta de leitura de poesia a partir do acervo do PNBE.* Disponível em <[file:///C:/Documents%20and%20Settings/Particular/Meus%20documentos/Downloads/36318-135846-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Particular/Meus%20documentos/Downloads/36318-135846-1-PB%20(3).pdf)>. Acesso em 29 de maio de 2015.

RIBEIRO, Paulo Silvino. "Do que se trata a aculturação?"; Brasil Escola. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/do-que-se-trata-aculturacao.htm>>. Acesso em 07 de fevereiro de 2016

SANDRONI, Luciana. Minha paixão por Lobato. Disponível em <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=628>> Entrevista concedida ao *site* construir notícias. >Acesso em 06 de dezembro de 2014.

SANDRONI, Luciana. Sua relação com a obra de Lobato. Disponível em <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=628>>. Entrevista concedida ao *site* construir notícias. Acesso em 27 de maio de 2015.

SANDRONI, Laura. Vida e obras. Disponível em <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=628>> Acesso em 05 de dezembro de 2014.

SCLIAR, Moacir. Incentivo à prática da leitura (2010). Disponível em <<http://educarparacrescer.abril.com.br/amigos-educar/moacyr-scliar-528638.shtml>>. Entrevista concedida ao *site* educar para crescer da editora abril. Acesso em 07 de maio de 2015.

SCLIAR, Moacyr. Sobre o prazer da leitura. Disponível em <<http://www.scliar.org/moacyr/>>. Acesso em 07 de maio de 2015.

WELTLITERATUR. Disponível em <  
<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/o-conceito-de-literatura-universal-em-goethe/>> Acesso em 19 de outubro de 2015.

WOSNIAK, Cristiane. *Reflexões e refrações sobre a mediação e a re(a)apresentação da dança no cinema documental contemporâneo*. Iluminuras, Porto Alegre, v. 15, n. 35, p. 265-294, jan./jul. 2014. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/viewFile/49338/30920>> Acesso em 26 de agosto de 2015.