

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Profissional em Educação

Ana Maria Santos Rocha

LETRAMENTO LITERÁRIO: uma sequência didática com contos de Marina Colasanti

Diamantina
2018

Ana Maria Santos Rocha

LETRAMENTO LITERÁRIO: uma sequência didática com contos de Marina Colasanti

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dra. Rosana Baptista dos Santos

Diamantina
2018

Elaborado com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).

R672l

Rocha, Ana Maria Santos

Letramento literário: uma sequência didática com contos de Marina Colasanti / Ana Maria Santos Rocha, 2018.

134 p. : il.

Orientadora: Rosana Baptista dos Santos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação)

- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018.

1. Letramento literário. 2. Literatura infanto-juvenil. 3. Marina Colasanti. I. Santos, Rosana Baptista dos. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 372.6

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecária Nádia Santos Barbosa, CRB-6/3468

Título da defesa: Letramento Literário: uma proposta de sequência didática com contos de Marina Colasanti

Dissertação apresentada ao MESTRADO EM EDUCAÇÃO, nível de MESTRADO como parte dos requisitos para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Rosana Baptista Dos Santos

Data da aprovação : 29/10/2018


Prof.Dr.^a ROSANA BAPTISTA DOS SANTOS - UFVJM


Prof.Dr.^a NOEMI CAMPOS FREITAS VIEIRA - UFVJM


Prof.Dr.^a TEREZA PEREIRA DO CARMO - UFBA

A Deus por ter me dado força.

À minha família.

E a todos com quem compartilhei os momentos desta enriquecedora jornada.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação, apesar de ter apenas uma autora, não foi feita sozinha. Este trabalho teve a participação e a colaboração de várias pessoas. Faço uma comparação com uma peça teatral: o monólogo. Além do ator, existem diversas pessoas nos bastidores, fazendo com que o trabalho seja desempenhado da melhor maneira possível e que cada um tenha seu papel.

O grande escritor dessa peça teatral é Deus. Criador de todas as coisas, que me guiou, protegeu e iluminou nesta caminhada. Sem ele, nada disto teria sido possível.

O papel do diretor foi desempenhado pela minha querida orientadora Rosana Baptista dos Santos. Sem você, nada disto teria sido realizado. Obrigada por tudo, pelas orientações e ensinamentos. Você desempenhou seu papel com dedicação, paciência, competência e cuidado. Conduziu-me ao longo deste trajeto de maneira magnífica, ajudou-me nas dificuldades e o mais importante: dirigiu todo o processo de orientação de forma extremamente carinhosa. Seus conselhos e experiência estarão comigo sempre. Você não só orientou o texto acadêmico, como também me ajudou a lidar com medos e ansiedades ao longo do processo. Só tenho a lhe endereçar meus sinceros agradecimentos.

Muitas pessoas trabalharam nos bastidores desta peça teatral. Merece destaque especial minha família, meu pai José, minha mãe Jovelina, minha irmã Marli e minha sobrinha Ana Clara. Vocês são as pessoas mais importantes da minha vida; obrigada pelo amor incondicional.

Outro importante agente para que esse trabalho fosse concluído com sucesso é meu parceiro de vida, Victor. Você foi a pessoa que durante esses dois anos sofreu diretamente as consequências do mestrado. Ao longo do processo, passei diversas noites desesperada, nervosa, sentindo-me incapaz de concluir este trabalho, e durante todos os momentos de desespero você foi compreensivo, companheiro e sempre me teve uma palavra de incentivo e carinho. Por isso, obrigada por tudo; amo você.

Nos bastidores desta peça também estiveram presentes diversos professores do programa de Mestrado em Educação da UFVJM. Vale citar a querida professora Noemi Campos Freitas Vieiras, a quem agradeço por todas as contribuições valiosas ao longo da pesquisa, além da constante presença desde o processo de seleção até a defesa, sempre com considerações enriquecedoras e precisas para o trabalho.

Aos colegas de turma pelo companheirismo, as trocas de informações e as discussões teóricas durante as aulas e também pelo grupo do *WhatsApp*. Enfim, escreveria

outra dissertação para contemplar e agradecer a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que este processo ocorresse de forma enriquecedora.

Ao final, gostaria de ressaltar que os aplausos não são somente para o ator principal, mas para todos os integrantes que direta ou indiretamente contribuíram para a realização do trabalho. Terminar este singelo agradecimento me deixa emocionada, pois não há palavras para definir toda esta caminhada. É uma alegria imensa concluir a presente etapa. Obrigada a todos.

[...] Se entendermos a Literatura como visão de mundo, prática social, invenção a partir de uma realidade concreta com a palavra trabalhada, um dos objetivos de seu ensino é fazer surgir ou aperfeiçoar o espírito crítico do estudante em relação ao mundo real (MALARD, 1985, p. 17).

RESUMO

Esta dissertação investigou o conceito de letramento literário, compreendido como uma prática social propiciada pela leitura literária, associando-o a uma proposta de sequência didática para o ensino de literatura infanto-juvenil. As obras escolhidas para comporem a sequência didática foram da escritora Marina Colasanti. Nos textos infanto-juvenis da referida autora, a imagem da mulher é representada por fadas e feiticeiras com novos paradigmas sociais, numa busca ininterrupta por espaço e voz. Analisaram-se três coletâneas, a saber: *Uma ideia toda azul* (1979), *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982) e *Entre a espada e a Rosa* (1992). Dessas obras, foram selecionados cinco contos para análise e elaboração de uma sequência didática para uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental. Esta proposta tem como finalidade propor atividades de leitura e compreensão do texto literário como prática significativa de leitura. A pesquisa é de cunho qualitativo e se desdobrou em uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de explicar o conceito de letramento literário. Em relação à discussão proposta pela pesquisa, considera-se que o ensino de literatura, com uma escolarização adequada, possibilita a formação de um leitor crítico e participativo, ou seja, que faz uso social da escrita e da leitura. Isto porque a literatura pode formar e humanizar os sujeitos, além de estimular o senso crítico dos alunos. Com a discussão empreendida ao longo do trabalho, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com uma nova proposta de ensino de literatura por meio dos textos de Marina Colasanti.

Palavras-chave: Letramento literário. Literatura infanto-juvenil. Marina Colasanti.

ABSTRACT

This dissertation investigated the concept of literary literacy, understood as a social practice propitiated by literary reading, associating it with a proposal of didactic sequence for teaching of literature child-juvenile. The works chosen to compose the didactic sequence were written by Marina Colasanti. In the child-juvenile texts of the author, the image of the woman is represented, through fairies and sorceresses, with new social paradigms, in an uninterrupted search for space and voice. They were analyzed three collections, namely: *Uma ideia toda Azul* (1979), *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982) and *Entre a espada e a rosa* (1992). From these works were selected five tales for analysis and elaboration of a didactic sequence for a seventh grade class of elementary school. The purpose of the didactic sequence is to propose reading activities and comprehension of the literary text, as a meaningful reading practice. The research is a qualitative approach and unfolded in a bibliographic review, with the purpose of explaining the concept of literary literacy. In relation, the discussion proposed by the research, it is considered that the teaching of literature with adequate schooling enables the formation of a critical and participatory reader, that is, which makes social use of writing and reading, because the teaching of literature forms and humanizes the subjects, besides stimulating the critical sense in the students. With the discussion undertaken throughout the work, it is expected that this research can contribute to a new teaching proposal of literature through the texts of Marina Colasanti.

Keywords: Literary literacy. Literature Child-juvenile. Marina Colasanti.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- A capa do livro <i>Uma ideia toda azul</i>	22
Figura 2- Capa do livro <i>Entre a espada e a rosa</i>	23
Figura 3- Capa do livro <i>Doze reis e a moça no labirinto do vento</i>	24
Figura 4- Cartaz sobre curso de tecelagem	73
Figura 5- Imagem que representa o conto <i>Além do bastidor</i>	79
Figura 6- Imagem que representa o conto <i>Fio após fio</i>	84
Figura 7- A imagem que representa o <i>A moça tecelã</i>	87
Figura 8- Imagem que caracteriza o conto <i>À procura de um reflexo</i>	88
Figura 9- A imagem que caracteriza o conto <i>Uma voz entre os arbustos</i>	93

LISTA DE SIGLAS

CBC – Conteúdo Básico Comum

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

Sumário

INTRODUÇÃO	12
1 CAPÍTULO I: A CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO	17
1.1 Letramento Literário	19
1.2 Apresentando Marina Colasanti	21
1.3 A sequência didática	26
1.4 Percurso metodológico	27
2 CAPÍTULO II: LITERATURA E ENSINO	31
2.1 Conceitos de Literatura	31
2.2 Conceitos de Literatura Infantil	37
2.3 A Literatura e suas funções	41
3 CAPÍTULO III: LETRAMENTO LITERÁRIO: novos caminhos, novos parâmetros	47
3.1 Leitura Literária	47
3.2 Letramento literário como prática social	51
4 CAPÍTULO IV: LITERATURA E EDUCAÇÃO	56
4.1- A importância e o papel da literatura na educação	56
4.2 A Literatura Infantil e educação	60
5 CAPÍTULO V- PARA LETRAR: a sequência didática	64
5.1 A sequência didática	64
5.2. Ao professor: contribuições para uma leitura orientada	75
5.2.1 A importância dos contos de fadas na formação humana	75
5.2.2 Quem tece um manto, aumenta um ponto: análise de <i>Além do bastidor</i> e <i>Fio após fio</i>	77
5.2.3 Entre Penélope e Narciso: análise de <i>A moça tecelã</i> e <i>À procura de um reflexo</i>	84
5.2.4- No labirinto do texto: análise de <i>Uma voz entre os arbustos</i>	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	102

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados do estudo intitulado *Letramento Literário: uma sequência didática com contos de Marina Colasanti*, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* na área de concentração Educação e Gestão de Instituições Educacionais, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, orientado pela professora Dra. Rosana Baptista dos Santos.

Voltamos a atenção para o conceito de letramento literário. Este é compreendido como prática social propiciada pela leitura literária e é associado a uma proposta de sequência didática para o ensino de literatura infantil no Ensino Fundamental, por intermédio da obra infanto-juvenil de Marina Colasanti, com ênfase, sobretudo, nas personagens das fadas e das feiticeiras.

A motivação pessoal para a realização desta pesquisa advém de minha trajetória tanto pessoal quanto acadêmica. Desde a minha alfabetização, o prazer pela leitura sempre me acompanhou, mesmo com as dificuldades de acesso aos livros, disponíveis para mim apenas pela biblioteca escolar.

Ao completar o Ensino Médio, em 2011, decidi ingressar no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), concluindo a graduação em 2014. O gosto pela literatura, já então intensificado pelas aulas da graduação, fez com que eu optasse por cursar a Licenciatura em Letras da UFVJM, que finalizei em 2016. O curso de Letras estimulou meu interesse pela literatura, pois me possibilitou compreender melhor o fenômeno literário e a relevância da leitura literária, os quais são relevantes para a formação do sujeito. A literatura, que para mim antes era uma porta aberta a um mundo de fantasia e devaneios, passou a ser entendida também como um elemento importante para a humanização dos sujeitos.

Entretanto, com a Licenciatura em Letras e o aporte teórico sobre a Literatura, comecei a questionar o ensino de literatura na escola em que fiz estágios, que reavivou a memória da minha experiência de aluna do ensino regular em uma escola pública. Percebi que, durante minha escolarização, as únicas experiências que tive com a literatura nas aulas de Língua Portuguesa foram com a historiografia das escolas literárias e a leitura de trechos de textos literários para o estudo de aspectos gramaticais.

Imersa em vários questionamentos suscitados ao longo do curso sobre a especificidade do texto literário e sobre o ensino de Literatura, vivenciei a realidade do ensino nas escolas brasileiras por meio dos estágios obrigatórios em Língua Portuguesa. Vi repetir-se, como na época em que fiz o ensino básico, uma metodologia de ensino que utilizava o texto literário como subterfúgio para o estudo de aspectos gramaticais.

Um fato marcante do meu estágio foi um trabalho realizado sobre o livro *Minhas memórias de Lobato*, de Luciana Sandroni, em uma turma do sétimo ano do ensino fundamental. A professora separava alguns horários para a leitura silenciosa e, ao final da leitura do livro, aplicava uma prova de interpretação de texto com as seguintes questões: “*Quem é Emilia?*”, “*Descreva o personagem Pedrinho*”, entre outras questões voltadas à estrutura do texto. Havia igualmente questões que apresentavam trechos da obra e tratavam de aspectos gramaticais, como sujeito e predicado. Ou seja, o livro foi utilizado apenas para trabalhar alguns tópicos de gramática.

Estas experiências reforçaram ainda mais meus questionamentos sobre o ensino de literatura, pois esperava que o trabalho com o texto literário provocasse no aluno tanto o gosto pela literatura quanto a possibilidade de desenvolver uma visão crítica e múltipla sobre o mundo. Foram essas inquietações que me levaram à escolha pelo Mestrado em Educação, pois desejava ter a possibilidade de discutir novas propostas pedagógicas para o ensino de literatura que contribuíssem de forma significativa para a formação de leitores literários. Guiada por essas indagações, propus o desenvolvimento de uma sequência didática com base na obra infanto-juvenil de Marina Colasanti, cujas narrativas problematizam a representação da figura feminina.

Em termos teóricos, esta pesquisa justifica-se porque o ensino de literatura deve priorizar a obra literária como arte verbal que conduz os sujeitos ao reconhecimento de si mesmos e da realidade social que os rodeia. A partir da vivência do meu período escolar e também da realidade do estágio, observo que é prática habitual o ensino de literatura no ambiente escolar baseado apenas em uma escolarização inadequada, focado em aspectos cronológicos e no uso de trechos literários para trabalhar a gramática.

Para que ocorra a formação de leitores literários letrados, o ensino de literatura no ambiente escolar deve priorizar as práticas significativas de leitura. A escola não é o único ambiente responsável por propiciar o letramento literário, já que este se inicia antes mesmo do processo de escolarização; entretanto, essa instituição desempenha um papel na formação de sujeitos críticos e participativos.

Espero que esta pesquisa possa contribuir para o debate sobre o ensino de Literatura ao apresentar uma proposta de sequência didática para os anos finais do Ensino Fundamental que prioriza o letramento literário e a formação de um leitor proficiente. Isto porque podemos afirmar que a prática cultural da leitura é uma das competências mais reconhecidas da nossa sociedade, não sendo raro se associar a habilidade de leitura a uma característica positiva.

Mas o que há de específico na leitura de um texto literário? A leitura literária deve levar o leitor a um diálogo prazeroso com o texto, pois, “quando se trata de texto e leituras literárias, alcançar a dimensão estética é fundamental” (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006, p. 21). Tendo em vista a relevância da leitura literária, esta pesquisa centrou as análises nos conceitos de letramento literário e leitura literária.

Dadas as especificidades das narrativas de Marina Colasanti e a importância da leitura literária significativa, é necessário salientar que o objetivo geral deste trabalho é investigar o conceito de letramento literário como prática social, associando-o a uma proposta de sequência didática. Advertimos, inicialmente, que não há um consenso sobre o conceito de letramento literário. Lembra-nos Magda Soares (1999), em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, que o próprio termo “letramento”, de onde advém o conceito de letramento literário, se relaciona a diversos outros conceitos, de acordo com a perspectiva teórica escolhida. Portanto, estabelecer um conceito único e fechado de letramento para as diversas áreas do conhecimento seria impossível, pois não existe uma definição sem restrições.

Nesta pesquisa, adotamos o conceito de letramento literário como um processo de apropriação da literatura enquanto arte verbal. Para que ocorra o letramento literário, o sujeito deve “assumir como parte de sua vida a leitura de textos literários, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler” (PAULINO, 2001, p.117-118). Graça Paulino (2001) ressalta que, para a efetivação da leitura literária, deve-se assumir uma postura diferente ao entrar em contato com o texto literário, propondo-se um pacto de leitura diferente, pois a leitura meramente informativa não caracteriza uma leitura literária.

A escolha da obra infanto-juvenil de Marina Colasanti para a elaboração da sequência didática se deu em função da imagem da mulher nos textos, que é evidenciada por “novos paradigmas sociais em busca de espaço e voz” (SOARES; CARVALHO, 2015, p. 79). Não há, pois, a presença de mediadores para a resolução de problemas; as próprias personagens buscam soluções para seus conflitos. As protagonistas desses contos se

configuram como fadas ou feiticeiras, mesmo que não sejam nomeadas nas obras (MICHELLI, 2010).

Os contos da referida escritora denominam-se contos de fadas, porém rompem com as estruturas das narrativas clássicas, como a que estabelece que “[...] as fadas lembram a mãe protetora e as bruxas lembram a madrasta, a mãe malvada” (SOARES; CARVALHO, 2015, p.76). Essas narrativas, em geral, trazem em seus enredos mulheres passivas e dependentes, caracterizadas como as mocinhas ou as vilãs. Marina Colasanti estabelece um diálogo intertextual com esse modelo, mas transforma-os e redefine a imagem feminina: a nova fada se torna uma espécie de “fio condutor das obras” (SOARES; CARVALHO, 2015, p.76).

A imagem feminina na obra da Marina Colasanti rompe, portanto, com a estrutura da representação tradicional da mulher, que é subjugada pelo poder masculino. Nessas narrativas infanto-juvenis, elas são representadas como seres mágicos e possuem poderes sobrenaturais, demonstrando uma resistência frente aos valores patriarcais expressos na cultura e na literatura (SOARES; CARVALHO, 2015, p. 77). O trabalho com a representação feminina, principalmente na forma de fadas e feiticeiras, é uma exigência Conteúdo Básico Comum - CBC de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais.

A pesquisa é apresentada na seguinte disposição: no primeiro capítulo tratamos da contextualização do objeto de pesquisa e apresentamos os objetivos e informações sobre a escritora Marina Colasanti, bem como os principais aspectos dos documentos oficiais relacionados ao ensino de literatura no ambiente escolar. Fazemos também uma discussão sobre a importância e as características da sequência didática e apresentamos os procedimentos metodológicos que estruturaram o trabalho.

O capítulo segundo apresenta uma discussão teórica sobre as funções e os conceitos de literatura e literatura infantil. São revisões relevantes para uma análise e proposta de ensino de literatura que favoreçam um posicionamento crítico frente à leitura literária significativa. No terceiro capítulo, procuramos discutir as principais características da leitura literária e também do letramento literário como prática social.

No quarto capítulo, abordamos a relação da literatura e da literatura infantil com a educação. Nessa seção, é destacado o ensino de literatura no ambiente escolar, bem como as principais dificuldades encontradas, que impossibilitam a escolarização adequada. São ressaltadas também a importância e as especificidades da literatura infantil na escola.

O quinto capítulo, inicialmente, apresenta uma proposta de sequência didática para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse planejamento tem como

finalidade contribuir para o ensino de literatura de forma que atenda as exigências dos documentos oficiais. Para contemplar tais aspectos, a sequência didática se desenvolveu a partir das fadas e feiticeiras nas coletâneas de Marina Colasanti. Além disso, seguiu os pressupostos da sequência básica do letramento literário de Cosson (2006). Em seguida, foi realizada uma análise dos contos de Marina Colasanti com ênfase nas figuras das fadas e feiticeiras. As obras escolhidas da referida escritora apresentam uma relação intertextual com as obras clássicas. Assim, esse capítulo apresenta uma análise dos contos de Marina Colasanti para que, ao trabalhar com essas obras, os educadores possam explorar esses aspectos intertextuais oferecidos pelos textos. Por fim, tecemos as nossas considerações finais.

1 CAPÍTULO I: A CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o objeto desta pesquisa, a saber: o letramento literário como prática social na formação de leitores literários. Considerando-se a obra de Marina Colasanti extremamente relevante para a análise dos aspectos propostos neste trabalho, tomam-se como objeto de análise, para além da discussão sobre letramento literário, os seguintes livros de contos: *Uma ideia toda azul* (1979); *Entre a espada e a rosa* (1992); e *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982). Dessas coletâneas, são selecionados contos para a elaboração da sequência didática a ser utilizada para o trabalho com os textos da autora nas aulas de literatura.

A escolha da temática desta dissertação, o letramento literário, se deu pela minha experiência e vivência na sala de aula. Percebi que muitos alunos sabem decodificar o texto, porém não conseguem interpretar e considerar os aspectos sociais que a leitura literária promove. Partindo dessa questão, o problema de pesquisa se estrutura em torno do seguinte questionamento: como promover o letramento literário em uma turma do 7º ano do ensino fundamental por meio das obras de Marina Colasanti?

Essa autora possibilita, por meio de suas obras, o questionamento de diversos aspectos da vida humana, principalmente aqueles relacionados ao feminino, pois seus textos procuram desconstruir a imagem da mulher erigida ao longo dos tempos.

Nas obras selecionadas, a autora escreve, em geral, para o público infanto-juvenil. Os textos se caracterizam por questões voltadas ao universo simbólico, à imaginação, ao universo das fadas, das feiticeiras, dos unicórnios, entre outras temáticas associadas ao universo infanto-juvenil.

Ora, a discussão sobre as fadas e feiticeiras é um tema proposto pelo próprio documento oficial CBC (Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental do estado de Minas Gerais). O documento apresenta um eixo temático sobre literatura e outras manifestações culturais para desenvolver as seguintes competências:

- Ler textos literários com envolvimento da imaginação e da emoção;
- Reconhecer e participar do pacto proposto por diferentes gêneros literários;
- Reconhecer o texto literário como lugar de manifestação de valores e ideologias;
- Reconhecer mitos e símbolos literários em circulação na cultura contemporânea;
- Identificar valores veiculados por mitos e símbolos em circulação na cultura contemporânea;
- Posicionar-se criticamente frente a ideologias e valores veiculados por mitos e símbolos em circulação na sociedade contemporânea;

- Organizar ações coletivas de apresentação e discussão de textos literários e outras manifestações culturais;
- Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo (CBC, 2013, p. 64).

Além desses aspectos apresentados pelo CBC de Língua Portuguesa em relação ao texto literário, o documento também aponta as habilidades que o aluno deve desenvolver ao entrar em contato com os objetos literários, tais como:

- Reconhecer representações do feminino associadas às figuras da feiticeira e da fada;
- Reconhecer características e valores da feiticeira em personagens femininas de diferentes gêneros literários e de outras produções culturais;
- Avaliar criticamente a recriação das figuras da feiticeira e da fada em textos literários e em outras manifestações culturais contemporâneas;
- Reconhecer a função da feiticeira e da fada na criação, no desenvolvimento e no desfecho de conflitos de uma narrativa;
- Recontar ou criar contos ou textos dramáticos, atualizando a figura da feiticeira e/ou fada (CBC, 2013, p. 64).

Como se pode constatar, o ensino de literatura para o ensino fundamental, de acordo com o CBC de Língua Portuguesa, deve tratar das características, dos valores e das funções das figuras das fadas e das feiticeiras, associando-os às questões que envolvem o universo do adolescente e às outras produções culturais contemporâneas, como o cinema e a música, por exemplo.

O CBC (2013) ressalta as diversas associações possíveis entre a literatura e outras manifestações culturais e, também, as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. Referendadas pelos PCN (1998), estas competências relacionam-se à priorização do texto literário como uma “[...] forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (PCN, 1998, p. 26).

Por isso, os PCN (1998) propõem que o ensino da literatura não se baseie em tópicos gramaticais, mas num tipo de leitura que atente para a possibilidade do prazer estético, a multissignificação, o caráter simbólico e o estabelecimento de relações entre o texto e o contexto. O intuito é que se possam formar sujeitos críticos, que compreendam as peculiaridades do texto literário e que, sobretudo, possam “viver”, se deslocar, para o universo ali representado. Desta forma:

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as

particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (PCN, 1998, p. 27).

Partindo do mesmo ponto de vista dos PCNs (1998), o CBC (2013) destaca que o objetivo do texto literário é reconhecer as diversas manifestações de valores e ideologias presentes nas obras e valorizar a literatura como forma de compreensão do mundo, pois “[...] o ato de ler não é só a simples decodificação do código escrito, mas a atribuição de sentido ao texto, relacionando-o ao contexto e conhecimento prévio do leitor” (CBC, 2013, p. 20).

Dando ênfase ao que os documentos oficiais destacam sobre o ensino de literatura, apresentamos o objetivo geral da nossa pesquisa, que consiste em: investigar o conceito de letramento literário, compreendido como prática social propiciada pela leitura literária, associando-o a uma proposta de sequência didática para o ensino de literatura infanto-juvenil para o Ensino Fundamental.

A partir do objetivo geral desse trabalho, destacamos os objetivos específicos da proposta: a) discutir os conceitos de letramento literário e de leitura literária; b) estudar os conceitos de literatura infantil; c) refletir sobre o ensino de literatura infanto-juvenil, tendo por base os documentos oficiais brasileiros de referência e os estudos científicos e pedagógicos sobre o tema; d) pensar o papel das fadas e feitiçeras na obra de Marina Colasanti; e) propor uma sequência didática que oriente o ensino de literatura infantil por meio da obra infanto-juvenil de Marina Colasanti para alunos do sétimo ano do ensino fundamental.

É importante a reflexão sobre o letramento literário, porque, para a sua concretização, o leitor necessita apropriar-se das práticas sociais, aliadas às técnicas da leitura e escrita. O aluno literariamente letrado atribui sentido e significado àquilo que lê, o que possibilita um posicionamento crítico em relação às questões sociais que o rodeiam. Nessa perspectiva, destacaremos na próxima seção algumas especificidades do letramento literário.

1.1 Letramento Literário

Para compreender o conceito de letramento literário, faz-se necessário discutir brevemente o que é letramento em termos gerais. Essa discussão é feita por Magda Soares (1999) no livro *Letramento: um tema em três gêneros*. A autora faz uma distinção entre os conceitos de letramento e alfabetização: o primeiro termo se refere ao uso social da leitura e da escrita; o segundo, à decodificação dos códigos escritos. Ao longo da obra, a teórica

conceitua o termo “letramento”, pois a finalidade do livro é discutir o conceito de letramento, abordar as questões referentes à medição e à avaliação do letramento e, por fim, trazer argumentos e discussões relacionados aos aspectos políticos e ideológicos que o termo apresenta (SOARES, 1999, p. 65).

O termo “letramento”, antes usado para tratar apenas do uso social da leitura e da escrita, é a base para a criação de uma nova nomenclatura que dê conta da apropriação do texto literário e do ensino de literatura: “letramento literário”.

Um importante teórico que usa a terminologia é Rildo Cosson, em seus livros *Letramento literário: teoria e prática* (2006) e *Círculos de leitura e letramento literário* (2014). Essas obras abordam temáticas relacionadas ao ensino de literatura, discutindo questões como a importância do letramento literário e da leitura literária na formação do sujeito leitor. Além desses aspectos, destacam-se as dificuldades encontradas no ambiente escolar, como a didatização e a escolarização inadequada da literatura na sala de aula, que dificultam a formação do leitor literário.

Graça Paulino (2001, 2004) também ressalta a importância do letramento literário na formação de um leitor literário proficiente, conceituando o termo como o uso social da leitura e da escrita, mas cuja base seria o texto literário. O letramento está presente em todas as esferas da nossa sociedade, e inicia-se mesmo antes do processo de escolarização, pois tudo que fazemos e vivenciamos necessita de certo nível de letramento; já o letramento literário é responsabilidade exclusiva das instituições escolares, conquanto não se reduza somente a esse ambiente.

As questões relacionadas ao ensino de literatura infantil são abordadas nesta pesquisa pelo viés proposto por: Regina Zilberman (1985) na obra *A literatura infantil na escola*; por Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro Silva (2008) no livro *Literatura e Pedagogia: Ponto & Contraponto*; e por Lígia Cademartori (2010) em *O que é literatura infantil*. Esses autores, em geral, discutem questões relacionadas à importância e à especificidade da literatura infantil no ambiente escolar, bem como a relevância da literatura infantil na formação da criança. Isto porque esta é a “porta de entrada” do estudante ao universo literário, e esse contato acontece por meio da fantasia e da imaginação.

Marta Costa (2007), no livro *Metodologia da literatura infantil*, traz considerações sobre a educação e a literatura, discutindo métodos de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e oferecendo ao professor reflexões e propostas de práticas de ensino para o aperfeiçoamento do trabalho em sala de aula, com vistas à formação de leitores literários.

Os textos supracitados serão, como veremos, essenciais para a discussão sobre letramento literário e ensino de literatura.

1.2 Apresentando Marina Colasanti

A partir da reflexão sobre alguns conceitos básicos de letramento literário como prática social de responsabilidade da escola, sobre a importância da leitura literária na formação do leitor literário e as especificidades da literatura infantil, a autora escolhida para propor uma sequência didática que contemple os aspectos apontados é Marina Colasanti.

Marina Colasanti nasceu em Asmara, na Eritreia, viveu alguns anos na Itália e veio para o Brasil em 1948, aos onze anos de idade. A autora já foi consagrada com diversas premiações, entre as quais o prêmio Jabuti. Seu primeiro livro data de 1968 e, atualmente, são mais de cinquenta títulos publicados no Brasil e no exterior, dos mais diversos gêneros, tais como poesia, contos, crônicas, livros para crianças e jovens e ensaios sobre literatura, feminino, arte, problemas sociais e o amor (ACCAMPORA, 2016).

A ficcionista estudou na Escola Nacional de Belas Artes, localizada na cidade do Rio de Janeiro, especializou-se em gravuras de metal, mas acabou profissionalizando-se como ilustradora e aproveita seus livros para mostrar seu talento como desenhista. É por meio da fantasia, de seu “estilo peculiar de escrever e uma aguçada sensibilidade, [que] a autora envolve os leitores em uma trama de aventuras, com elementos mágicos recheados de encantos e segredos” (ACCAMPORA, 2016, p. 8).

A escolha dessa autora contemporânea para a pesquisa deu-se em função da estrutura de seus textos, que rompem com as histórias clássicas dos contos de fadas. Nas obras de Marina Colasanti, a mulher é evidenciada com novos paradigmas sociais em lugar da passividade a ela associada nas obras clássicas, em que a princesa passa por algum perigo, o príncipe resolve todo o problema, ambos se apaixonam e vivem felizes. Outro motivo para a escolha de Colasanti é que a temática da representação feminina é questão presente (e importante) na sociedade brasileira atual e, conseqüentemente, nas escolas.

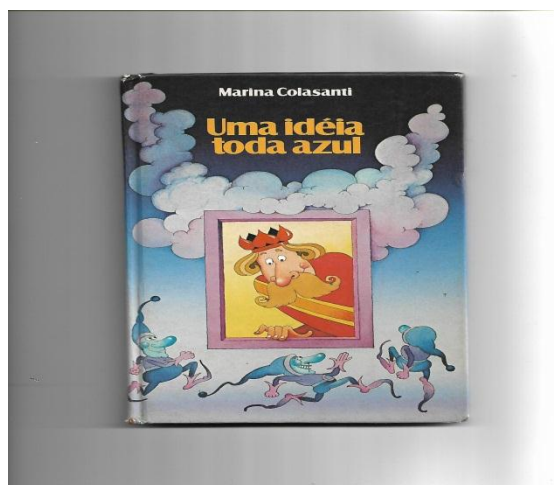
A sequência didática proposta nesta dissertação se circunscreve às seguintes coletâneas de contos: *Uma ideia toda azul* (1979), *Entre a espada e a rosa* (1992) e *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982). As coletâneas *Uma ideia toda azul* (1979) e *Entre a espada e a rosa* (1992) possuem contos mais curtos. Já o livro *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982) dispõe de contos mais longos que totalizam um número maior do

que as duas obras anteriores. As coletâneas escolhidas abordam temáticas que representam o universo infantil.

A antologia *Uma ideia toda azul* (1979) é composta por dez contos, entre os quais escolhemos os seguintes: *Além do bastidor* e *Fio após fio*. Ambos abordam questões relacionadas ao universo das tecelãs. Essa obra é a primeira edição do livro que foi publicado em 1979 pela editora Círculo do Livro S.A. Em geral, as temáticas tratadas na coletânea são relacionadas ao universo das tecelãs, fadas, reis, princesas, unicórnios, corças, cisnes, entre outros. As histórias se passam em reinos, castelos e bosques e representam questões do imaginário infantil. Segundo Accampora (2016, p. 9), este “foi o primeiro livro de contos maravilhosos escrito pela autora”, vencendo o Grande Prêmio da Crítica de Literatura Infantil da APCA em 1979. Também foi escolhido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil como o melhor livro para o jovem.

Como já destacado anteriormente, a autora se encarrega ela própria da ilustração das obras, e cada conto do livro possui um desenho que representa a temática do texto. Essa característica está presente em todas as coletâneas aqui selecionadas. Para exemplificar, podemos observar a imagem a seguir, retirada de um dos livros. A capa traz elementos sugestivos dos temas abordados nos contos, como, por exemplo, um rei, as tonalidades azuis e os bobos da corte. Essas ilustrações mostram ao leitor as principais questões abordadas no texto, neste caso, é retratada a história de um rei que teve uma ideia azul e, todos os dias, brincava e se divertia com essa ideia. Os bobos da corte simbolizam a diversão, por sua função de distrair a realeza. A capa do livro ilustra apenas o conto *Uma ideia toda azul*.

Figura 1- A capa do livro *Uma ideia toda azul*

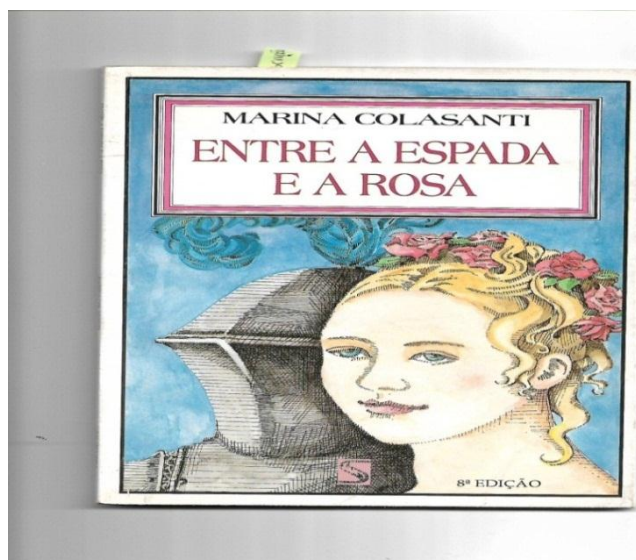


Fonte: COLASANTI, 1979.

A obra *Entre a espada e a rosa* (1992) também é composta por dez contos, dos quais selecionamos *Uma voz entre os arbustos* para a elaboração da sequência didática. O enredo estrutura-se em torno da história da garota que luta para se casar com um príncipe a qualquer custo. Também essa história difere dos contos tradicionais, pois a moça utiliza todas as artimanhas possíveis para entrar para a família real.

Nessa obra, há personagens como reis, rainhas, príncipes, princesas e cavaleiros, porém com uma sensibilidade que rompe com a lógica dos contos tradicionais. Marina Colasanti traz uma abordagem diferenciada para as personagens, fazendo com que o livro seja extremamente interessante e cativante. Utilizamos a oitava edição, publicada em 1992 pela editora Salamandra. Essa coletânea ganhou o Prêmio Orígenes Lessa na categoria Melhor para o Jovem, em 1992 (FNLIJ) e o Prêmio Jabuti na categoria Melhor Livro Infantil ou Juvenil (CBL), em 1993 (COLASANTI, 1992). Observe-se como a capa do livro é sugestiva do universo fantasioso da infância. A ilustração apresenta uma moça com rosas na cabeça e a armadura de um cavaleiro medieval, elementos clássicos das narrativas tradicionais. A imagem e o título da coletânea instigam o leitor a imaginar que alguém está entre a espada e a rosa, ou seja, que uma garota está em perigo ou que se trata da história de uma mulher guerreira.

Figura 2- Capa do livro *Entre a espada e a rosa*



Fonte: COLASANTI, 1992.

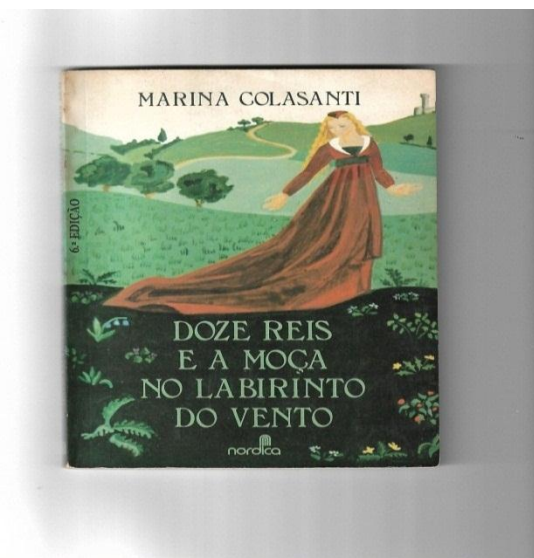
A obra *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982), diferentemente das duas anteriores, possui treze contos, dos quais escolhemos *A moça tecelã* e *À procura de um reflexo*. No primeiro, novamente, a fada, apresentada no universo das fiadeiras, é o tema central e representa a mulher independente. Já o outro conto narra a história de uma garota

que teve o seu reflexo roubado, a partir desse acontecimento a personagem enfrenta diversos obstáculos para conseguir a sua imagem refletida novamente no espelho.

Em geral, essa coletânea traz temáticas relacionadas à fantasia, ao mundo dos sonhos, ao papel da mulher na sociedade, às fadas, ao ato de tecer o próprio destino, aos reinos fantásticos e aos labirintos. De acordo com Accampora (2016, p. 9), os livros *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982) e *Uma ideia toda Azul* (1979) foram escritos em um período cronológico bem próximo e ambos ressaltam características do fortalecimento e da emancipação da mulher na sociedade. Essa coletânea é a sexta edição do livro e foi publicada pela editora Nórdica, em 1982.

A seguir apresentamos a imagem da capa do livro e percebemos que Marina Colasanti, com essa ilustração, procura dar relevo à figura feminina. O conto narra a história de uma moça e doze reis e, pela imagem, observamos o protagonismo da mulher frente à figura masculina. A autora opta por ilustrar somente a garota, ao invés dos reis, e a sugestão de uma caminhada sugere sua ida ao labirinto.

Figura 3- Capa do livro *Doze reis e a moça no labirinto do vento*



Fonte: COLASANTI, 1982.

As coletâneas de Marina Colasanti mencionadas acima possuem contos originais, com textos fluidos e linguagem intensa, quase poética, sendo “a beleza e a sonoridade do texto, os jogos de palavras [...] marcas registradas da autora, além das ilustrações criativas feitas por Marina Colasanti” (ACCAMPORA, 2016, p. 9). Segundo Soares e Carvalho (2015, p. 77), atualmente, Marina Colasanti é uma das mais inquietas vozes femininas na literatura e suas obras permitem a reflexão acerca da representação da mulher em diferentes fases da vida.

Os contos de Marina diferem dos modelos tradicionais pelo destaque que a autora dá à figura feminina que, geralmente, são as protagonistas dos contos. Estas são não só princesas como guerreiras, mulheres fortes, que escolhem o seu próprio destino e não se mostram submissas à figura masculina, seja ela representada pelo pai (rei) ou pelo príncipe (ser amado). Nos contos tradicionais, a mulher geralmente aparece como frágil, submissa, passiva, aquela que vive a esperar o príncipe e sonha em se casar. Nos contos de Marina, as mulheres tomam as rédeas de suas próprias vidas e não deixam que sua felicidade dependa exclusivamente da figura masculina (ACCAMPORA, 2016, p. 35).

Algumas coletâneas de Marina Colasanti foram escritas nas décadas de 1970 e 1980 e possuem características que destacam a autonomia e a liberdade das mulheres.

Marina Colasanti atuou ativamente na luta pelos direitos da mulher, por isso é justo dizer que essa luta teve reflexo também em seus contos, onde encontramos personagens femininas fortes, em todos os sentidos da palavra. Mulheres determinadas, apaixonadas, astuciosas, mas acima de tudo donas do seu próprio destino (ACCAMPORA, 2016, p. 9-10).

Desde a década de 1970, o debate sobre a mulher (e, conseqüentemente, de sua representação) tem ganhado crescente importância, e entendemos ser relevante trazer tal discussão para o campo do ensino da literatura, na medida em que, como produto cultural, a literatura representa o mundo em que vivemos. Em geral, as personagens femininas de Marina Colasanti lutam contra as regras impostas pela família ou pela sociedade, ou seja, são mulheres independentes, que desafiam os obstáculos e a ordem imposta pelos grupos sociais, num processo de transformação de suas vidas e destinos (SOARES; CARVALHO, 2015, p. 83). No texto e pelo texto, uma nova mulher exige uma transformação.

Nos contos de Marina Colasanti, a mulher tem voz ativa e é dona da sua vontade: “elas são independentes, tecem seus mundos, vencendo os obstáculos, além disso, desafiam o modelo que lhes condicionava a uma passividade histórica” (SOARES; CARVALHO, 2015, p. 83). Ao leitor é facultado questionar os padrões (e representações) estabelecidos pelos meios sociais, o que lhe possibilita um posicionamento crítico frente à obra literária trabalhada. A obra o convida a mergulhar nela para estabelecer uma relação com a sociedade em que está inserido.

A ficcionista foge do padrão comportamental preestabelecido nos contos de fadas tradicionais e propicia ao leitor uma reflexão sobre a constituição do sujeito e do “estar” no mundo, mostrando as mulheres dos contos como personagens independentes que não necessitam de salvamento. Essas obras trazem temas que levam a “refletir sobre as grandes questões da alma humana: o amor, o medo, a vida e a morte” (ACCAMPORA, 2016, p. 8),

entre outros. Com finais surpreendentes, os textos propiciam aos leitores múltiplas leituras e significados, tanto que, para Accampora (2016, p. 8), esse é o principal caminho encontrado pela autora para levar o leitor ao encontro das emoções mais profundas.

1.3 A sequência didática

Partindo da importância do letramento literário na formação do leitor literário, e das diversas reflexões e questionamentos que a obra de Marina Colasanti possibilita, a sequência didática se baseia na sequência básica proposta por Cosson (2006).

A sequência didática tem como finalidade propor uma nova forma de ensinar literatura. Como ressalta Cosson (2006), o ato de ler permite que se abra uma porta entre o “meu” mundo e o mundo do outro, já que, no exercício da leitura, adquirimos outras personalidades e experiências, rompendo os limites do tempo e do espaço. “A leitura literária demanda respostas do leitor, que é convidado a penetrar na obra de diferentes maneiras e explorá-la sob os mais variados aspectos” (COSSON, 2006, p. 29).

É interessante propor uma sequência didática porque ela se organiza como um conjunto de atividades sequenciais que auxiliam os professores no momento de execução das atividades dentro da sala de aula, além de auxiliar os estudantes nos seus saberes. Como afirmam Dolz e Schneuwly (2004, p. 45), as sequências didáticas “são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores” em sala, fazendo com que os educadores não se afastem dos objetivos das aulas.

A sequência didática baseada nos contos de Marina Colasanti é proposta para alunos dos anos finais do ensino fundamental, preferencialmente uma turma do sétimo ano, pois os alunos estão saindo da infância e entrando na adolescência. Com isso, procuramos apresentar essa escritora e sua obra para fazer com que esses alunos reflitam sobre os contos de fadas, principalmente sobre as figuras (e as simbologias) da fada e da feiticeira, de acordo com a proposta do CBC de Língua Portuguesa do estado de Minas Gerais.

Como dissemos, a sequência didática é baseada na sequência básica do letramento literário de Cosson (2006). Essa proposta é constituída de quatro fases. A primeira é a motivação, que consiste em apresentar ao aluno a temática contemplada. Nesse momento, o professor deve despertar e aguçar a curiosidade do estudante para que ele tenha interesse na sequência que será apresentada.

O segundo passo é a introdução, etapa em que deve ocorrer a apresentação do autor e da obra, com informações transmitidas de forma simples e positiva. A terceira etapa é

a leitura, quando o aluno se “encontra” com o texto. Para que a leitura ocorra de forma efetiva, compete ao professor auxiliar os alunos em suas dificuldades, seja de vocabulário ou de interpretação de texto. Cada turma possui suas particularidades e cabe ao professor intervir e mediar para solucionar os problemas enfrentados pela turma no processo de leitura (COSSON, 2006).

O último passo é a interpretação que, segundo Cosson (2006, p. 64), “é a parte do entretencimento dos enunciados e envolve autor, leitor e comunidade”. Seriam dois momentos os da interpretação: um interior e outro exterior. Cosson (2006) afirma que o momento interior tem seu ápice na apreensão global da obra, principalmente após o término da leitura. Já a interpretação exterior é a concretização, a materialização da obra, que, orientada pelo professor, pode ser feita através de desenhos, músicas, peças teatrais, resenhas, entre outros (COSSON, 2006, p. 65). Essa última etapa proposta na sequência básica constitui a socialização de todo o trabalho desenvolvido ao longo do planejamento. É extremamente interessante, pois nesse momento o professor tem o retorno de todo o trabalho proposto no início da sequência e pode observar seus aspectos positivos tanto quanto negativos.

1.4 Percurso metodológico

Esta sessão tem como finalidade delinear o percurso metodológico da presente pesquisa por meio da apresentação do *corpus* e, também, dos princípios que regeram a elaboração da sequência didática para contemplar o letramento literário pelo viés das representações das fadas e feiticeiras nas obras de Marina Colasanti.

A pesquisa teve caráter exploratório de abordagem qualitativa e se constituiu em uma pesquisa bibliográfica. Para a discussão do tema proposto, o letramento literário, foi utilizado o método científico de investigação, qual seja: “um conjunto de procedimentos lógicos e técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos” (SEVERINO, 2007, p. 102). No entendimento de Lakatos e Marconi (2008, p. 65), o método científico de investigação pode ser entendido como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões dos cientistas”.

Em relação aos objetivos, a pesquisa é exploratória, pois buscou elementos de um determinado objeto para delimitar um campo de trabalho e mapear as condições de manifestação desse objeto. Por meio do caráter exploratório desta pesquisa, discutimos,

problematizamos e apresentamos questões relacionadas ao ensino de literatura, principalmente sobre o letramento literário e a sequência didática. Sendo assim, a delimitação do trabalho resultou em uma pesquisa bibliográfica, para compreender os conceitos de letramento literário e leitura literária e também as questões voltadas para o ensino da literatura e literatura infantil na educação.

Em seguida, foram feitas as análises dos contos de Marina Colasanti no intuito de elaborar uma sequência didática que contemplasse o letramento literário e os aspectos dos documentos oficiais, visando oferecer reflexões sobre o ensino de literatura. Essa sequência didática foi elaborada para uma turma do sétimo ano do ensino fundamental, porém não foi aplicada na sala de aula ao longo da pesquisa, pois se trata somente de uma proposta de ensino de literatura infantil.

A finalidade principal da pesquisa exploratória é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas a proporcionar uma visão geral das questões pesquisadas (GIL, 2008, p. 27). Este é o intuito do nosso trabalho: proporcionar uma reflexão sobre a escolarização da literatura.

A pesquisa de caráter qualitativo procura interpretar os aspectos mais profundos do tema, com uma análise mais detalhada a partir das investigações realizadas (LAKATOS; MARCONI, 2008, p. 98). Nessa perspectiva, a presente pesquisa teve por objetivo compreender, analisar e investigar questões referentes ao letramento literário e o ensino de literatura no ambiente escolar, entre outros aspectos; não tivemos como finalidade quantificar dados, mas analisar, discutir e refletir sobre os problemas enfrentados, além de propor uma sequência didática.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa contou com uma revisão bibliográfica. A revisão bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50). As fontes bibliográficas mais conhecidas são os livros, porém existem muitas outras fontes, tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos, periódicos de indexação, resumos, entre outros (GIL, 2008, p. 50). Nessa pesquisa foi utilizado material bibliográfico que contemplasse temas como: letramento literário, leitura literária, ensino da literatura, literatura infantil, metodologia de literatura infantil, entre outros aspectos.

Além disso, alguns documentos serviram para fundamentar e justificar o percurso metodológico desta pesquisa, tais como: CBC e PCN de Língua Portuguesa; e também o relatório de estágio de observação de Língua Portuguesa, realizado no ano de 2015 por esta

pesquisadora, e arquivado na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha a Mucuri. O fato marcante dessa observação foi a leitura do livro *Minhas memórias de Lobato*, de Luciana Sandroni, em uma turma do sétimo ano. Todos os alunos fizeram a leitura; fato extremamente interessante, dado que a maioria dos alunos eram agitados e indisciplinados, com pouca participação e envolvimento em sala de aula. Porém, ao término da leitura, a professora não explorou o livro para além da aplicação de uma prova de interpretação de textos e de uso de alguns trechos do livro para trabalhar aspectos gramaticais.

A partir da realidade do estágio e das características observadas no ensino de literatura na sala de aula, principalmente no sétimo ano do ensino fundamental, esta pesquisa discutiu e propôs uma sequência didática. De acordo com a realidade vivenciada no estágio, o ano escolhido para propor a sequência didática foi igualmente o sétimo ano do ensino fundamental.

Outro motivo para a escolha da turma do sétimo ano do ensino fundamental foi a faixa etária. Em geral, essa turma é constituída de estudantes que estão saindo da infância e entrando na adolescência, ou seja, fazendo a transição do universo infantil para o infanto-juvenil, no qual os contos de fadas ainda são bem marcantes em suas vidas. Além disso, são alunos que supostamente têm mais maturidade para compreender as questões propostas nas obras de Marina Colasanti.

Além dos documentos dos estágios, foram utilizados para fundamentar a pesquisa os documentos oficiais: o CBC (Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental) e também os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa) do ensino fundamental. Esses documentos propõem que o ensino de literatura favoreça a formação crítica do aluno, e que o texto literário não fique preso tão somente a aspectos gramaticais.

Ainda sobre o percurso metodológico da pesquisa, Severino (2007) propõe que sejam destacadas as etapas da pesquisa. Assim, vale elucidar que a primeira fase consistiu na seleção das obras teóricas. A coleta dos dados bibliográficos se deu por meio de um levantamento de diversos livros, artigos e dissertações que contemplassem a temática da nossa pesquisa. Esses dados foram coletados nas bibliotecas e principalmente sites, entre os quais merece destaque o portal de periódicos da CAPES, que disponibiliza um grande acervo para a pesquisa.

Posteriormente, selecionamos a escritora Marina Colasanti por ressaltar questões referentes ao universo feminino, com ênfase nas fadas e feiticeiras. Após a escolha da autora,

foram selecionadas três coletâneas e, dessas obras, foram escolhidos cinco contos. Esses contos serviram de base para a elaboração da sequência didática que contemplaria o letramento literário.

A sequência didática foi baseada na sequência básica do letramento literário proposta por Cosson (2006). Para a elaboração da sequência didática, primeiramente foram analisados os contos de Marina Colasanti com destaque para as figuras das fadas e feitiçeras. Em seguida, foi proposta uma sequência contemplando as quatro etapas discutidas por Cosson (2006): motivação, introdução, leitura e interpretação.

Tendo em vista que esta pesquisa é proveniente do Mestrado Profissional em Educação, e que neste tipo de curso é necessário propor um trabalho que contribua para a solução ou discussão de problemas da área estudada, a finalidade da sequência didática é contribuir para o debate sobre o ensino de literatura na sala de aula, além de ressaltar a importância do letramento literário e da leitura literária na formação do leitor crítico e participativo.

2 CAPÍTULO II: LITERATURA E ENSINO

2.1 Conceitos de Literatura

Este capítulo tem como finalidade apresentar uma revisão teórica sobre as funções e conceitos de literatura e literatura infantil. É necessário abordar tais aspectos para compreender a importância de se formar um leitor literário letrado, ou seja, que faça uso das práticas sociais, a partir das vivências literárias. Essas discussões teóricas são relevantes para as análises do tema e para o desenvolvimento de propostas de ensino de literatura que despertem a consciência crítica do leitor, bem como a capacidade de posicionar-se frente à leitura literária significativa.

A definição de literatura é extremamente complexa e abarca diversas definições, tendo sofrido modificações ao longo da história ocidental. Não há, pois, uma definição única que abarque toda a amplitude do termo.

Antes de iniciar essa discussão, vale mencionar brevemente os filósofos clássicos Platão (V-IV a.C.) e Aristóteles (IV a.C.), cujas discussões, extremamente importantes, influenciaram as produções e teorias literárias. Apesar de serem filósofos de extrema relevância para os estudos literários, esta pesquisa não discute ou se aprofunda no debate sobre o pensamento desses teóricos, mas apenas ressalta a sua importância para um conjunto de questões relacionadas à produção literária.

Esses autores apresentaram uma discussão sobre a retórica e a poética. A *retórica* se referia à arte da argumentação e tinha como finalidade tornar o discurso mais convincente e atrativo. Já a *poética* cuidava da estrutura da poesia e de sua função ética, possibilitada pela *mimesis*, catarse e verossimilhança; o primeiro desses conceitos, o de *mimesis*, foi debatido tanto por Platão, na *República*, quanto por Aristóteles, na *Poética*.

Em síntese, ambos os filósofos discutem a ideia de *mimesis*, embora com uma visão diferenciada. Platão trata da *mimesis* por meio do diálogo entre Sócrates e seu aprendiz Glauco, principalmente no sétimo livro¹. Aristóteles (2004) entende a concepção da imitação

¹ Platão busca distinguir o mundo inteligível do mundo sensível. Para exemplificar essa diferença, o filósofo utiliza uma cena de pessoas acorrentadas em uma caverna. No Episódio da Caverna, são descritas situações de seres humanos aprisionados, que passam o tempo olhando as representações na parede graças à claridade proveniente da entrada da caverna.

A partir desse episódio, Platão procura mostrar que a sombra no fundo da caverna é a imitação da própria cópia, pois o mundo inteligível seria o mundo das ideias, que é imutável, eterno e real, enquanto o mundo sensível é o mundo concreto, uma cópia do mundo inteligível, ou seja, a representação da realidade (PLATÃO, VII 514 a-518 b). Assim, a sombra refletida na caverna seria a imitação da imitação: as representações nas paredes seriam cópias dos acontecimentos externos à caverna, que também seriam a representação do mundo inteligível, considerado por Platão o mundo ideal.

com o sentido positivo, relacionando-a, principalmente, com a arte da representação, na qual ocorre o enriquecimento do espectador².

Retomando conceitos utilizados por Platão e Aristóteles, Proença Filho (2007) define o texto literário como aquele que contém “uma *representação* e uma *visão* do mundo, além de uma *tomada de posição* diante dele. Tal posicionamento centraliza, assim, suas atenções no *criador* de literatura e na *imitação* da natureza, compreendida como *cópia* ou *reprodução*” (PROENÇA FILHO, 2007, p. 10, grifos do autor). Os textos literários caracterizam-se pela representação da realidade, diante da qual o leitor é convidado a se posicionar durante a leitura, levando em consideração os aspectos sociais que o rodeiam.

Essa teorização nos é cara porque, nesta pesquisa, entendemos a literatura como ficção, como *mimesis*, como representação transfigurada do real. Ela se configuraria, portanto, como um processo de deslocamento do real para o mundo da fantasia por intermédio de uma estilização estratégica que, nas palavras de Antônio Candido (2006, p. 79), apresenta uma estrutura aleatória do ordenamento do mundo e de tudo que nele há, na qual se harmonizam “um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade”.

No texto *Teoria da Literatura*, Roberto Acízelo Souza (1986) traz uma discussão sobre o conceito de literatura a partir do seguinte questionamento: “O que é literatura?”. O autor afirma que qualquer ser humano que tenha um pouco de contato com livros e leituras dirá que “a literatura é uma obra escrita, um romance, um livro de poesias, ou de contos” (SOUZA, 1986, p. 5). Porém tal afirmativa não responde com satisfação a essa questão. Souza (1986, p. 6) acrescenta que o vocábulo “literatura não corresponderia a um conceito, isto é, algo abstrato, definido ou limitado”. Podemos afirmar que o termo “literatura” não é algo com uma definição pronta e acabada, mas se refere a um objeto que se modifica, que é suscetível a mudanças de acordo com o período histórico e também com as diversas modificações do homem.

A literatura está relacionada à história do homem na sociedade e também às diversas modificações ocorridas ao longo dos anos, de modo que o texto literário representa

² Segundo Aristóteles (2004), o surgimento da poesia está relacionado ao ato de imitar do ser humano, porque “[a]o homem é natural imitar desde a infância – e nisso difere ele dos outros seres por ser capaz da imitação e por aprender, por meio da imitação, os primeiros conhecimentos –; e todos os homens sentem prazer em imitar” (ARISTÓTELES, VI, 1449a). Através das imitações postas em arte, haveria uma purgação das emoções por meio da catarse. No livro VI da Poética, o estagirita afirma que a Tragédia é a imitação de uma ação de caráter elevado, com uma linguagem ornamentada distribuída “pelas diversas partes [do drama] – imitação efetuada não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando terror e piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções” (ARISTÓTELES, VI, 1449b).

essas mudanças. Com os constantes processos de transformação social, definir um único conceito de literatura que abarque toda amplitude do termo é impossível. Por exemplo, a definição de literatura no período da Idade Medieval não é a mesma dos dias atuais, da mesma forma que o conceito de literatura no Romantismo Brasileiro não é o mesmo que o dos países europeus. Sendo assim, os conceitos variam de acordo com a realidade que rodeia os seres humanos. Consideremos dois significados para o termo em momentos históricos distintos:

1º) até o século XVIII, a palavra mantém o sentido primitivo de sua origem latina – *litteratura* –, significando conhecimento relativo às técnicas de escrever e ler, cultura do homem letrado, instrução; 2º) da segunda metade do século XVIII em diante o vocábulo passa a significar produto da atividade do homem de letras, conjunto de obras escritas, estabelecendo-se assim, a base de suas diversas acepções modernas (SOUZA, 1986, p. 40-41).

Até meados do século XVIII, o termo “literatura” estava relacionado às questões da ciência e das artes em geral. Já a partir da segunda metade desse mesmo século a palavra passa a se referir às seguintes acepções: a historiografia literária, que ressalta a ascensão da burguesia e a compreensão histórica de um tecido social cada vez mais complexo; a crítica literária, que é a atribuição de valor baseado em um sistema de saber sobre a literatura e que nasce das ciências naturais; e, por fim, a teoria literária, que emerge no século XX como a síntese do heterogêneo, ou seja, um estudo sistematizado da literatura (SOUZA, 1986).

As diversas concepções literárias modernas emergidas no século XVIII influenciam atualmente a nossa maneira de olhar o texto literário. Cada uma compreende a obra literária de acordo com as suas especificidades; entretanto, essas subdivisões literárias não apresentam definições que conceituem a literatura, mas apenas as características de como analisam a obra.

Ora, a literatura é arte verbal e está vinculada aos aspectos linguísticos e culturais da nossa sociedade, como podemos observar nesta passagem:

O texto literário se vincula, como foi assinalado, a um universo sociocultural e a dimensões ideológicas; sua natureza envolve mutações no tempo e no espaço; ele tem uma língua como ponto de partida e de chegada; as línguas acompanham as mudanças culturais; mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, mudam as pessoas, os povos, a linguagem: a literatura, manifestação cultural, acompanha as mudanças da cultura de que é parte, integrante e altamente representativa (PROENÇA FILHO, 2007, p. 50-51).

A literatura acompanha as mudanças sofridas pela língua, visto que as manifestações culturais estão em constante processo de mudança e afetam todas as áreas do conhecimento, inclusive a literatura. As palavras de Proença Filho (2007), citadas acima,

reforçam a ideia de dificuldade em se encontrar uma definição para o termo “literatura”, visto que as mudanças são frequentes por acompanharem as transformações sociais que ocorrem ao longo do tempo.

Proença Filho (2007) também ressalta a dificuldade de conceituação da literatura, pois “o termo, em sentido restrito, a partir de uma perspectiva estética, isto é, como o equivalente à *criação estética*, o conceito de literatura, como acontece com outros fatos culturais, não é matéria pacífica entre os estudiosos que a ela se dedicam” (PROENÇA FILHO, 2007, p. 9, grifo do autor). Há um rigor na conceituação da literatura, porém é necessário primeiro fazer uma separação do que seria texto literário e o que seriam textos não literários; só assim será possível discutir a literatura e suas especificidades.

Wellek e Warren (2003), no livro *Teoria da Literatura e metodologia dos estudos literários*, no capítulo *A Natureza da literatura*, consideram inicialmente que a literatura envolvia todos os textos que são impressos, como, por exemplo, livros, manuais, entre outros. No entanto, os teóricos afirmam que essa definição é problemática, porque “o estudo de tudo que está ligado à história da civilização expulsa, na verdade, os estudos literários” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 12). O conceito de literatura não pode ser relacionado apenas à historiografia da civilização, pois isso pode acarretar a perda da essência e das especificidades da obra literária.

Outra definição possível é limitar o conceito aos grandes livros, independentemente de sua temática. Tal definição é igualmente complicada, pois “os grandes livros isolados podem ser altamente recomendáveis para fins pedagógicos” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 13), mas não estritamente para estudos literários. Para os críticos (2003, p. 14), a melhor definição para o termo é limitá-lo à literatura imaginativa, fazendo a distinção entre língua e literatura. A língua seria “o material da literatura, como a pedra e o bronze são da escultura, as tintas o da pintura, os sons o da música” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 14). Em síntese, língua e literatura diferem apenas quanto ao uso. Na língua prevalece a linguagem do cotidiano, enquanto no uso literário predomina o sentido conotativo, ou seja, a palavra corresponde ao seu sentido figurado.

A linguagem literária está longe de ser meramente referencial. Ela não apenas formula e expressa o que diz, mas também quer influenciar a postura do leitor, persuadi-lo e, por fim, modificá-lo. Para isso todos os tipos de técnicas foram inventados para chamar a atenção para o texto literário, tais como a métrica, a aliteração e padrões sonoros (WELLEK; WARREN, 2003, p. 15).

A linguagem conotativa do texto literário leva o leitor a extrair do texto não apenas o sentido informativo, mas, através das múltiplas interpretações, a enriquecer a sua leitura e despertar o senso crítico, na medida em que:

A linguagem literária é eminentemente conotativa. A conotação se pluraliza em função do universo cultural dos falantes; prende-se, portanto, às diferenças de camadas socioculturais e ao processo de desenvolvimento da cultura. Fácil é concluir que a literatura, apoiada num sistema de signos linguísticos que representam o mundo e revelam dimensões profundas do ser humano, traduz o grau de cultura de uma sociedade. E mais: por força de sua natureza criadora e fundadora, pode configurar-se como espelho ou como denúncia, como conservadora ou como transformadora (PROENÇA FILHO, 2007, p. 39).

O sentido conotativo da linguagem literária está relacionado aos aspectos culturais, possibilitando uma diversidade de experiências e fazendo com que o texto literário tenha inúmeras interpretações dependendo do meio social do leitor.

Após as discussões teóricas sobre o que é literatura e o que não é literatura, a conclusão é que “uma obra de arte literária não é um objeto simples, mas, antes uma organização altamente complexa, de caráter estratificado, com múltiplos significados e relações” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 22). Logo, tentar descrever e delimitar a literatura é uma tarefa impossível, pois em determinadas situações essa demarcação não conseguirá abarcar todos os sentidos que o texto literário oferece. Desse modo, é possível apenas caracterizá-la de acordo com as especificidades.

O texto literário possui uma função estética, enquanto o texto não literário é informativo. Segundo Proença Filho (2007, p. 8), “o texto da literatura é um objeto de linguagem ao qual se associa uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético”, porém o que torna realmente um texto literário diferente dos outros é a questão da literariedade.

A literariedade é discutida pelos linguistas do Formalismo Russo. Segundo Eikhenbaum (1970, p. 8), o objetivo desses críticos era promover os estudos da poética e da linguística tendo como princípio compreender quais características tornam uma obra de fato literária. Esses teóricos procuravam um método para estudar a linguagem literária e, além disso, propunham uma natureza autônoma para a linguagem poética.

Tal natureza autônoma da linguagem é uma das características das obras de Marina Colasanti. Seus textos apresentam uma escrita que “desautomatiza” a língua cotidiana. A autora procura em suas coletâneas romper com os automatismos de uso comum na língua,

para que as construções textuais levem o leitor a sair da zona de conforto, além de questionar e refletir sobre aspectos da leitura.

Os críticos russos defendiam um método para a análise das obras literárias e estavam preocupados com “a estrutura da linguagem e não o que ela de fato poderia dizer. Os formalistas passaram ao largo da análise do ‘conteúdo’ literário e dedicaram-se ao estudo da forma literária” (EAGLETON, 2006, p. 4, grifos do autor). Os teóricos não negavam que a arte tinha uma relação com o social, mas priorizavam as estruturas que compunham a obra literária.

Os formalistas viam na obra literária os artifícios linguísticos, como sons, rimas, técnicas, sintaxe, métricas, entre outras características. Em síntese, os críticos consideravam a linguagem literária “como um conjunto de desvios da norma, uma espécie de violência linguística: a literatura é uma forma ‘especial’ de linguagem, em contraste com a linguagem ‘comum’, que usamos habitualmente” (EAGLETON, 2006, p. 6-7, grifos do autor). Entretanto, Eagleton (2006, p. 7) afirma que essa linguagem comum é uma ilusão, pois qualquer linguagem consiste em uma variedade complexa de discursos.

Além da problematização das questões sobre a literariedade, Eagleton (2006, p. 1) também traz uma discussão sobre a dificuldade de conceituar a literatura. Segundo o teórico, “é possível, por exemplo, defini-la como a escrita ‘imaginativa’, no sentido de ficção”, porém o autor ressalta que essa definição não é verídica e traz exemplos de obras que eram consideradas fatos no passado e hoje são denominadas ficções. Limitar a literatura aos conceitos de ficcional ou imaginativa não corresponde a toda a amplitude do termo. Segundo o autor, devemos levar em consideração que a literatura apresenta uma linguagem de forma peculiar.

Em outras palavras, a literatura se afasta sistematicamente da linguagem cotidiana, e determinar um conceito objetivo é impossível, pois a definição de literatura fica “dependendo da maneira pela qual alguém resolve *ler*, e não da natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 2006, p. 12, grifo do autor). O leitor exerce um papel fundamental nessa construção do conceito, à medida que insere sentidos e significados no texto literário.

Afinal, compreendemos que o termo literatura apresenta concepções distintas, pois devem ser levados em consideração diversos aspectos, tais como o momento histórico, a individualidade da obra literária e também a do leitor. Mas, como dissemos, nesta pesquisa, trabalhamos com o conceito de literatura como ficção, arte verbal, mesmo considerando os problemas teóricos levantados por Eagleton (2006) sobre o conceito.

A literatura como ficção é a representação do mundo, não necessariamente este mundo real, mas uma representação pautada em algo que poderia ter ocorrido. As narrativas utilizam elementos da imaginação para levar o leitor para um mundo de possibilidade. O escritor tem liberdade para ousar na sua obra literária, pois a prioridade não é fazer um retrato do mundo real, mas uma releitura, uma representação, por meio da qual ele mergulha na experiência humana e lança um novo olhar sobre as questões sociais, como faz Marina Colasanti em suas obras.

A ficcionista procura fazer uma crítica à sociedade patriarcal por meio do encantamento dos contos de fadas e se utiliza das representações femininas para propor uma nova imagem da mulher. Além dessas características, a literatura entendida como ficção possibilita vivenciar um mundo sem regras rígidas; o leitor pode se libertar no tempo e no espaço e explorar um universo ilimitado. Nesse viés, o conceito de literatura como ficção utilizado nesta pesquisa refere-se à obra literária, enfatizando as representações das figuras femininas nos meios sociais. Destarte, o leitor atribuirá sentidos e significados à leitura literária das obras de Marina Colasanti conforme a realidade social que o rodeia.

2.2 Conceitos de Literatura Infantil

Nesta seção, destacaremos o surgimento do gênero literatura infantil no século XVIII. Esse período histórico foi marcado por grandes mudanças políticas, econômicas e sociais, que afetaram o campo literário. Nesse século, surgiram diversas concepções modernas de literatura como conjuntos de obras distintas pelas temáticas abordadas e por serem direcionadas a públicos específicos, a exemplo da “literatura infanto-juvenil”, ‘literatura de massa’, ‘literatura feminina’, ‘literatura de ficção científica’, etc.” (SOUZA, 1986, p. 41 O surgimento desse gênero literário em meados do século XVIII apresentava diversas peculiaridades.

Mas, antes de destacar as especificidades da literatura infantil, é necessário compreender como ocorreu o surgimento desse gênero e também o espaço da criança na sociedade ao longo dos anos.

De acordo com Scharf (2000), do período correspondente à Sociedade Antiga até a Idade Média não existia diferença no tratamento de uma criança e de um adulto. Segundo o autor, “a imagem da criança era de um adulto em proporção menor; o mundo da criança era o mesmo do adulto: as crianças trabalhavam e viviam com os adultos e testemunhavam nascimentos, doenças e morte” (SCHARF, 2000, p. 22). Nessa época, não se consideravam as

necessidades e as especificidades do universo infantil; a criança era apenas um adulto em menor estatura e sem espaço nos meios sociais. Eram tratadas até mesmo com hostilidade, não existia um “método de aprendizagem e o espaço de aprendizagem do adulto era o mesmo da vida infantil” (SCHARF, 2000, p. 22).

As crianças só começaram a ser percebidas pela religião protestante, porém esses religiosos viam no universo infantil apenas seres que deveriam ser educados através de uma religião rígida; o único interesse pelo mundo infantil se relacionava à aplicação dos ensinamentos religiosos (SCHARF, 2000, p. 22), com a finalidade de doutrinar e disseminar a religião protestante.

Foi apenas no século XVII que a literatura dividiu espaço com o leitor infantil por meio dos contos de fadas. Essa produção literária aparece na França pelas mãos de Charles Perrault, que “recolhe narrativas populares e faz adaptações, dando às suas obras valores comportamentais da classe burguesa” (SCHARF, 2000, p. 22-23). O escritor faz uma adequação dos contos e lendas orais da classe menos favorecida, acrescentando detalhes e valores morais endereçados à classe dotada de maior poder aquisitivo.

Suas narrativas “vinculam-se a pontos básicos da questão da natureza do gênero como, por exemplo, a preocupação com o didático e a relação com o popular” (CADEMARTORI, 2010, p. 40). Esse autor traz para a sociedade burguesa histórias das camadas populares, que eram transmitidas por meio da oralidade. As narrativas possuíam um caráter sofisticado, mas com a apresentação de temáticas oriundas das crenças populares. Além desse autor, outros precursores desse gênero literário foram os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, igualmente adaptando histórias e fábulas. São estes autores os responsáveis pela consolidação da literatura infantil, que apresentava um perfil moralizador (COELHO, 2012).

As mudanças em relação ao mundo infantil começaram a surgir entre 1660 a 1880, período em que ocorrem pequenas mudanças na criação das crianças. “Tudo acontece entre a alta burguesia e os profissionais liberais, pois se desenvolve um modelo familiar voltado para os filhos; a mãe passa a ser uma figura dominante na vida da criança” (SCHARF, 2000, p. 22); logo, o papel e a presença da mulher na vida infantil foram algumas das mudanças sutis do período.

Mesmo com esses pequenos avanços, o mundo infantil continuava às margens da sociedade. Segundo Scharf (2000), é com o advento da Revolução Industrial que surgem mudanças profundas na estrutura da sociedade “que vão se refletir na preocupação com a infância. É neste período que a criança passa, então, a ser percebida como um ser diferente do

adulto, com necessidades e características próprias” (SCHARF, 2000, p. 24). Entretanto, essas mudanças ocorreram apenas para as crianças da classe burguesa, pois a criança proletária continuou sendo abandonada precocemente, negligenciada, obrigada a trabalhar cedo e tratada com violência (SCHARF, 2000, p. 26).

Zilberman (1985) afirma que o gênero literatura infantil apareceu durante o século XVIII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade provocaram efeitos e modificações que vigoram até hoje, decorrentes das transformações promovidas pela Revolução Industrial, marco importante na história da humanidade. De acordo com Zilberman (1985, p. 10), os primeiros livros para crianças foram escritos no final do século XVII e durante o século XVIII; antes disso não se escrevia para elas, porque aos olhos daquela sociedade não existia infância.

No Brasil, a literatura infantil foi gradualmente conquistando seu espaço e se “inicia sob a égide de um dos nossos mais destacados intelectuais: Monteiro Lobato” (CADEMARTORI, 2010, p. 48). De acordo com a autora, se, por um lado, Monteiro Lobato consolidou e prestigiou o surgimento desse gênero no Brasil, “por outro, fez com que, após Lobato, por muito tempo, a literatura infantil brasileira vivesse à sombra de seu nome” (CADEMARTORI, 2010, p. 48). Monteiro Lobato marcou tanto a história da literatura infantil brasileira que, após seus escritos, as demais obras ficaram às margens da sua narrativa, pois ele foi o precursor desse gênero no Brasil.

A principal característica da obra de Monteiro Lobato é o tratamento dado aos aspectos da vida cultural brasileira, com o uso de uma linguagem simples, e em que a realidade e a fantasia andam lado a lado:

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário (CADEMARTORI, 2010, p. 54).

O autor direciona sua obra ao universo infantil, mas destacando a realidade brasileira, com seus problemas a enfrentar e também seus aspectos culturais. Essas temáticas visavam possibilitar aos leitores o prazer e, ao mesmo tempo, o questionamento e o diálogo com as narrativas.

No Brasil, mesmo com a forte relevância das obras de Monteiro Lobato, foi apenas a partir de 1986 que a literatura infantil foi deixando a margem para ser apreciada em

sua totalidade. Nesse período houve uma reorganização da escola, a ascensão da família burguesa e a concessão de um novo *status* à infância na sociedade. Além disso, surgiram diversos escritores contemporâneos, entre os quais Marina Colasanti, que trouxeram novas temáticas e também um rompimento com o modelo dos contos de fadas clássicos (CADEMARTORI, 2010).

O gênero literatura infantil está situado em dois campos: o literário e o educacional. Segundo Cademartori (2010, p. 13), no “sistema literário, é espécie de primo pobre. No sistema da educação, ocupa o lugar mais destacado, graças a seu papel na formação de leitores, que cabe à escola assumir e realizar” (CADEMARTORI, 2010, p. 13). Um dos problemas enfrentados pela escola no trabalho com a literatura infantil é propiciar ao aluno uma abordagem com o texto literário permitindo-lhe tanto a fruição quanto a formação crítica. Para a estudiosa, o sistema educacional centra-se na alfabetização a partir das obras literárias, logo faz com que o texto literário tenha um lugar desprivilegiado no sistema de ensino, servindo apenas para o processo de alfabetizar, sem levar em consideração a formação do leitor literário.

As primeiras conexões com a literatura infantil “coexistem de diversas modalidades e processos textuais, tanto verbais quanto visuais” (CADEMARTORI, 2010, p. 16). Essas obras devem estar de acordo com a competência linguística que o leitor já adquiriu, seja ela textual ou visual. A junção e a interação entre essas linguagens estimulam a atenção do leitor infantil, despertando a imaginação, a criatividade e outros atributos possibilitados pela literatura.

Tais características são importantes porque a literatura infantil se distingue dos outros gêneros pela forma como é endereçada ao seu público leitor. Segundo Cademartori (2010), a literatura infantil deve levar em consideração as diferentes faixas etárias dos leitores, seus diferentes processos de aquisição da linguagem escrita e a estrutura das linguagens verbais e visuais. A principal finalidade dos textos literários infantis é respeitar o seu público, para o qual devem ser apresentados textos que lhe permitam refletir e desenvolver o pensamento crítico. Isto porque o objetivo da literatura infantil não é estipular valores comportamentais e uma atitude de passividade nas crianças, mas deve levá-las a questionar as questões apresentadas e se posicionar diante delas (CADEMARTORI, 2010).

O surgimento da literatura infantil ocorreu, então, com os contos de fadas dos autores mencionados. Esse gênero utiliza elementos fantásticos e imaginários para instigar o leitor infantil. Podemos afirmar que os contos de Marina Colasanti escolhidos para serem analisados nesta pesquisa também apresentam peculiaridades dos contos de fadas.

A grande aceitação dos contos de fadas teve consequências importantes sobre a evolução da literatura infantil; “em primeiro lugar, surge o predomínio do lúdico sobre o instrutivo; em segundo, define-se um gênero especificamente voltado para crianças” (SCHARF, 2000, p. 26). Além disso, as narrativas geralmente são compostas por ilustrações, fazendo com que a criatividade e imaginação sejam os elementos que podem despertar o prazer no leitor, embora com um “caráter moralizador, com objetivo de contribuir para a formação da criança” (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006, p. 52).

O intuito da leitura era apenas a aquisição de valores, como forma de dominar e educar as crianças por meio de histórias. Entretanto, Oliveira (2010, p. 50) afirma que “em nossa contemporaneidade, a literatura infantil propicia pensar sobre as problemáticas atuais, sem perder o vínculo com o literário”, pois a literatura pode contribuir para a formação da personalidade da criança, além de possibilitar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Portanto, a leitura literária infantil exerce um papel importante no desenvolvimento da criança. Paulino (1999, p. 52), no texto *Pra que serve a literatura infantil*, ressalta que a literatura é uma arte, e que determinar qual a finalidade da mesma é uma questão complexa. Segundo a autora, trabalhar com a literatura infantil é lidar com o imaginário, isto é, “trabalhar as diferentes leituras possíveis, sem anular as diferenças, as dúvidas e as emoções” (PAULINO, 1999, p. 57). A literatura tem um papel importante na formação do sujeito ativo socialmente, porém delimitar uma funcionalidade concreta é impossível, pois a literatura infantil também é arte.

Na próxima seção trataremos da função humanizadora da literatura, visto que a literatura pode desenvolver o senso crítico, estimular as mais variadas sensações e, inclusive, transformar as pessoas e a sociedade.

2.3 A Literatura e suas funções

A literatura, para além da função estética, tem uma função humanizadora, ou seja, possibilita diversas aprendizagens (ou des-aprendizagens) e questionamentos que auxiliam o ser humano na construção da sua personalidade e também da vivência no meio social. Desde o período clássico, as manifestações literárias possuíam funções. Aristóteles, ao destacar as características da tragédia, por exemplo, salientou a importância da função catártica, que desempenharia um papel de purificação. Vejamos:

A tragédia, não é apenas a imitação de uma ação completa, como também de casos que suscitam o terror e a piedade, e estas emoções se manifestam principalmente quando se nos deparamos ações paradoxais, e, perante casos semelhantes, maior é o espanto que ante os feitos do acaso e da fortuna (ARISTÓTELES, VI, 1452a).

Por meio da manifestação artística, que deposita na arte as emoções humanas, a tragédia teria uma função de purgação realizada através dos sentimentos despertados no espectador. Em outras palavras, a tragédia, ao despertar essas emoções, levaria o ser humano a aperfeiçoar e purificar sua alma por meio da representação da arte. Já a função humanizadora da literatura, termo cunhado por Antonio Candido, seria a capacidade de humanizar os homens e a sociedade, pois a literatura teria o poder de atuar na formação da personalidade do indivíduo. Isso aconteceria, por exemplo, quando os leitores se identificam com as obras literárias e trazem para sua vivência essas experiências (CANDIDO, 2004). Portanto, a função humanizadora discutida por Antonio Candido se aproxima da catarse aristotélica.

Ambas as funções podem modificar o ser humano por meio do prazer estético. Para Aristóteles, a purgação aconteceria quando o espectador sentisse terror e piedade suscitados pela representação da tragédia. A tragédia, então, por meio da ênfase nas emoções humanas postas na arte, teria uma função ética: a de purgar, purificar as emoções. Para Candido (2004, p. 182), esse processo de humanização ocorreria no homem ao possibilitar o exercício de reflexão, o aprendizado, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, e também a percepção da complexidade do mundo e das pessoas. Essas mudanças aconteceriam por meio das representações das obras literárias e teriam a função de humanizar os indivíduos.

Horácio, na *Epístula Ad Pisones*, também trata das funções da literatura, destacando as técnicas da poesia e também as responsabilidades indispensáveis a um poeta. Segundo o autor, “não basta serem belos os poemas, que sejam doces e, para onde queiram, levem o espírito do ouvinte. Como os semblantes humanos riem aos que riem, assim adaptam-se aos que choram” (HORÁCIO, v. 99-102). A obra literária tem uma função de levar o seu leitor ao encontro de diversas emoções e, conseqüentemente, ela pode ser útil e doce, como explica o filósofo: “Ou ser úteis ou deleitar querem os poetas, ou, simultaneamente, dizer coisas não só agradáveis, mas também úteis à vida” (HORÁCIO, v. 333-334).

Wellek e Warren (2003) retomam alguns aspectos discutidos por Horácio, principalmente relacionados à proficiência e ao deleite da literatura. Segundo os autores (2003, p. 26), “quando uma obra literária funciona com sucesso as duas ‘notas’ de prazer e utilidade não devem meramente coexistir, mas fundir-se”. A função da literatura não seria exclusivamente o prazer ou a utilidade, mas a junção desses dois aspectos. Se a literatura

perder essas duas funções, acabará adquirindo sentidos secundários e perderá seu caráter de obra literária. Eis o que os autores explicam:

Todo objeto ou classe de objeto é usado com mais eficiência e racionalidade pelo que é ou pelo que é centralmente. Ela só adquire um uso secundário quando perde sua função primária: a velha roca torna-se um ornamento, um objeto de museu; o piano quadrado, que já não serve mais para a música, torna-se uma útil escrivaninha. De modo similar, a natureza de um objeto, decorre do seu uso: ele é o que faz (WELLEK; WARREN, 2003, p. 23).

Sendo assim, cada artefato possui uma funcionalidade; se esse funcionalismo perde sua essência primária, o objeto acaba adquirindo outras funções. Segundo Wellek e Warren (2003, p. 26), se a obra literária não entrelaçar e fundir as duas notas de prazer e utilidade, a literatura poderá perder a sua função principal. O prazer está relacionado a um nível superior de contemplação, enquanto a utilidade é de caráter estético (WELLEK; WARREN, 2003, p. 25).

Voltemos a Antonio Candido. No texto *O direito à literatura* (2004), o teórico defende que a literatura tem caráter humanizador, além de ser um direito fundamental como a alimentação, a saúde, a moradia, entre outros. A literatura é indispensável na nossa vida e a desigualdade social presente em nossa sociedade faz com que o acesso a esse direito não seja igualitário para todos os cidadãos.

Segundo Candido (2004, p. 176), “a fruição da arte e da literatura estaria na mesma categoria dos outros direitos fundamentais” assegurados na Constituição: todos têm o direito de ler Dostoiévski e escutar Beethoven, pois a literatura atua no caráter e na formação do sujeito, o que faz com que ela seja importante na nossa vida.

A fruição dos textos literários e dos bens culturais deveria estar no mesmo nível dos outros direitos humanos, pois “ninguém passa vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia” (CANDIDO, 2004, p. 177). Todos têm necessidade de fabulação, seja em devaneios amorosos, causos, uma anedota, uma novela, a leitura de um romance, entre outras criações de “toque poético, ficcional e dramático” (CANDIDO, 2004, p. 176). Diante desse cenário, a literatura humaniza porque nos faz vivenciar diferentes realidades e situações, atuando na construção do aprendizado e do conhecimento na medida em que confirma ao ser humano características básicas como o “exercício de reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres” (CANDIDO, 2004, p. 182). Embora as reflexões do

autor sejam extremamente relevantes, ressaltamos que, obviamente, há sujeitos que nunca tiveram acesso a um texto literário, todavia possuem as habilidades descritas pelo crítico.

Quando falamos em função da literatura, “[...] pensamos imediatamente na função da literatura como um todo; na função de uma determinada obra” (CANDIDO, 1999, p. 81). Entretanto, a literatura não tem uma funcionalidade prática imediata, ela é como a vida, ensina na medida em que atua com toda sua gama, é artificial querer que a literatura funcione como manual de conduta (CANDIDO, 1999, p. 84). A literatura permite uma humanização porque nos possibilita a evasão do lugar comum e a aproximação com o outro, com o próximo: este é um dos objetivos da fabulação.

O primeiro nível humanizador da literatura acontece com as organizações dos signos, ou seja, “a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado” (CANDIDO, 2004, p. 179). As palavras organizam o sujeito para, em seguida, organizar o mundo ao seu redor. As produções literárias de todos os tipos e níveis satisfazem as necessidades básicas do leitor, pois enriquecem a sua percepção e visão de mundo.

Antonio Candido nomeia a literatura como “toda manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela” (CANDIDO, 2004, p. 176) e “negar a fruição da literatura é mutilar nossa sociedade” (CANDIDO, 2004, p. 188). O ser humano que não tem acesso à literatura pode ser prejudicado, pois ela, assim como a arte em geral, tem o potencial de nos transformar e nos oferecer os instrumentos necessários para compreendermos o mundo ao nosso redor, além de ser um elemento extremamente importante na autoconstrução de sujeitos críticos. Mas como isso ocorreria? Para o autor, (CANDIDO, 2004, p.188), ela dá forma aos nossos sentimentos sobre o mundo, embora seja conveniente lembrar que a literatura apresenta dois lados: pode atuar tanto para o que chamamos bem como para o que denominamos mal. A função da literatura está, portanto, ligada ao caráter complexo da sua natureza, inclusive o papel contraditório, porém humanizador; processo constante de construção, que nos tornaria capazes de ordenar nossa mente e emoções e, conseqüentemente, a visão que temos do mundo (CANDIDO, 2004, p. 179).

Contudo, Candido (2004) afirma que a desigualdade social presente na nossa sociedade faz com que o acesso à literatura considerada erudita fique restrito a um pequeno grupo social. O crítico defende que uma sociedade efetivamente justa pressupõe o respeito pelos direitos humanos e também a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e níveis. Sendo assim, quanto mais igualitária for a sociedade, maior será a difusão humanizadora das obras literárias. Países que preconizam uma sociedade mais igualitária

reduzem o distanciamento entre as pessoas e a literatura chamada erudita, pois “o principal obstáculo pode ser a falta de oportunidade, não a incapacidade” (CANDIDO, 2004, p. 189).

Ainda que a organização da sociedade possa ampliar ou restringir a função humanizadora da literatura, o acesso às obras literárias e aos bens culturais é extremamente importante e, ainda segundo Candido (2004), um direito fundamental. A partir disso, compreendemos que é necessário promover a aproximação das pessoas a obras literárias diversificadas com o propósito de possibilitar o letramento literário e, talvez, seu efeito humanizador. Possibilitar o acesso à leitura literária é uma função da escola.

Outro autor que também confere à literatura um papel humanizador é Tzvetan Todorov (2010). Esse teórico ressalta a importância da literatura em nossa sociedade e na formação do indivíduo e afirma que “a literatura não nasce no vazio, mas no centro do discurso vivo, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes” (TODOROV, 2010, p. 22). A literatura segue as mudanças vividas pela sociedade ao longo da história; não é algo pronto e acabado, mas sim reflexo dos acontecimentos sociais, motivo por que suas fronteiras são mutáveis.

A literatura tem o poder de ampliar o nosso universo, além de possibilitar novas maneiras de imaginá-lo e organizá-lo. É um bem cultural que possibilita viajar no tempo e no espaço. Além disso, ocupa um lugar central na sociedade e também na constituição da personalidade do ser humano, pois tem a função de nos humanizar na medida em que amplia nossa visão do mundo e nos enriquece com diversas experiências (TODOROV, 2010, p. 23).

Por meio da literatura, o ser humano pode atingir o infinito, expressar seus sentimentos, ir além dos limites físicos, interagir na sociedade, entre outras possibilidades. Segundo Todorov (2010, p. 76), por intermédio da literatura, podemos tudo: “ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”. A relação do ser humano com a literatura faz com que o sujeito tenha maior compreensão do meio social que o rodeia e, até mesmo, da relação e do convívio com outros indivíduos.

Essa percepção só é possível porque a literatura estabelece uma relação entre indivíduo e sociedade. Segundo Umberto Eco (2003, p. 10), “a literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo, pois a língua vai onde ela quer, mas é sensível às sugestões da literatura”, que atua, então, na construção da identidade de um povo.

A teórica Marta Costa (2007) também entende a literatura como humanizadora, porém aborda tal aspecto pelo viés da literatura infantil. Segundo a autora, “a literatura cria outra realidade, que representa o que acreditamos ser o real, mas o faz de maneira a ressaltar no texto o caráter de fantasia e imaginação” (COSTA, 2007, p. 27). A literatura humaniza na medida em que possibilita ao leitor desenvolver habilidades para compreender a obra literária, como a de fazer inferências imaginárias e afetivas que irão permanecer em sua memória e influenciar seus comportamentos futuros.

A literatura pode atuar na formação humana nas diversas fases do seu desenvolvimento, pois possibilita uma visão múltipla do mundo. Cosson (2006) defende a literatura como um dos instrumentos que podem possibilitar a humanização, na medida em que propicia uma visão do que somos, do que aparentamos ser, do que poderíamos ser, motivando-nos a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos.

3 CAPÍTULO III: LETRAMENTO LITERÁRIO: novos caminhos, novos parâmetros

3.1 Leitura Literária

Segundo o dicionário da língua portuguesa *Houaiss* (2009), a palavra “leitura” significa “ação de ler; ato de decifrar o conteúdo escrito de algo”. O termo pode estar associado à leitura de jornais, revistas, bulas, receitas, contratos, entre outros. Para Martins (2007, p. 7), “o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra”. Escrever e ler são aspectos inseparáveis, que estão entrelaçados; enquanto a escrita é uma técnica, a leitura acontece pela decodificação dessa técnica. Acreditamos que, juntas, elas se fazem necessárias em todos os aspectos da nossa sociedade, pois tudo que fazemos e compartilhamos passa pela leitura e a escrita.

A leitura é um processo tão relevante no nosso meio social que, para Cosson (2014, p. 46), “ler é hoje tão vital quanto rezar na Idade Média. Para além da tecnologia da escrita, ler atualmente pertence tanto à ordem do que fazemos quanto à ordem do que somos”. A leitura é essencial na vida do ser humano, sua presença é vista de forma positiva e a sua ausência de forma negativa “de todas as competências culturais, ler é, talvez, a mais valorizada entre nós” (COSSON; SOUZA, 2011, p. 101).

Esse processo de leitura é um aprendizado “mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida” (MARTINS, 2007, p. 12). Percebemos que a leitura é possível a toda pessoa alfabetizada, porém vai muito além da simples decodificação do código linguístico; a leitura informativa e a leitura literária possuem aspectos diferentes. A esse respeito, Martins (2007) apresenta duas concepções de leitura, sintetizadas da seguinte forma:

- 1) Como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio do aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- 2) Como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica) (MARTINS, 2007, p. 31).

A leitura pode ser definida de duas maneiras: a primeira voltada especificamente para o ato mecânico de decifrar os códigos linguísticos, que o sujeito domina a partir da repetição e do incentivo; e a segunda como procedimento mais amplo, que vai além da decodificação, cuja finalidade é a formação integral do indivíduo.

A finalidade do ensino não foi sempre a leitura como agente transformador. De acordo com Martins (2007, p. 22), saber ler e escrever, entre os gregos e romanos, era exclusividade de pouquíssimas pessoas, entre as quais se destacavam os homens livres e com poder aquisitivo. Essa capacidade não “visava só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, mas como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade”. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita entre os antigos era baseado no método mecanicista, em que o aluno deveria decorar as letras do alfabeto, soletrar palavras isoladas, até conseguir ler frases e palavras e, por fim, decifrar um texto completo (MARTINS, 2007, p. 23).

A dominação da leitura e, conseqüentemente, da escrita, era privilégio de poucas pessoas, e o método de aprendizagem era totalmente mecânico. Essa leitura não priorizava a reflexão e o questionamento, mas apenas o domínio da técnica da decodificação.

O modelo mecanicista de ensino advém dos gregos e romanos. Segundo Martins (2007), a técnica de decorar e decodificar palavras isoladas ainda persiste nos dias atuais, já que muitos educadores ainda a utilizam na sala de aula. Segundo a autora, são diversos os professores que ensinam a leitura sem colocar o *porquê*, o *como* e o *para quê*, em uma prática que não permite que o educando, através da leitura, possa se inteirar do mundo e da realidade que o rodeia. A consequência é que muitos alunos sabem decodificar, porém não conseguem compreender e extrair as informações necessárias das obras literárias.

Porém, a simples atividade de leitura não pode ser considerada uma leitura literária, uma vez que não leva em consideração o valor estético e cultural da obra; já a leitura literária implica um conjunto de ações que estabelecem uma relação direta com a sociedade na qual se está inserida. O ato de ler texto literário abre uma porta entre mundos, e o sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva e o leitor faz a passagem de sentidos entre esses dois universos. A leitura literária possibilita o rompimento de fronteiras, fazendo com que o leitor adquira novos sentidos e significados para si mesmo e para o meio social em que vive (COSSON, 2006, p. 27).

O deslocamento para outras realidades, mundos e universos só é possível porque “a literatura conduz o leitor a mundos imaginários, causando-lhe prazer aos sentidos, sensibilizando-o e fazendo-o refletir” (TORRES DI GREGÓRIO, 2010, p. 109). Isso ocorre porque o leitor usa a imaginação para recriar o texto literário que lê em conformidade com a realidade que o rodeia.

A leitura literária contribui em diversas áreas da formação humana, auxiliando a escuta, a fala e a produção de textos. Além disso, transforma o pensamento, a consciência e

enriquece a subjetividade, pois, em contato com o texto literário, o leitor dialoga com as mais variadas áreas, além de levar em consideração a sua vivência e realidade social (TORRES DI GREGÓRIO, 2010, p. 111); e “permite ao indivíduo se adentrar no âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história” (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 23).

A experiência literária nos possibilita conhecer e vivenciar a vida por meio da experiência do outro, criando uma expansão de fronteiras simbólicas e nos permitindo trocar e vivenciar diversas sensações e emoções sem mesmo sairmos do local. Esse rompimento de fronteiras só é possível porque “a leitura literária nos oferece a liberdade de uma maneira tal que nenhum outro modo de ler poderia oferecer” (COSSON, 2014, p. 50), ao nos induzir a indagações, questionamentos e reflexões sobre as questões da nossa existência.

A leitura literária não se configura apenas para a formação do leitor que saiba decodificar os signos linguísticos, mas para uma formação crítica do ser humano com múltiplas visões de mundo. De acordo com Paulino (2004),

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

Deve-se, assim, levar em consideração os aspectos sociais, linguísticos, textuais, estéticos e fonológicos que as obras literárias dispõem ao seu receptor, pois espera-se que o leitor aprecie toda a construção e significação que a obra literária mobiliza.

A atividade da leitura literária é eminentemente social, como já destacado por diversos teóricos ao longo deste texto. Além disso, tem valor e espaço na nossa sociedade quando vinculada a estímulos e incentivos que despertem o prazer pela leitura. Nessa perspectiva, Zilberman e Silva (2008, p. 48) afirmam que a leitura como prática social ocorre porque “o leitor tende a socializar a experiência de leitura do texto literário e discutir com outros leitores, pois a leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se opiniões”.

Essa socialização da leitura literária só é possível porque, em contato com o texto literário, o ser humano é intimado a dialogar com o seu conhecimento prévio de experiências linguísticas, sociais, emocionais e conceituais (TORRES DI GREGÓRIO, 2010). Assim, além

de proporcionar ao leitor um diálogo com a sua própria experiência, o texto estimula a troca e o confronto de opiniões, que enriquecem ainda mais a formação do leitor literário.

Na realidade brasileira atual, a escola é o local onde a maioria das pessoas aprende a ler e escrever, e muitas têm talvez sua única oportunidade de contato com livros literários nesse espaço. Se a escola não trabalhar de forma adequada a leitura, o aluno ficará prejudicado e sem acesso à formação que a leitura literária oferece (MARTINS, 2007). Outra teórica que destaca a importância da leitura literária no ambiente escolar é Marisa Lajolo (1996), enfatizando a importância dos educadores para a formação de leitores literários letrados:

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere (LAJOLO, 1996, p. 28).

Sendo assim, é responsabilidade da escola e de seus agentes a formação de leitores literários; entretanto, muitos professores ou não têm consciência da importância dessa formação ou simplesmente a negligenciam. Outro aspecto a ser considerado no ambiente escolar é a questão dos livros didáticos: a maioria dos textos apresentados nos livros são descontextualizados e fragmentados, não possibilitando uma leitura geral do texto literário.

A este respeito, Cosson (2006) adverte que o contato com obras literárias distintas, completas e contextualizadas no ambiente escolar proporcionam uma experiência única com a linguagem, bem como contribui para um conhecimento do mundo a partir de outras percepções expressas nos textos literários. A formação do leitor no universo escolar é importante para a formação do indivíduo crítico e participativo, pois no processo de leitura literária o leitor evoca um conjunto de ideias, crenças e dados para compreender a si mesmo e a realidade social a que pertence.

Na escola a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação de hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2006, p. 30).

Tal leitura literária dentro e fora do espaço escolar amplia a nossa capacidade de compreender a realidade social em que estamos inseridos, tornando o mundo mais

compreensível ao transformar a sua materialidade em obras literárias que favorecem a formação humana (COSSON, 2006, p. 17). Ainda, para Cosson (2006, p. 40), o ato de ler, embora seja individual, é uma atividade social por constituir uma série de práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas. É nessa relação de interação humana que o processo de produção de sentido do texto se torna uma competência social. O contexto no qual o leitor está inserido determina a forma de aceitação e inquietação provocada pela leitura literária.

3.2 Letramento literário como prática social

Baseada na minha experiência como professora do ensino básico e também nas realidades dos estágios realizados durante a graduação em Letras, percebi que, em muitos casos, os alunos dos anos finais do ensino fundamental sabem decodificar os signos, porém não conseguem interpretar e compreender os sentidos da leitura.

Partindo dessa problemática e das questões (letramento e alfabetização) discutidas por Magda Soares no livro *Letramento: um tema em três gêneros* (1999), o objetivo do nosso estudo é compreender o letramento literário como prática social. Entretanto, antes de passarmos à análise desse aspecto, é necessário discutir os conceitos de letramento que surgiram no campo educacional em associação ao termo “alfabetização”.

“Letramento” é um termo que chega ao Brasil por volta de 1980, como tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 1999, p. 16-17). Essa palavra corresponde a diferentes conceitos dependendo da perspectiva adotada; por exemplo, a antropológica, a linguística, a psicológica ou a pedagógica.

Na discussão apresentada por Soares (1999), a autora salienta que é possível não ser alfabetizado e possuir práticas de letramento. Para elucidar essa questão, são apresentados no livro diversos exemplos de pessoas não alfabetizadas, mas que de certa forma são letradas, isto é, que fazem um uso social das práticas de leitura e escrita sem mesmo decodificar os signos. Um exemplo são as pessoas que não sabem ler ou escrever e conseguem fazer compras e pagamentos sem prejuízo algum. São pessoas analfabetas, que não conseguem decodificar os signos linguísticos, mas que conseguem reconhecer o valor do dinheiro na nossa sociedade.

Ser alfabetizado não significa ser letrado e vice-versa, pois a palavra “alfabetizado” nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a

condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 1999, p. 19).

Kleiman (1995) salienta aspectos semelhantes aos tratados por Magda Soares em relação à dominação das técnicas de leitura, escrita e letramento:

O letramento é o produto da aprendizagem dos usos da escrita e da leitura e não está necessariamente atrelado à alfabetização. A escola é um espaço de letramento que promove o letramento escolar, que se diferencia do letramento social. Para alguém tornar-se letrado é necessário que viva em um contexto em que lhe sejam apresentadas situações que exijam e estimulem a leitura e a escrita de diferentes gêneros e em suportes diversificados (KLEIMAN, 1995, p. 10).

Ou seja, há um conjunto de práticas sociais que compõem o letramento, de modo que é relevante dar importância ao leitor, os meios sociais, o ambiente escolar e os diversos suportes em que as obras literárias estejam situadas para que ocorra a concretização do letramento literário no universo escolar.

O problema atual do Brasil não é ler e escrever, mas fazer com que o uso da leitura e escrita se envolva com as práticas sociais. De acordo com Soares (1999, p. 58), há um número grande de pessoas alfabetizadas, mas a dificuldade de acessos aos livros e aos bens culturais, principalmente em países em desenvolvimento, dificulta as condições para o letramento.

Mesmo afirmando que o letramento é o uso social da leitura e da escrita, Soares (1999, p. 65) ressalta que o termo apresenta uma definição com multifaces, e definir um conceito único para o letramento é uma missão complexa e impossível. Por esse motivo, a autora divide o termo letramento em duas dimensões: a individual e a social.

A dimensão individual do letramento envolve dois diferentes processos: ler e escrever. Essas duas técnicas são os elementos básicos do letramento e têm a mesma importância. A leitura e a escrita se completam e enriquecem, em todos os sentidos, as pessoas que as dominam, porém questiona quais habilidades de leitura e escrita classificariam um sujeito letrado (SOARES, 1999, p. 70). Já na dimensão social do letramento, essa habilidade refere-se a um “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1999, p. 67). Nessa prática, o letramento diz respeito à interação e convivência social que acontecem por meio da leitura e da escrita.

Soares (1999) traz outra questão importante: a avaliação do letramento no ambiente escolar. Esse processo avaliativo é altamente complexo e difícil de estipular, pois o

“letramento representa tipos e níveis de habilidades e conhecimentos, e é um conjunto de práticas sociais que envolvem usos heterogêneos de leitura e escrita com diferentes finalidades” (SOARES, 1999, p. 83). Percebemos que a avaliação do letramento depende exclusivamente do seu propósito, porém Soares (1999, p. 83) apresenta três exemplos de avaliação de letramento literário, a saber: em contextos escolares, em censos demográficos nacionais e em pesquisas por amostragem.

Avaliar ou medir o letramento não é tarefa simples. Mesmo com esses três modelos de avaliação não é possível conseguir dados concretos, pois o letramento não é algo que as pessoas ou têm ou não têm, mas sim um processo contínuo, com variações de nível de habilidade no uso social da leitura e da escrita, desde o mais elementar ao mais complexo (SOARES, 1999, p. 89). Sendo assim, a “medição” do letramento de cada ser humano é variável e depende das circunstâncias e das habilidades que estão sendo levadas em consideração.

A partir da compreensão do conceito de letramento proposta por Magda Soares, entendemos que o termo é utilizado nas diversas áreas do conhecimento, e não seria diferente no campo literário. O letramento literário, aliado à leitura literária, é um importante agente na formação de um leitor crítico. Paulino (2001) exemplifica o termo da seguinte maneira:

[...] usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001, p. 117-118).

O letramento literário não se caracteriza apenas como uma leitura informativa, mas se relaciona com os aspectos sociais, e sua recepção não é de ordem prática e sem rodeios. O leitor não apenas decodifica o texto, porém poderá compreender as questões culturais e estéticas que acompanham a leitura, além de inferir significados a partir de sua experiência de vida e do meio social a que pertence.

Como os outros tipos de letramento, o literário constitui-se numa apropriação pessoal das práticas sociais de leitura e escrita, que deve levar em consideração a obra literária em sua totalidade. Esse tipo de letramento não se reduz ao ambiente escolar, embora passe por ele (PAULINO, 2004, p. 59); as instituições escolares têm um papel importante e um

compromisso com o letramento, contudo este demanda cuidado do leitor em todos os meios sociais dos quais participa, porquanto trata-se de uma atividade contínua.

Pode-se afirmar que o letramento literário parte da associação entre a leitura literária e a escrita. Não seria, portanto, qualquer leitura, mas aquela que demanda uma resposta do leitor, que é convidado a participar desse envolvimento de diversas maneiras. Isso significa que:

O letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (COSSON; SOUZA, 2011 p. 103).

Dessa forma, o letramento literário não requer do leitor apenas uma renovação contínua frente ao mundo composto pela literatura, mas também uma experimentação estética que ultrapasse as fronteiras temporais e espaciais.

De acordo com Cosson e Souza (2011, p. 102), o letramento literário precisa da escola para se concretizar, pois demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue efetivar sozinha. Logo, vale destacar a função do professor, a quem cabe partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, de modo a ampliar e proporcionar seu crescimento ao expandir seus horizontes de leitura. Neste sentido,

As práticas de letramento literário presentes na escola bem como as práticas de letramento literário presentes em diferentes âmbitos sociais podem contribuir para que se possa pensar nas relações entre essas duas esferas, escola e vida social, fazendo-as convergir para a formação de indivíduos com graus de letramento e de letramento literário cada vez maiores (ZAPPONE, 2007 p. 6).

Essas práticas contribuem para a formação do indivíduo em dois ambientes distintos: o escolar e o social. A formação social é toda a nossa interação em sociedade. Desde que nascemos, estamos em constante processo de aprendizagem nos meios sociais, e o local em que vivemos determina o tipo de letramento que adquirimos. Já o letramento literário escolar deve possibilitar o trabalho com dois tipos de obras distintas: a atual e a contemporânea (COSSON, 2006).

As obras contemporâneas são publicadas no tempo do leitor, já as obras atuais são aquelas que têm significado independentemente do período histórico em que foram escritas ou publicadas (COSSON, 2006, p. 34). Para desenvolver as práticas do letramento, o professor

não deverá ficar restrito somente à leitura de cânones, *bestsellers* ou artigos de jornais, pois necessitará dar espaço a esses dois tipos de obras. A utilização conjunta de obras de diferentes estilos e períodos possibilita ao aluno uma visão complexa das questões sociais representadas na ficção e, mais importante que isso, permite-lhe o prazer, a fruição do texto.

Cosson (2006, p. 35) afirma que os textos literários trabalhados em sala de aula precisam ser diversificados para trazer um novo olhar, uma nova perspectiva ao aluno, e para que este consiga, por meio das diversas representações que há na literatura, expandir seus horizontes de conhecimento.

Finalmente, entendemos que formar leitores literários é contribuir para uma sociedade mais comprometida com os indivíduos e também com o meio em que estes vivem. Portanto, o letramento literário, compreendido como um processo de práticas sociais, ultrapassa as “paredes” da escola e caminha em direção à vida.

4 CAPÍTULO IV: LITERATURA E EDUCAÇÃO

4.1- A importância e o papel da literatura na educação

Este capítulo trata da importância e o papel da literatura na educação; porém, antes de discutir a relação entre a literatura e o sistema educacional, faremos uma breve discussão sobre a educação, relacionando-a a aspectos sociais. A temática da nossa pesquisa é o ensino da literatura de forma que favoreça o pensamento crítico, para que o aluno faça um uso social da leitura e da escrita, sempre as relacionando com aspectos de sua própria vida. Além disso, é também papel da escola a formação de alunos comprometidos com a sociedade.

Libâneo (2013) é um educador brasileiro que considera que toda prática educativa deve levar em consideração as questões voltadas para os meios sociais dos quais o aprendiz faz parte. O sistema educacional deve considerar um conjunto de práticas educativas exigidas pela vida em sociedade e é fundamental que priorize a formação humana com base nos meios sociais em que aluno está inserido (LIBÂNEO, 2013, p. 13). Para elucidar essa questão, o teórico afirma que o conceito de educação denomina o sistema de aperfeiçoamento “unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – [e] tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, em determinados contextos de relações sociais” (LIBÂNEO, 2013, p. 21). Assim, a educação seria um processo extremamente importante na formação do sujeito e que abarca diversas áreas do conhecimento.

Ainda de acordo com Libâneo (2013, p. 14), “a educação é uma prática social que acontece em grande variedade de instituições humanas (na família, na escola, no trabalho, na igreja, nos meios de comunicação, etc.)”. Desde o seu nascimento, o ser humano vive e interage por meio das relações sociais.

Passemos à relação entre literatura e educação, as principais dificuldades e relevância. Apesar do importante papel da literatura na educação, seu ensino se modificou ao longo dos anos e, atualmente, se estrutura como uma didatização e escolarização inadequada da literatura. A relação entre literatura e educação é muito antiga e se confunde com a ideia de civilização, pois, desde os seus primórdios, a literatura tem uma propensão educativa (COSSON, 2010, p. 55).

Em diversas culturas antigas, como, por exemplo, no Egito Antigo, os textos literários eram usados como matéria de formação, ensino e aprendizagem. No período egípcio, “a educação de um escriba consistia, entre outras coisas, em anos de prática de ditados e cópias de textos, muitos deles literários” (COSSON, 2010, p. 55) e que também

eram usados para a distração do faraó e sua corte. O acesso à educação através das obras literárias era exclusividade de poucas pessoas, principalmente da nobreza.

Já entre os gregos, o processo educativo ocorria também por meio do teatro. A encenação de peças literárias cumpria um papel relevante na formação moral e política do cidadão (COSSON, 2010, p. 56). Entre os povos romanos também há essa relação entre literatura e educação, pois os textos literários eram utilizados na preparação dos jovens para exercer a vida pública e política, principalmente no aprendizado da retórica e da oratória (COSSON, 2010, p. 56). Trazendo os exemplos dos egípcios, gregos e romanos procura-se mostrar que a educação estava estritamente relacionada aos aspectos literários, principalmente no que diz respeito ao uso do texto literário com finalidades educativas.

A relação entre literatura e educação se modificou com o surgimento da entidade chamada escola. A partir de então, a literatura se transformou em um trabalho de ensino e foi incorporada ao currículo escolar. Não perdeu sua força educativa, mas sua natureza foi alterada (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 20). A forma com que chegava ao público, antes direta, principalmente com o teatro grego, passou a seguir uma didatização e escolarização:

O ensino da literatura oscila entre dois objetivos: ajuda a conhecer a norma linguística nacional, de que é simultaneamente a expressão mais credenciada; e, arranjada segundo um eixo cronológico, responde por uma história que coincide com a história do país de quem toma o nome e cuja existência acaba por comprovar (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 20).

A literatura no ambiente escolar passou a ter duas finalidades, quais sejam: trabalhar as normas da gramática; e estudar a literatura em cronologia literária, com dados biográficos dos autores e uma historiografia da obra, sem ressaltar os aspectos que realmente caracterizam um texto literário.

Ainda hoje, essas características fazem parte da nossa realidade escolar. Segundo Zilberman e Silva (2008), o ensino da literatura brasileira está em crise, falta interesse do aluno pela leitura literária, bem como falta formação de alguns profissionais da área. Isto leva ao fracasso do ensino literário:

Numa acepção ampla, significa falta de leitura: recriminam-se os alunos por não gostarem de ler, preferirem outras formas de expressão ou satisfazerem-se com seu estágio de ignorância. De outra parte, denuncia-se a falta de eficiência do professor de literatura: os alunos não aprendem os conteúdos das disciplinas de que a literatura faz parte, pois, ao final do processo de escolarização, desconhecem a gramática, não escrevem corretamente, ignoram a tradição literária, são incapazes de entender as formulações mais simples de um texto escrito, mesmo o meramente informativo (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 20).

São diversos os problemas que dificultam a formação de leitores literários e letrados no ambiente escolar. Além dos problemas já destacados, como a redução do ensino de literatura à historiografia literária e o uso trechos de obras literárias para trabalhar aspectos gramaticais, outras dificuldades merecem destaque, como o desinteresse dos alunos pela leitura literária e o papel do professor que acaba por não ensinar nem gramática, nem literatura. Isso faz com que, ao final do percurso, muitos alunos ainda possuam dificuldades para compreender um simples texto informativo. No ensino pautado por uma didatização inadequada, o letramento literário não é a principal finalidade da educação escolar.

Todorov (2010) também destaca esse aspecto, afirmando que a “literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo e os homens” (TODOROV, 2010, p. 10).

A escolarização inadequada da literatura faz com que o ensino se distancie do objetivo principal de propiciar ao estudante uma relação prazerosa com o texto literário. A escola não deve se prender ao dilema de escolarizar ou não a literatura, mas se propor a efetivar “essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma” (COSSON, 2006, p. 23). Deve-se priorizar um ensino de literatura que trate o texto literário levando em consideração todo o aparato estético e cultural, pois “o primeiro espaço da literatura na sala de aula é o lugar do texto, da leitura do texto literário” (COSSON, 2010, p. 58).

Atualmente, no Brasil, a escola e literatura não têm uma relação pacífica, já que são inúmeros os problemas enfrentados. Zilberman e Silva (2008, p. 46) alegam que a escola está no fundo do poço, assim como a dignidade e as condições de trabalho dos professores. Entretanto, mesmo ressaltando todas as dificuldades encontradas na sala de aula, Zilberman e Silva (2008, p. 47) salientam a importância e o papel da literatura na sociedade e na formação do indivíduo, pois não compete ao ensino literário transmitir um patrimônio construído e consagrado, mas responsabilizar-se pela formação de leitores literários letrados.

Ora, um dos principais problemas a serem enfrentados na sala de aula é a limitação do ensino de literatura à “cronologia literária, com estilos de épocas, cânone e dados biográficos dos autores acompanhados de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e algumas coisas de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional” (COSSON, 2006, p. 21), em detrimento de um trabalho com o texto literário com ênfase na leitura literária. Tais aspectos podem dificultar a formação do sujeito letrado literariamente, pois não favorecem o pensamento crítico, mas apenas um ensino de literatura fragmentado e artificial.

Ao refletir sobre a escolarização inadequada da literatura, que dificulta o desenvolvimento de trabalho com o texto literário que contribua para o letramento literário, é preciso lembrar que estamos “adiante da falência do ensino da literatura, pois ela não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Também os programas curriculares de Literatura intensificam o problema da escolarização inadequada, uma vez que são construídos a partir de princípios pedagógicos que dificultam e até mesmo impossibilitam as atividades de leitura e compreensão do texto literário como prática significativa.

O papel da escola é essencial para que a concretização do letramento literário tenha espaço central na formação do leitor literário. “Caberia à escola organizar, criar e adequar, em sua grade curricular, propostas e estratégias efetivas de leitura, favoráveis à formação de leitores competentes” (KRUG, 2015, p. 7). A organização escolar deve apresentar projetos de leitura e acesso aos bens culturais, pois grande parte dos estudantes têm proximidade e acesso ao universo da leitura apenas nesse ambiente, principalmente por meio das bibliotecas (KRUG, 2015).

É necessário destacar, igualmente, o papel do professor que, antes mesmo de recomendar leituras, deve ser também um apreciador da literatura. A leitura se constitui como “uma prática social pela qual o leitor mergulha no processo de produção de sentidos” (KRUG, 2015, p. 9), e que “torna-se algo inscrito na dimensão simbólica das atividades humanas” (ANJOS, 2015, p. 54). Se o professor quer propiciar ao estudante esta imersão num universo simbólico, é necessário, primeiramente, que o próprio docente faça esta “viagem” pelo mundo da ficção. Logo, a formação do leitor literário deve envolver a escola, os professores, as bibliotecas, entre outros agentes que participam do processo.

Para que as interações sociais ocorram de forma a favorecer o letramento literário, Cosson (2010, p. 94) destaca que a maneira de ler literatura precisa ser desenvolvida, e o ambiente onde deve ocorrer esse processo de aprendizagem é a escola. O espaço da literatura no ambiente escolar é o lugar do texto, da leitura do texto literário, pois, se a literatura não tiver esse espaço, não será capaz de formar leitores literários. Para Zilberman e Silva (2008, p. 46), “a literatura pode ser tudo [...] ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas”.

A literatura perdeu seu espaço ainda mais devido aos avanços tecnológicos e à necessidade de suprir as demandas do mercado de trabalho. Era a matéria que tinha como essência uma formação humanista, além de construir um elo entre escola, língua e sociedade,

mas essas questões foram sendo abandonadas e substituídas por uma formação técnica e científica, o que contribuiu para que o ensino da literatura ganhasse novos sentidos no ambiente escolar (COSSON, 2010, p. 56).

O problema com o ensino da literatura está relacionado com as pedagogias de ensino, que não conseguem formar leitores literários. Ao didatizar as produções literárias e sua leitura de acordo com determinados princípios pedagógicos (aliás, também políticos), essas propostas não contemplam os aspectos educacionais e literários. Assim, a escola dificulta, impossibilita ou até mesmo destrói o potencial educativo inerente à leitura da literatura (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 65).

Isso faz com que muitos professores fiquem presos à estrutura curricular, com o intuito de apenas cumprir as exigências estipuladas pelo currículo, sem trabalhar o texto literário com as suas especificidades. Nessa perspectiva, “existe um fracasso da escola brasileira na sua responsabilidade de formar leitores literários” (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 65).

Segundo Cosson (2014, p. 45), a formação do leitor literário não é responsabilidade exclusiva da escola e esta nem é o ambiente mais eficiente; porém, “não devemos esquecer que a escola é o lugar da aprendizagem sistemática e sistematizada da leitura e de outros saberes e competências - que temos em nossa sociedade”. Embora este não seja o único espaço da literatura, é um ambiente extremamente importante e necessário para a formação de leitores literários.

Vale reiterar que o professor que trabalha a leitura literária é capaz de formar um aluno que desempenhará um papel na vida social, pois a leitura possibilita uma nova perspectiva sobre a vida e um novo olhar sobre o mundo.

4.2 A Literatura Infantil e educação

A literatura infantil é extremamente importante na formação do leitor literário, e, de acordo com Corsino (2010, p. 184), é responsável por introduzir a criança no mundo literário. Para que o primeiro contato com esse universo aconteça de forma prazerosa, o professor deve despertar e aguçar o interesse do leitor infantil, pois esse é o principal caminho para que a criança desenvolva a imaginação, a reflexão e o questionamento.

As obras literárias voltadas para o público infantil devem apresentar algumas especificidades. A primeira é respeitar o público-alvo ao qual a obra se destina. Além disso,

os textos devem oferecer múltiplas interpretações para que o leitor, ao encontrar esses novos horizontes, possa despertar sua criticidade. Segundo Cademartori,

As obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos têm potencial para permitir ao seu leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentido aquilo que lê. A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções do autor (CADEMARTORI, 2010, p. 17).

Além de respeitar o público-alvo, as narrativas infantis devem possibilitar ao leitor a atribuição de sentido àquilo que lê, pois é através da imaginação e da fantasia suscitadas pela leitura que a criança interpretará a realidade que a rodeia. Existe uma gama de livros literários infantis disponível no mercado que pode propiciar a formação de um leitor literário autônomo. Porém, segundo Cademartori (2010), também se encontram no mercado diversas obras que não provocam no leitor um questionamento; são apenas livros para satisfazer a sociedade consumista.

No encontro com a fantasia, a criança dialoga com seu mundo interior, entra em contato com seus sentimentos e desejos mais secretos e pode superar os medos e vencer conflitos para alcançar o equilíbrio necessário para o amadurecimento pessoal (OLIVEIRA; PAIVA, 2010, p. 26).

A literatura infantil contribui para a formação do leitor literário quando “a obra literária propõe indagações, estimula a curiosidade e instiga a produção de novos conhecimentos” (OLIVEIRA; PAIVA, 2010, p. 34). O texto literário não deve ser apenas prazeroso ou instituir valores morais, mas fazer com que a criança adquira uma bagagem de experiências literárias que se refletirão na sua formação humana e social.

Para que a literatura promova crescimento no leitor infantil, ela deve ser trabalhada de forma que quebre as tensões entre atenção e controle, brincadeira e ensino, fruição e aprendizagem (CORSINO, 2010, p. 199). O momento da leitura deve ser utilizado para o encontro de si e do outro, já que a literatura possibilita ocupar diversos lugares ao mesmo tempo:

O texto literário infantil tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações (CORSINO, 2010, p. 199).

Outros universos estão ao dispor da criança sem que ela saia do lugar físico. Isso acontece facilmente com a criança, pois ela percorre o mundo imaginário com mais agilidade do que um adulto. O bom texto literário deve fazer com que a criança vivencie e experiencie diversas realidades ao trazer as questões do dia a dia com novos sentidos e significados; além disso, trazer temáticas e situações narrativas que nem sempre fazem parte da realidade infantil (COSTA, 2007, p. 10). Diferentemente da obra clássica, há um tipo de texto literário atual endereçado à criança que oferece temática que contribui para o rompimento de diferentes preconceitos sociais, sejam eles raciais, de gênero, classe social e outros (OLIVEIRA, 2010). As obras infanto-juvenis de Marina Colasanti, por exemplo, abordam questões relacionadas ao gênero, destacando e questionando o espaço da mulher na sociedade.

A literatura infantil nem sempre teve como prioridade levar o leitor a refletir e questionar; segundo Lajolo (2010, p. 27), “a literatura infantil mais antiga era conservadora, porque inculcava comportamentos e atitudes de passividade nas crianças, preconizando obediência e submissão”. Contrariamente a essas obras, o objetivo das de Marina Colasanti não é estabelecer um padrão de comportamento, mas, sim, propiciar um prazer estético, levando o leitor a refletir e a desconstruir os modelos de comportamento da sociedade sobre as minorias, principalmente do sexo feminino. Daí a importância de obras como as da autora no processo de letramento literário: o prazer provocado pela leitura do texto se associa à reflexão sobre o universo em que se vive.

Conforme salienta Lajolo (2010, p. 69), atualmente “a sociedade brasileira contemporânea encontra na literatura infantil modelos condizentes com valores e comportamentos liberais e tolerantes incorporados pela escola brasileira”. Isso significa que trabalhar com obras literárias que abordam essas temáticas é extremamente importante, pois levam o estudante a refletir sobre as minorias e sobre o direito à diversidade.

A principal finalidade do ensino da literatura infantil pode ser a de promover uma leitura de qualidade, pois aprender a ler significa encontrar novos sentidos e interesse na leitura (COSTA, 2007). A partir desses novos encontros, provoca-se o letramento literário; despertando o imaginário infantil, a criança penetra no espaço do encantamento e do lúdico, porta de entrada para o mundo letrado. Por isso, a leitura literária infantil deve ser incentivada e trabalhada de forma adequada para que essa criança seja sempre um leitor literário. O primeiro contato com o universo literário infantil deve ocorrer de forma prazerosa, para que desperte sensações e reflexões que acompanharão a criança pela vida.

O interesse pelo universo encantado do texto literário deve ser despertado no leitor por meio de contos de fadas, da reapropriação de mitos, fábulas e lendas folclóricas ou

do relato de aventuras. O leitor infantil reconhecerá nessas narrativas aspectos da sociedade na qual está inserido e a partir dessas experiências literárias poderá compartilhar sucessos e dificuldades, em direção ao processo de letramento literário (ZILBERMAN, 1985).

Logo, a próxima seção apresenta uma sequência didática que prioriza o letramento literário como prática social e que foi desenvolvida para alunos do sétimo ano do ensino fundamental. O planejamento se baseia nas fadas e feiticeiras presentes nas coletâneas de Marina Colasanti e contempla as exigências dos documentos oficiais para o ensino de literatura no ambiente escolar. Em seguida, são expostas as análises dos contos de Marina Colasanti, com ênfase nas personagens das fadas e feiticeiras. Essa análise é um material de apoio para a compreensão das obras da autora, principalmente no que concerne às relações intertextuais presentes em suas coletâneas.

5 CAPÍTULO V- PARA LETRAR: a sequência didática

5.1 A sequência didática

Esta seção apresenta uma sequência didática de literatura para os anos finais do ensino fundamental; e teve como modelo os pressupostos da sequência básica de Cosson (2006), discutida no livro *Letramento Literário: teoria e prática*. Segundo Cosson (2006, p. 51), a sequência básica do letramento literário na escola é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A sequência didática é um conjunto de procedimentos encadeados em torno de uma temática abordada pelo professor, cuja principal finalidade é fazer com que o educador não perca os objetivos que o projeto apresenta. Por esse motivo, é necessária uma sequência clara e objetiva. Vale salientar que cada turma possui suas especificidades e cabe ao professor adequar as atividades conforme a realidade, mas sem perder de vista os objetivos principais.

O planejamento aqui proposto não foi implementado na sala de aula. Trata-se de uma proposta de ensino de literatura que contempla todas as questões discutidas anteriormente, a respeito da importância da leitura literária no processo do letramento literário, de alguns tópicos do CBC e, principalmente, das questões vivenciadas durante o estágio de Língua Portuguesa. A partir da realidade do estágio, a série selecionada para propor esse trabalho é o sétimo ano — mesma série do estágio de observação em que houve a leitura da obra *Minhas memórias de Lobato*, da autora Luciana Sandroni.

Na turma do sétimo ano em que fiz o estágio, os alunos eram agitados, mas todos fizeram a leitura da obra. O único problema foi a falta de exploração e discussão sobre o livro lido. Após o término da leitura, a única finalidade da obra foi uma prova com perguntas estruturais, tais como: “*Quem é Pedrinho?*”, “*Qual a principal característica de Emília?*”, entre outras. Além disso, foram feitas algumas atividades que utilizavam trechos da obra literária para trabalhar aspectos gramaticais, como, por exemplo, a identificação de sujeito e predicado nas orações.

Diante dessa experiência, a presente proposta didática desenvolvida para a turma do sétimo ano do ensino fundamental prioriza a leitura literária e o letramento literário por meio da obra da escritora contemporânea Marina Colasanti.

A seguir, observamos o passo a passo desse planejamento.

Título: Fadas e feiticeiras na obra de Marina Colasanti.

Conteúdo/assunto: Literatura e suas manifestações culturais.

Objetivos: Propõe-se com esta aula que os alunos possam:

- a) Perceber e reconhecer nas personagens femininas os valores vinculados à imagem das fadas e das feiticeiras ao longo dos anos;
- b) Posicionar-se criticamente sobre as posições que a mulher ocupa na sociedade;
- c) Comparar as características das fadas/feiticeiras nas obras de Marina Colasanti;
- d) Desenvolver a habilidade criativa da linguagem por meio da elaboração de uma produção textual com base nos contos de Marina Colasanti;
- e) Expor essa produção textual para toda a comunidade escolar.

Ano: 7º ano.

Tempo estimado: O tempo estimado para essa sequência didática é um bimestre inteiro. O professor ficará responsável por dividir, seja semanal ou diariamente, os aspectos trabalhados em sala de aula.

Recursos: Computador; projetor multimídia; caixa de som; quadro; giz; as obras de Marina Colasanti; folha; papel; caneta; lápis; caixa com um espelho dentro; o filme *Shrek* (2001); e fio de barbante.

Introdução:

A literatura é um importante instrumento para a formação humana, como dissemos, pois possibilita, por meio da evasão, uma viagem para outros tempos e lugares. A leitura literária oferece múltiplas histórias, de diversas temáticas, que permitem ao leitor fantasiar, refletir, questionar, entre outros processos que propiciam a construção de sujeitos críticos e participativos. Por isso, é importante propor uma sequência didática que possibilite ao aluno a consciência crítica do tema abordado; neste caso, a representação das fadas e feiticeiras nas obras de Marina Colasanti.

A autora procura evidenciar nas coletâneas escolhidas o papel das fadas e feiticeiras, mas com uma ruptura das convenções sociais atreladas a essas figuras ao longo dos anos. Em seus contos, a imagem feminina é evidenciada com novos paradigmas sociais. As mulheres são donas do seu destino e não esperam da figura masculina, principalmente de um príncipe, o seu final feliz.

Há uma crítica ao silenciamento da mulher na sociedade patriarcal. A autora faz essa crítica utilizando principalmente as relações intertextuais, por meio da mitologia grega.

Os contos são gêneros que podem favorecer o desenvolvimento da criança, logo contribuem, também, para o desenvolvimento da aprendizagem e da personalidade, já que a

leitura oferece a possibilidade do encontro com diversos universos e do questionamento sobre eles. Além dessas contribuições, as obras literárias possibilitam ao leitor um prazer estético. Segundo Oliveira (2010, p. 42),

A literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence.

A partir da importância das obras de Marina Colasanti, a turma escolhida foi o sétimo ano. A justificativa para a escolha dessa turma diz respeito ao fato de os alunos estarem saindo da infância e entrando na adolescência. Com isso, procuramos apresentar a escritora e sua obra para fazer com que os alunos reflitam sobre si mesmos e também sobre o meio social que os rodeia, a partir das diversas representações associadas às fadas e às feitiçeras. Outro aspecto importante é o fato de que, no ensino fundamental, deve ser priorizado o texto curto e contemporâneo, características que são contempladas nas obras escolhidas de Marina Colasanti (COSSON, 2006, p. 21).

Além disso, o CBC de Língua Portuguesa do estado de Minas Gerais propõe um eixo temático que contempla a literatura e outras manifestações culturais. Dentro dessa temática, um aspecto abordado são as fadas e as feitiçeras. O documento oficial espera que esse tópico seja trabalhado de forma que aborde:

Representações de feitiçeras e fadas

- na tradição pagã;
- na tradição cristã;
- na cultura popular;
- na literatura infantil;
- no feminismo;
- na cultura contemporânea: publicidade, mídia, telenovela, cinema, história em quadrinhos...

A ambivalência das feitiçeras e fadas contemporâneas: medo, a sedução, divertimento e poder (CBC, 2013, p. 64).

A partir da temática das fadas e feitiçeras, o documento oficial espera que o professor trabalhe as diversas representações associadas a essas figuras ao longo dos anos. Com isso em mente, a sequência didática será baseada nos aspectos propostos pelo CBC de Língua Portuguesa e na autora Marina Colasanti, além de contemplar os pressupostos da sequência básica proposta por Cosson (2006) no livro *Letramento Literário: teoria e prática*.

Perfil da turma: Alunos de uma escola pública do estado de Minas Gerais; adolescentes por volta de 12 e 13 anos.

Desenvolvimento:

A) Seguindo a proposta de Cosson (2006), a primeira etapa da sequência básica é a motivação. Nessa fase, o professor deve despertar o interesse do aluno pelo tema, para garantir o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra (COSSON, 2006). Para aguçar a curiosidade dos alunos, o professor deve começar a aula com algumas perguntas para aproximar os estudantes das obras, como, por exemplo: “Vocês gostariam de fugir da realidade, e encontrar um universo onde tudo seja da maneira como desejam?”; “Gostariam de ter um objeto ou tear para tecer todas as suas vontades?”; “Você gosta da sua imagem refletida no espelho?”; “Alguém já te traiu?”; “Já quis se separar de um namorado/amigo/pessoa da família?”; “Você se sente isolado?”; “Você consegue identificar um amigo invejoso?”. Essas perguntas estão relacionadas com as temáticas dos contos de Marina Colasanti e também com assuntos e questões recorrentes da vida cotidiana, principalmente a de um adolescente. A finalidade das perguntas é, sobretudo, proporcionar aos alunos o conhecimento da temática, e uma discussão oral, pois todas as perguntas e respostas ocorrerão oralmente.

B) De acordo com a sequência básica de Cosson (2006), após a motivação, a etapa seguinte é a introdução. Essa fase consiste na apresentação do autor e das obras. Valorizando a interação e a discussão em sala de aula, as primeiras questões levantadas serão: “Quem conhece, já ouviu falar ou leu alguma obra de Marina Colasanti?”; “Vocês conhecem o livro *Uma ideia toda azul*?”; “Vocês conhecem o livro *Entre a espada e a rosa*?”; e “Vocês conhecem o livro *Doze reis e a moça no labirinto do vento*?”. Após valorizar o conhecimento prévio do aluno, será apresentada por meio de *slides*³ a biografia de Marina Colasanti, as coletâneas selecionadas para este planejamento e as diversas especificidades da autora.

Essa apresentação de *slides* sobre a vida e a obra de Marina Colasanti terá o intuito de cativar a atenção dos alunos e aguçar seu interesse pela leitura. Em seguida, serão apresentadas individualmente as coletâneas selecionadas.

Na apresentação dos *slides* sobre as coletâneas, será proposta a leitura perigráfica das capas dos livros, sumário e também de cada imagem que representa os contos selecionados. Essa leitura perigráfica é uma exigência do CBC de Língua Portuguesa para os

³ Apresentação em anexo C.

alunos do ensino fundamental, e tem como finalidade proporcionar uma discussão a partir das ilustrações feitas pela escritora. É o momento em que o aluno, observando as imagens, fará inferências sobre as temáticas abordadas. Além disso, serão utilizados *slides*⁴ com informações, imagens e vídeos que contemplam as obras: *Uma ideia toda azul*, *Entre a espada e a rosa* e *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. Esses vídeos foram encontrados no site da escritora, ou seja, são vídeos que Marina Colasanti assistiu e compartilhou na sua própria página na internet.

C) Após as etapas da motivação e da introdução, a etapa seguinte será a leitura. Nesse momento, os alunos lerão os contos *Além do Bastidor* e *Fio após fio*, ambos retirados da obra *Uma ideia toda Azul* (1979), que abordam questões relacionadas ao universo das tecelãs por meio de duas personagens fiadeiras. Da coletânea *Entre a espada e a Rosa* (1992), foi selecionado o conto *Uma voz entre os arbustos*, que descreve a história de uma garota ardilosa que, a partir de um engodo, pretende se casar com o rei. Já do livro *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982), foram escolhidos *A moça tecelã* e *À procura de um reflexo*. Um dos contos novamente aborda o universo das fiadeiras, exaltando a mulher independente do homem; o outro descreve uma garota em busca de algo que lhe foi roubado, que é o seu reflexo.

Nessa fase da leitura, haverá um contato com a obra de Marina Colasanti, para que o leitor se envolva com os textos e os temas representados. Estes, por sua vez, podem leva-lo ainda a outras leituras, principalmente por meio das diversas relações intertextuais presentes nas coletâneas selecionadas.

Após a leitura silenciosa de todos os contos feita pelos alunos, será realizada uma discussão mediada pelo professor sobre as características das histórias. No momento da leitura, o professor auxiliará os alunos que possuem dificuldades. Segundo Cosson (2006, p. 64), nessa etapa o professor deverá resolver os principais problemas enfrentados pela turma. Estes variam de turma para turma, mas, em geral, os problemas ligados à leitura estão relacionados ao vocabulário, à estrutura composicional do texto e também a aspectos de decifração, entre outras especificidades.

Com o término da leitura, os primeiros questionamentos levantados para a turma serão: “Vocês gostaram dos contos?”; “Vocês conseguiram reconhecer a figura da fada e da feiticeira?”; “Como aparecem as figuras da fada e da feiticeira?”; “Esses contos de fadas de Marina Colasanti são semelhantes aos contos de fadas da *Cinderela* e *A bela adormecida*?”;

⁴ Apresentação em anexo C.

“Como a mulher é evidenciada nesses contos tradicionais?”; “Nos contos *Além do Bastidor*, *Fio após fio* e a *A moça tecelã*, que retratam o universo da tecelã, a imagem da mulher é semelhante à dos contos de fadas *Rapunzel* ou *A bela adormecida* e *Cinderela*?”.

Para os contos *À procura de um reflexo* e *Uma voz entre os arbustos*, também serão feitas perguntas no intuito de provocar a discussão em sala de aula, tais como: “O conto *Uma voz entre os arbustos* se assemelha aos contos de fadas clássicos, como por exemplo, *Branca de Neve* e *Cinderela*: discuta o posicionamento da mulher em contraposição a esses contos tradicionais”; “Já no conto *À procura de um reflexo*, a mulher é passiva?”; “Qual a mensagem que Marina Colasanti procura trazer com essa imagem da mulher?”. Esses contos clássicos citados foram escritos por Charles Perrault e também os Irmãos Grimm (COELHO, 2012). Essas questões sugeridas são apenas um norte para a discussão, pois as discussões dentro de sala de aula variam de acordo com as especificidades da turma, de modo que os questionamentos são suscetíveis a mudanças.

Após a leitura e as discussões sobre as especificidades das obras de Marina Colasanti, principalmente as relações intertextuais, será trabalhada com os alunos a compreensão de intertextualidade. O professor deverá dar uma aula expositiva, ressaltando a influência de um texto literário sobre o outro texto literário. Para exemplificar, nessa aula será trabalhado exclusivamente o *Mito de Narciso*⁵. Após a leitura do mito, o professor irá mediar uma discussão entre os alunos, ressaltando a relação intertextual com o conto *À procura de um reflexo*⁶, de Marina Colasanti.

Em seguida, será proposta uma dinâmica para provocar a reflexão sobre questões relacionadas à autoimagem. Para essa atividade será necessária uma caixa com um espelho dentro. O educador começará mostrando a caixa fechada e explicará que ali dentro está uma foto de uma pessoa extremamente importante, e cada aluno deverá descrever as principais características dessa pessoa. Nenhum aluno deverá comentar de quem é a foto dentro da caixa. Ao final da dinâmica, todos deverão refletir e fazer uma autoavaliação da sua imagem refletida no espelho. Além disso, também será discutido o papel da mídia na construção da autoimagem, enfatizando os principais estereótipos estipulados pelos meios de comunicação. Espera-se que essa atividade favoreça a autoestima dos alunos, pois essa faixa etária é marcada por diversas mudanças corporais.

Após a leitura dos contos e o trabalho com os aspectos da intertextualidade, será trabalhada com os alunos a distinção entre linguagem literária e não literária. Para isso, serão

⁵ *Mito de Narciso* em anexo B.

⁶ Conto em anexo A.

apresentadas as principais características de cada tipo de texto (literário e não literário) e, em seguida, serão propostas algumas atividades de fixação.

Atividades

Leia os textos e responda as questões:

(*Texto 1*) **A moça tecelã**⁷

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

⁷ (COLASANTI, 1982, p. 12-16).

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida. Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo.

Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha.

E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

A seguir (*Texto 2*):

Figura 4 - Cartaz sobre curso de tecelagem.



Fonte: Portal Araxá. Disponível em < <http://www.portalaraxa.com.br/fundacao-cultural-promove-curso-de-tecelagem/>>. Acesso em 16 jul. 2018.

Questões

- a) No *texto 1*, *A moça tecelã*, quem fala e para quem essa fala é direcionada?
- b) No *texto 2*, tendo em vista o cartaz sobre o curso de tecelagem, responda: qual o objetivo do cartaz? A que público ele se dirige? Quem o produziu?
- c) O conto *A moça tecelã* possui uma linguagem especial, como as exemplificadas nas seguintes passagens: “como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite” e “rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu”. Explique o que você entende desses trechos.
- d) Você acha que há relação entre os dois textos?
- e) É possível especificar a finalidade de cada texto?
- f) Esses dois textos pertencem ao mesmo gênero textual?

As atividades acima servem para um trabalho com as principais características da linguagem literária e da linguagem não literária.

D) Após a discussão em sala, a leitura dos contos, o trabalho com a intertextualidade e com a linguagem literária e não literária será exibido o filme *Shrek* (2001)⁸. A finalidade do filme é enriquecer a sequência didática, além do que trabalhar com produções cinematográficas e televisivas também é uma exigência do CBC de Língua Portuguesa (2013). Segundo o documento oficial, o professor deve trabalhar as questões relacionadas às fadas e as feiticeiras “na cultura contemporânea: publicidade, mídia, telenovela, cinema” (CBC, 2013, p. 64), entre outros recursos. Assim, o filme será uma complementação das discussões propostas pelas obras de Marina Colasanti, pois a temática em comum aos contos de fadas se constituem de estruturas de produção de sentidos diversas das narrativas tradicionais.

O objetivo do filme não é apenas entreter, mas fazer com que o aluno reconheça no vídeo a representação feminina, principalmente na personagem Fiona. No início do filme, ela é uma princesa indefesa, que no decorrer da trama, desenvolve outras características, fugindo totalmente dos estereótipos das princesas da *Disney*.

Além desse aspecto, o filme rompe com a estrutura tradicional dos contos de fadas, nos quais os personagens principais são belos e formosos. Em *Shrek*, esses estereótipos são quebrados, pois não é apresentado um casal lindo em um castelo luxuoso, e sim ogros que vivem no pântano e se lambuzam na lama. Após o término do filme, será feita uma discussão sobre as impressões sobre o filme *Shrek*, com ênfase no papel da mulher, na comparação com os contos de fadas clássicos e com as obras de Marina Colasanti.

Finalizadas as discussões, o professor deverá apresentar, com exemplos, as representações de fadas e feiticeiras: na tradição pagã; na tradição cristã; na literatura infantil; no feminismo. O docente poderá mencionar que na tradição pagã, as fadas e feiticeiras não apresentavam a dicotomia bem/mal. Alguns povos antigos estavam ligados aos diversos elementos da natureza com uma tradição religiosa politeísta, dentre elas, a bruxaria (CASELLI, 2007). Já a tradição cristã, como aponta Coelho (2012), é responsável por reforçar ainda mais essa dualidade da fada/boa e feiticeira/má; as mulheres que fugiam dos padrões estabelecidos era perseguida pela sociedade e igreja e denominadas como feiticeiras.

Os contos de fadas tradicionais apresentam essa dicotomia da figura feminina: as personagens belas e educadas são as fadas; as madrastas são as bruxas. Entretanto, alguns

⁸ Disponível no site < <https://pt.onmovies.to/film/LS/Shrek> > Acesso em: 20 mar. 2018.

textos de literatura infantil contemporânea, principalmente as obras escolhidas de Marina Colasanti, procuram romper esses padrões sociais estabelecidos. Já o movimento feminista, procura desconstruir este estereótipo, e busca a igualdade de gênero e o rompimento com os padrões sociais ligados à figura feminina (ALMEIDA; SOUSA, 2007). Estas são sugestões para o debate em sala de aula. O aluno deve perceber que os diversos momentos históricos são responsáveis por construir ou desconstruir os paradigmas associados aos gêneros.

Para finalizar as atividades sobre os contos de Marina Colasanti, será proposta aos alunos uma retextualização, ou seja, a escrita de uma notícia de jornal com base nos contos da escritora contemporânea. O aluno deverá levar em consideração todas as questões discutidas nas aulas.

Antes do processo de escrita, o professor deverá dar uma aula expositiva⁹ sobre retextualização, abordando principalmente as características de uma notícia de jornal.

E) Após a primeira produção textual da notícia de jornal com base nos contos de Marina Colasanti, o professor deverá fazer a correção dos textos. Em seguida, estes serão entregues aos alunos para as devidas revisões, de acordo com a norma culta da língua portuguesa. Esta atividade tem como objetivo o aprimoramento da escrita.

F) A última etapa da sequência básica de Cosson (2006) é a interpretação. Segundo o teórico, essa fase consiste em dois momentos: a interpretação interior é aquele em que o aluno termina a leitura e faz suas interpretações conforme a sua subjetividade e vivência social; a interpretação externa é a fase da socialização da leitura para o público.

A materialização desse projeto será a apresentação, para toda a escola, da produção textual em forma de notícia de jornal. O primeiro passo para essa socialização será escolher um nome para o jornal, e uma sugestão levantada pelo professor será “Jornal Literário”. Em seguida, será elaborada uma bancada de jornal, similar à dos jornais televisivos tradicionais. Posteriormente, cada grupo escolherá duas pessoas para apresentar a notícia escrita em sala para toda a escola. Ao término da apresentação oral, a notícia escrita confeccionada na sala de aula será impressa e exposta em um varal literário para toda a escola.

Avaliação: Os alunos serão avaliados formalmente e informalmente. A avaliação formal consistirá em pontuar as produções escritas e as atividades realizadas em sala. Já a avaliação informal consistirá em observar a participação, o empenho dos alunos e a execução dessas atividades.

⁹ Slides em anexo C.

Por meio deste planejamento, esperamos contribuir para o debate de propostas de ensino de literatura por meio dos textos de Marina Colasanti. Além disso, ambicionamos que esta sequência didática favoreça o posicionamento crítico do aluno, para que ultrapasse a leitura informativa e traga para a sua realidade os questionamentos e reflexões surgidos nas aulas, principalmente aqueles relacionados ao papel da mulher (dos gêneros) na sociedade moderna.

Findada a exposição da proposta de sequência didática, a seção seguinte apresentará um material de apoio para os professores, com análises dos contos de Marina Colasanti que visam oferecer uma leitura orientadora aos docentes.

5.2. Ao professor: contribuições para uma leitura orientada

Esta seção tem como finalidade apresentar as análises dos contos de Marina Colasanti, com ênfase nas relações intertextuais presentes nas coletâneas, bem como nas especificidades das representações das fadas e feitiçeras. Nosso objetivo é oferecer aos docentes um material de apoio para o trabalho com a sequência didática.

Analisa-se a intertextualidade entre as obras de Marina Colasanti e alguns mitos ou textos clássicos. Tratemos, primeiro, do surgimento das personagens fadas e feitiçeras, bem como algumas especificidades dos contos de fadas.

5.2.1 A importância dos contos de fadas na formação humana

É comum encontrarmos pessoas que tenham lido, ouvido falar ou até mesmo assistido a reproduções cinematográficas dos contos de fadas. Existem crianças que sonham em ser princesas, príncipes, fadas, lutar com dragões ou vivenciar outras aventuras que essas leituras oferecem.

Como foi explicado no capítulo IV, a literatura infantil, por meio dos contos de fadas, “tanto nos tempos arcaicos quanto a pós-moderna, cria uma relação de maneira lúdica, fácil e subliminar, atuando sobre os pequenos leitores, levando-os a perceber e a interrogar a si mesmos e ao mundo que os rodeia” (COELHO, 2012, p. 61). Essas narrativas transmitem mensagens importantes ao seu leitor, fazendo com que o questionamento e a reflexão favoreçam a aprendizagem.

Um dos elementos dessas narrativas clássicas são as personagens fada e feiticeira. No que concerne às personalidades dessas personagens, Coelho (2012) faz os seguintes questionamentos: “Onde teriam nascido as fadas? Em que lugar do mundo teriam acontecido os encantamentos?” (COELHO, 2012, p. 108). Essas questões servem para reforçar, primeiro, que um dos elementos desse tipo de conto é a presença da fada, embora a terminologia passe a designar textos em que não há fadas, como *Chapeuzinho Vermelho*, por exemplo; e, segundo, que esta está relacionada principalmente aos aspectos da natureza que integram o imaginário celta. A civilização celta, uma das mais importantes da Antiguidade, foi responsável por uma reorganização social e pela invenção das fadas: o “mundo celta, (no qual nasceram as fadas) no processo de fusão que se deu, através dos séculos, entre o *espírito mágico* dos povos primitivos e o *espírito racionalista* que ordenou o mundo civilizado” (COELHO, 2012, p. 181, grifos do autor).

As figuras femininas de origem celta eram dotadas de poderes sobrenaturais ligados principalmente aos elementos da natureza, e interferiam e auxiliavam os homens em suas vidas cotidianas e em problemas para os quais não havia solução. Porém, Coelho (2012, p. 185) afirma que as fadas apresentavam a dualidade feminina já discutida no capítulo IV.

As personagens de Marina Colasanti configuram-se como seres sobrenaturais, todavia não explicitamente determinados como feiticeiras ou fadas. As personagens não se caracterizam como princesas boazinhas ou feiticeiras malvadas, mas como mulheres que apresentam em sua personalidade essas duas características ou a complexidade do ser humano.

Segundo Coelho (2012), a partir da cristianização do mundo ocidental, essa diferença entre a fada/feiticeira fica bem mais visível. A função da fada se reduz ao papel de mediadora entre amantes separados, e o exemplo mais clássico é o da fada madrinha da Cinderela. Já as feiticeiras são todas as mulheres que rompem com os modos convencionais da sociedade (COELHO, 2012).

Para exemplificar as questões da dualidade feminina, Coelho (2012, p. 115) cita como exemplos os contos de Andersen¹⁰, que pregavam a moral e os bons costumes. Suas obras valorizavam a obediência, a pureza, a modéstia, o recato, a religiosidade, características consideradas essenciais. A mulher ideal seguia todas as convenções sociais, e as que rompiam esses paradigmas eram consideradas bruxas, feiticeiras, madrastas, entre outras denominações.

¹⁰ Hans Christian Andersen é um escritor dinamarquês, conhecido por seus contos de fadas que são sucessos mundiais. Entre suas obras mais conhecidas estão *Patinho feio* e *A pequena sereia* (COELHO, 2012).

Batalha (2011, p. 1) também discute a dualidade feminina, apontando que a fada é associada às características positivas: em geral é bela, doce, educada e jovem. Já a feiticeira representa o oposto, sendo caracterizada como velha, feia, de nariz adunco e verrugas, entre outros atributos. Essas questões servem para delimitar o espaço das mulheres nos meios sociais, fazendo com que fiquem subjugadas às vontades masculinas. As figuras femininas que rompiam esses paradigmas sofriam as penalidades impostas pelos meios sociais. O exemplo mais claro é a Inquisição, com as perseguições às bruxas.

Marina Colasanti rompe com esses paradigmas e apresenta mulheres com todos os comportamentos, tanto os considerados positivos quanto os considerados negativos. Esses aspectos da imagem feminina serão abordados na próxima seção com a análise dos cinco contos de Marina Colasanti: *Além do Bastidor*, *Fio após fio*, *A moça tecelã*, *À procura de um reflexo* e *Uma voz entre os arbustos*.

5.2.2 Quem tece um manto, aumenta um ponto: análise de *Além do bastidor* e *Fio após fio*

O livro *Uma ideia toda azul* é composto por dez contos que retratam personagens do imaginário infantil, tais como unicórnios, fadas, feiticeiras, fiadeiras, reis e outras figuras e elementos desse universo. Para a análise, foram escolhidos os contos *Além do bastidor* e *Fio após fio*. Ambos possuem a mesma temática: o universo das tecelãs, com personagens fiadeiras. Como já dissemos, os contos de Marina Colasanti são ilustrados com imagens relativas ao enredo. Eis, abaixo, a imagem de uma garota debruçada sobre o bastidor¹¹.

¹¹ Segundo o dicionário Houaiss (2009), bastidor é um caixilho de madeira, de formas variadas, no qual se prende e se estica o tecido sobre o qual se borda, pinta etc.

Figura 5- Imagem que representa o conto *Além do bastidor*



Fonte: COLASANTI, 1979.

Além do Bastidor narra a história de uma menina fiadeira que, todos os dias, corre para seu bastidor e tece elementos da natureza como forma de se distrair, como exemplifica essa passagem:

Começou a bordar com linha verde. Não sabia o que bordar, mas tinha certeza do verde, verde brilhante. Capim. Foi isso que apareceu depois dos primeiros pontos. Um capim alto, com as pontas dobradas como se olhasse para coisa alguma. Olha as flores, pensou ela, e escolheu uma meada vermelha. Assim, aos poucos, sem risco, um jardim foi aparecendo no bastidor. Obedecia às suas mãos, obedecia ao seu próprio jeito, e surgia como se no orvalho da noite se fizesse a brotação. Toda manhã a menina corria para o bastidor, olhava, sorria, e acrescentava mais um pássaro, uma abelha, um grilo escondido atrás de uma haste (COLASANTI, 1979, p. 14).

Por meio do ato de tecer, a menina criava outra realidade, cujo principal elemento era a natureza, com sua fauna e flora. Aos poucos, aparecem na obra os resultados do seu ofício: primeiro, o capim, em seguida, pássaros, insetos, árvores e finalmente uma garça branca.

O bordado da menina possui um poder mágico, pois, na medida em que avança, os elementos representados acabam adquirindo vida própria, e a garota é transportada para dentro desse universo.

Agora que já tinha aprendido o caminho todo dia a menina descia para o bordado. Escolhia primeiro aquilo que gostaria de ver, uma borboleta, um louva-a-deus. Bordava com cuidado, depois descia pela linha para as costas do inseto, e voava com

ele, e pousava nas flores, e ria e brincava e deitava na grama (COLASANTI, 1979, p. 15).

Como o bastidor da garota possui poderes sobrenaturais, os leitores podem ser levados a acreditar que ela é uma fada, isto é, um ser capaz de criar um universo paralelo à realidade. Nesse conto, a figura feminina é a protagonista da sua história, pois constrói um novo universo por meio do bastidor. Não há presença masculina no conto, logo o texto diverge dos contos tradicionais, em que, em geral, há um príncipe, que casa com a princesa e ambos vivem felizes para sempre.

Em relação ao desfecho do conto, percebemos que o universo criado pela garota não era visível somente a ela própria, mas também à sua irmã mais velha.

Foi assim, de pé ao lado da garça, acariciando-lhe o pescoço, que a irmã mais velha a viu ao debruçar-se sobre o bastidor. Era só o que não estava bordado. E o risco era tão bonito, que a irmã pegou a agulha, a cesta de linhas, e começou a bordar. Bordou os cabelos, e o vento não mexeu mais neles. Bordou a saia, e as pregas se fixaram. Bordou as mãos, para sempre paradas no pescoço da garça. Quis bordar os pés mas estavam escondidos na grama. Quis bordar o rosto mas estava escondido pela sombra. Então bordou a fita dos cabelos, arrematou o ponto, e com muito cuidado cortou a linha (COLASANTI, 1979, p. 15-16).

A irmã mais velha percebe o ambiente encantado criado pela garota e acaba prendendo-a no universo da fantasia e imaginação criado por ela mesma. O leitor é convidado a fazer uma leitura intertextual, relacionando o texto com obras clássicas. As obras clássicas não são contos de fadas, porém a escritora utiliza elementos desses textos para estabelecer uma relação com a sua coletânea infanto-juvenil. Se o leitor não conhecer essas obras, isso não interferirá na sua leitura. Essa leitura intertextual possibilitará ao leitor outras leituras, despertando-lhe o senso crítico.

Uma personagem da mitologia grega que também utiliza as artimanhas da tecelagem é Penélope. Rainha de Ítaca e esposa de Ulisses, artilhosamente utiliza essa técnica para ganhar tempo e aguardar o retorno do seu marido da Guerra de Tróia. Ulisses passa vinte anos fora de sua terra natal e sua esposa permanece fiel, aguardando seu retorno. Porém, com o passar dos anos, surgem diversos pretendentes dispostos a conquistá-la (HOMERO, v. 95 a 102). Sem querer abrir mão do saudoso esposo, nem dos pretendentes, Penélope mantém suspensa a situação, sustentando para si mesma a promessa do retorno de Odisseu. Para os pretendentes, que lhe dilapidam os bens, conserva a promessa de escolher um para futuro marido (HOMERO, v. 95 a 102).

Penélope começa a tecer uma mortalha para seu sogro Laerte. Durante esse processo, ela utiliza a artimanha de tecer durante o dia e desmanchar à noite, para que ganhasse tempo com os seus pretendentes.

Jovens, porque já não vive Odisseu, me quereis como esposa. Mas não instei sobre as núpcias, conquanto vos veja impacientes, té que termine este pano, não vá tanto fio estragar-se, para mortalha de Laertes herói, quando a Moira funesta da Morte assaz dolorosa o colher e fazer extinguir-se. Que por qualquer das Aquivas jamais censurada me veja, por enterrar sem mortalha quem soube viver na opulência (HOMERO, v. 95 a 102).

Com a incumbência da confecção da mortalha, consegue adiar a decisão da escolha de um esposo e também aguardar o retorno de Ulisses. Parece clara, no texto de Colasanti, a remissão ao trabalho de tecelã de Penélope.

O ato de tecer, tanto com Penélope, quanto com a personagem de Marina Colasanti, remete a uma tentativa de fugir da realidade e criar um outro destino. Segundo Mello (2015, p. 44), “a dimensão do tear nos remete a um porvir, uma tentativa de tecer o tempo em direção a um destino menos penoso”. A personagem da epopeia clássica gostaria de ganhar tempo para que seu esposo retornasse e ao mesmo tempo mantivesse seus pretendentes sob controle. Já a garota do conto via no bastidor um mundo mais interessante do que a realidade que a rodeava, e criava um universo alinhado aos seus desejos.

A tecelagem possibilita às mulheres um poder de controle sobre o tempo. O ato cíclico de tecer e de destecer permite que o tempo pare na *Odisseia* de Homero. A tecelagem era o modo de ação da personagem. Ela se servia dela para retardar os acontecimentos e constantemente adiando a sua decisão. Penélope é a única mulher, fora as deusas, que metaforiza bons trabalhos os colocando a serviço da arte do engano (LESSA, 2011, p. 153).

Na *Odisseia* e na obra de Marina Colasanti, o ato de tecer se relaciona à astúcia feminina, com o controle do tempo, do outro e da manipulação de um destino que foi imposto aos personagens.

A tecelagem estabelece, metaforicamente, uma espécie de entrelaçamento entre os fios de um tecido e a urdidura narrativa: “tecer envolve tanto a separação das fibras unidas, quanto o preparo da urdidura e da trama – isto é, há duas grandes artes na tecelagem, a de unir e a de separar –, mas também envolve a torção dos fios e o entrelaçamento” (EFRAIM, 2012, p. 144). No conto *Além do bastidor*, outra personagem que utiliza da tecelagem com astúcia é a irmã mais velha, que aparece na história simplesmente para prender sua irmã no bastidor. Como consequência, a garota fica aprisionada no universo criado por ela mesma.

A autora utiliza diversos recursos textuais para a construção de sentido na leitura, como exemplifica esta passagem: “Começou a bordar com linha verde. Não sabia o que bordar, mas tinha certeza do verde, verde brilhante. Capim. Foi isso que apareceu depois dos primeiros pontos” (COLASANTI, 1979, p. 14). A autora brinca com a escrita do conto de forma similar ao ato de tecer, pois as construções frasais simulam o bordar da garota, que na verdade não sabia o que bordar.

As construções narrativas do conto podem ser associadas à tessitura do tecido. Marina Colasanti vai envolvendo o leitor em uma trama de encantos e surpresas, com histórias que fazem com que o imaginário seja acionado.

O conto *Fio após fio* apresenta as discussões feitas anteriormente sobre a dualidade das questões femininas de boa/má e mocinha/vilã. Marina Colasanti não faz essa caracterização das personagens; entretanto, traz uma ruptura do paradigma de protagonistas e antagonistas.

Há a história de duas irmãs fiadeiras, Gloxínia e Nemésia, que moravam na torre de vidro mais alta do castelo e tinham como objetivo bordar um manto para surpreender toda a corte. Porém, Gloxínia era impaciente e não conseguia finalizar os bordados: “nunca satisfeita com seu trabalho, desmanchava ao fim de cada dia o que tinha feito, para recomeçar no dia seguinte” (COLASANTI, 1979, p. 40).

Nemésia, por outro lado, bordava tranquilamente e finalizava cada trabalho de forma esplêndida: “Nemésia, gestos seguros, desenhava flores e folhas de um jardim em que todas as pétalas eram irmãs, e a cada dia arrematava o ponto mais adiante” (COLASANTI, 1979, p. 40). Com inveja da irmã e medo de ela terminar o manto primeiro, Gloxínia tece a palavra mágica e transforma Nemésia em uma aranha. Com tal artimanha, Gloxínia consegue fio suficiente para terminar seu belo manto, porém sua irmã Nemésia, agora em forma de aranha, segue pacientemente tecendo suas teias por todos os cantos do castelo, tornando Gloxínia uma prisioneira.

Esse conto de Marina Colasanti apresenta elementos dos contos de fadas clássicos, tais como um castelo, a corte, entre outros. Além disso, a autora caracteriza as irmãs como seres sobrenaturais, dotadas de poderes mágicos.

Marina Colasanti faz questão de realçar que ambas as personagens do conto são fadas, porém não as define conforme as convenções sociais, com as fadas “boazinhas” diferenciando-se das feiticeiras “vilãs”. Gloxínia e Nemésia são fadas, porém a autora mostra outra face da imagem construída das fadas ao longo dos anos, já que ambas as personagens são invejosas e vingativas. Gloxínia transforma a irmã em aranha para conseguir fazer um

belo manto e Nemésia, vingativa, prende a irmã em sua teia, impedindo que ela mostrasse o manto para a corte.

De todos os contos selecionados para a pesquisa, apenas nesta última narrativa é que as personagens são nomeadas. Nas outras obras, a autora nomeia as personagens apenas como “moça tecelã”, “garota”, “irmã mais velha”, “dama do espelho”, “filha do estalajadeiro”, entre outras denominações. No conto de Gloxínia e Nemésia, os nomes das fadas remetem a duas espécies de flores com pétalas coloridas e vistosas. Esse traço pode ser associado às fadas tradicionais pela ligação entre os nomes e elementos da natureza; ou seja, além da caracterização das personagens como fadas, estas carregam em seus nomes uma particularidade das fadas celtas.

As obras de Marina Colasanti costumam estabelecer uma relação intertextual com a tradição literária ocidental, particularmente com textos literários clássicos. No conto *Fio após fio*, há um diálogo intertextual com os mitos gregos. O nome Nemésia e a personalidade dessa personagem remetem ao mito de Nêmesis, deusa que representava a vingança divina e era responsável por controlar os comportamentos excessivos (RIBEIRO, 2007). Nêmesis representa a força encarregada de abater a desmesura (*húbris*), como o excesso de felicidade de um mortal. A desmesura de Gloxínia é punida por Nemésia, que a impede de sair do quarto. Ao mesmo tempo, Nemésia também é punida porque deseja vencer a todo custo e por isso é transformada em aranha.

O conto *Fio após fio* também pode ser relacionado ao mito de Aracne, a tecelã que não mostrava respeito pelos deuses gregos. Atena conhece seu trabalho e desafia a jovem a um concurso de tecelagem. Aracne finaliza seu trabalho com perfeição e, furiosa por não encontrar defeito algum, a deusa Atena transforma a jovem tecelã em uma aranha (OVÍDIO, 2006, p. 350).

Além dessas relações, a personagem Gloxínia se assemelha em alguns aspectos com Penélope, principalmente no ato de desfazer o tecido para controlar o tempo. Penélope desfaz o tecido com a finalidade de controlar a situação, ganhar tempo com os pretendentes e esperar o retorno de seu marido. Gloxínia não finaliza o trabalho pelo simples fato de sempre os comparar com os bordados da irmã, desfazendo-o ao final do dia por sentir que suas obras são inferiores. Apenas ao transformar Nemésia em uma aranha, é que a irmã consegue finalizar o manto.

A obra é narrada na terceira pessoa do singular, e o narrador não tenta influenciar o leitor na formação de opinião sobre a temática abordada. Apresenta uma linguagem que desautomatiza a língua cotidiana, com construções que fogem da linguagem comum. Por

exemplo, a seguinte metáfora: “Gloxínia acabou uma pétala, arrematou um espinho, e percebeu num sorriso que nada havia para bordar” (COLASANTI, 1979, p. 41).

Ambos os contos selecionados da obra *Uma ideia toda azul* apresentam temáticas para o universo infantil, mas possibilitam ao leitor uma relação intertextual com os mitos gregos. Como já foi explicado, caso o leitor não conheça os textos clássicos, a leitura das coletâneas de Colasanti não ficará prejudicada, pois suas obras propiciam uma leitura prazerosa, que também desperta a reflexão e o posicionamento crítico em relação aos temas abordados ao invocar a participação do leitor na construção de sentido. As histórias não são prontas e acabadas. É o leitor que deve dar sentido próprio àquilo que lê. Além disso, suas obras estabelecem relações intertextuais relevantes, o que possibilita ao professor e ao aluno o interesse na leitura de outras obras e o conhecimento delas.

Na ilustração que retrata as duas fiadeiras, Gloxínia e Nemésia, há um distanciamento entre as duas irmãs: cada uma está voltada exclusivamente para seu manto, o que marca certa individualidade e aproximação das personagens. Outros detalhes também chamam a atenção do leitor, como, por exemplo, o chão em formato de jogo de tabuleiro. A principal característica desse jogo é a estratégia; o jogador deve prever a jogada do adversário e utilizar as melhores táticas para vencer. A estratégia está presente nas personalidades de Gloxínia e Nemésia, já que ambas são espertas e não desistem dos seus objetivos. Para elas, o importante é vencer, independentemente dos caminhos escolhidos.

Figura 6- Imagem que representa o conto *Fio após fio*



Fonte: COLASANTI, 1979.

O manto também apresenta um desenho com o rosto da tecelã. Podemos observar os detalhes dessa autorrepresentação no rosto e nos detalhes do adereço de cabeça da fiadeira.

Esses elementos são os mesmos na representação da própria personagem e no bordado do manto, demonstrando o amor exagerado a si mesma em detrimento de outrem. Outra relação que se pode estabelecer a partir desse bordado é com Penélope.

Na próxima seção serão analisados dois contos da coletânea *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982).

5.2.3 Entre Penélope e Narciso: análise de *A moça tecelã* e *À procura de um reflexo*

A obra *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982) possui treze contos que trazem à tona o encantamento dos contos de fadas, com histórias de reis, princesas, unicórnios, que fazem com que nossa imaginação conheça novos horizontes. Os contos escolhidos foram *A moça tecelã* e *À procura de um reflexo*, porque são paradigmáticos na representação das fadas.

A moça tecelã traz uma história surpreendente e apresenta um perfil feminino que rompe com o modelo tradicional. Nos contos de fadas clássicos, a presença masculina se resume a salvar a donzela e a promover um casamento com final feliz; nesse conto, esses valores são quebrados e o espaço feminino é modificado.

Trata-se da história de uma moça que tecia todos os acontecimentos diários ao seu redor: “acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia [...]. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava” (COLASANTI, 1982, p. 12). Todavia, com o passar do tempo, a moça se sente solitária e por isso começa a tecer um companheiro.

Por alguns dias, a garota fica completamente realizada: “feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo se esqueceu. Porque, descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que lhe poderia lhe dar” (COLASANTI, 1982, p. 14). Com a descoberta do tear mágico, o marido ganancioso começa a fazer diversas exigências.

Percebendo que cada vez está mais solitária, a moça tecelã desfaz todo o tecido: “desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para outro começou a desfazer seu tecido” (COLASANTI, 1982, p. 16). Desfez castelos e outros bens materiais da vida luxuosa requerida pelo companheiro, que por sua vez também foi desfeito: “acabava a noite quando o marido, estranhando a cama

dura, acordou e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas” (COLASANTI, 1982, p. 16). A moça retoma então a sua vida tranquila de tecer apenas os fatos diários, sem a presença do marido para importuná-la com desejos ambiciosos.

Mesmo não sendo nomeada como tal, a personagem é uma fada que, com seu tear sobrenatural, tece sua realidade. Essa realidade, no entanto, não se adequa ao final “felizes para sempre” do conto tradicional.

Esse conto se assemelha ao conto *Além do Bastidor*, pois ambas as personagens são fiadeiras e tecem a realidade ao seu redor. Entretanto, são ressaltados aspectos diferentes: no conto do bastidor, a garota utiliza esse recurso para fugir da realidade e criar um universo paralelo; a moça tecelã traz para a sua realidade diversos elementos e uma companhia masculina, a fim de tornar sua vida menos solitária; entretanto, percebe que a presença masculina, ao invés de lhe proporcionar alegria, torna sua vida mais solitária e deprimida.

Na obra *A moça tecelã*, novamente há uma relação entre a moça e Penélope: Penélope é um modelo de mãe e esposa fiel, que espera pacientemente o retorno de seu marido durante vinte anos, mas a personagem de Marina Colasanti, ao contrário, tece um marido para ser o seu companheiro e o destece quando constata a própria infelicidade.

Por meio da tecelagem, observamos que tanto Penélope quanto a moça tecelã apresentam características de mulheres ativas, determinadas que comandam seu próprio destino. As personagens não aceitam com conformidade o que é imposto pelas estruturas patriarcais. O ato de tecer dessas duas mulheres é um enfrentamento a estas estruturas.

O conto de Marina Colasanti foge dos finais felizes, porque a autora vale-se dos elementos e do espaço das narrativas clássicas, todavia rompe com o modelo do feminino passivo dos contos de fadas. A linguagem é quase poética, com metáforas e construções textuais que se diferenciam da linguagem do dia-a-dia. Um exemplo é a seguinte passagem: “acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás da beirada da noite” (COLASANTI, 1982, p. 12). Observe-se que a autora não utiliza “o nascer do sol” ou “o começo do dia”, mas “o sol chegando atrás da beirada da noite”. Da mesma forma, em “tecia e entristecia” (COLASANTI, 1982, p. 15), a sonoridade, como nas rimas do poema, é um recurso que remete ao tema da narrativa, ou à vida monótona e repetitiva que levava.

Observe-se, a seguir, a ilustração do conto, com a moça tecelã sentada diante do seu tear especial, que tece, dia e noite, a realidade ao seu redor.

Figura 7- A imagem que representa o *A moça tecelã*



Fonte: COLASANTI, 1982.

O desenho é marcado pelas cores preta e branca, embora o conto apresente uma história com uma vida colorida. A garota tece todas as cores que ela deseja para o seu dia, desde linhas claras para começar o dia, linhas coloridas para as flores, linhas escuras para o crepúsculo. A imagem acima contrasta com o “colorido” do conto.

Vejamos o outro conto: *À procura de um reflexo* apresenta a história de uma garota que tem sua imagem roubada: “de repente, uma manhã, procurando-se no espelho para tecer tranças, não se encontrou” (COLASANTI, 1982, p. 56). Com tal acontecimento, ela sai em busca do seu reflexo e conversa com o lago e o córrego, sem, no entanto, conseguir encontrar sua imagem.

Seguindo o curso de um riacho, a garota encontra uma caverna cheia de espelhos, com diversos reflexos que são roubados pela Dama do espelho para adquirir juventude. Vejamos esta passagem:

- Por favor, senhora, devolva meu reflexo.
- Impossível! – lacera o grito da Dama.
- E mais calma:
- Nenhum reflexo jamais saiu daqui.
- Depois, no longo silêncio que se faz:
- Antes que a noite acabe você compreenderá por que [...]
- [...] Trêmula, arquejante, a Dama anda entre espelhos e pedestais. Diante de cada bacia para quase poupando forças, olha e segue. [...] num último esforço a levanta acima da cabeça, despejando lentamente a água sobre seu rosto. Rosto que a moça boquiaberta vê transformar-se aos poucos, fazer-se jovem, dono das feições que antes boiavam em silêncio (COLASANTI, 1982, p. 61-62).

A garota fica revoltada com a atitude da Dama de roubar os reflexos para se tornar mais jovem e, em um ataque de fúria, quebra o espelho. Com isso, toda a magia desaparece e ela recupera seu reflexo roubado.

Este conto de Marina Colasanti é recheado de encantos, segredos e elementos mágicos, mas não há a presença da figura masculina. As personagens são duas mulheres que lutam por seus objetivos, e não há espaço para o homem interferir no destino da mulher.

O texto narra a história de uma garota que luta por seus ideais, não se deixando vencer pelos obstáculos da vida. Novamente são oferecidos elementos mágicos, como no diálogo da garota com o lago:

- Lago, lago, que fez você com a imagem que ontem deitei na tua água? – perguntou. E duas lágrimas quebraram a lisura da margem.
- Como quer que eu saiba, se tantos vêm se procurar em mim? – respondeu o lago desdenhoso (COLASANTI, 1982, p. 57).

O conto apresenta aspectos sobrenaturais, porém estes não aparecem relacionados à imagem das fadas e das feiticeiras. Toda a narrativa apresenta um aspecto subliminar que leva o leitor a, a partir da sua vivência e conhecimento, induzir que as personagens são fadas e feiticeiras, sem que elas sejam nomeadas como tais.

A garota do reflexo é a fada. Percebemos a ligação da personagem feminina com elementos da natureza, apontada anteriormente por Coelho (2012), principalmente no diálogo com o lago e o córrego; a Dama do espelho que rouba os reflexos representa a feiticeira. Essa também não é nomeada como tal por Marina Colasanti. A autora desconstrói os paradigmas femininos e dá margem para que o leitor construa significados a partir da sua realidade social.

Novamente há aqui uma relação intertextual com as narrativas mitológicas, sobretudo com o mito de Narciso, um jovem muito belo que despertava a paixão de muitas mulheres, mas incapaz de amor ao outro. A ninfa Eco ficou extremamente apaixonada por ele e, sem ter seu amor correspondido, acabou definhando e morrendo. As outras ninfas, revoltadas, clamaram vingança e foram atendidas. Durante uma caçada, Narciso, ao observar seu reflexo em uma fonte, se apaixonou pela sua imagem (OVÍDIO, 2006, p. 251).

Colasanti, em seu conto, procura explorar as questões da vaidade, da arrogância e do orgulho, que estão entre as principais características de Narciso. A personagem que mais apresenta esses atributos é a Dama do espelho. A garota do reflexo roubado também manifesta algumas dessas peculiaridades, principalmente a vaidade, pois não admite viver sem poder contemplar sua imagem.

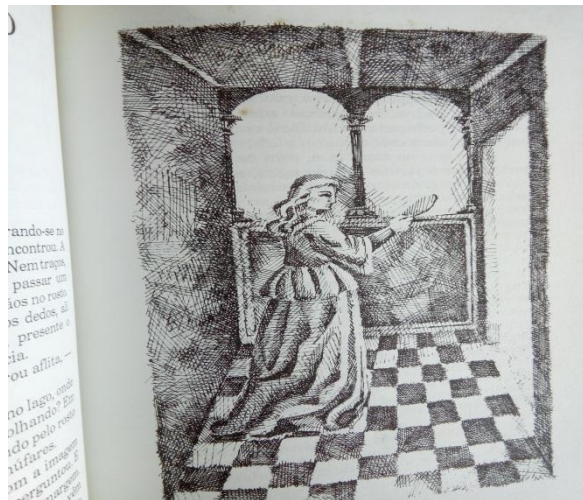
A narrativa apresenta uma pessoa mesquinha e vaidosa, que queria manter a juventude eterna a qualquer custo, e também uma garota narcisista, porém independente e determinada, que enfrenta os obstáculos e busca por seus objetivos. As dificuldades ao longo do caminho não atrapalham sua jornada em direção à liberdade.

Ao fazer essa relação intertextual com Narciso, o texto possibilita que seus leitores reflitam sobre a cultura do corpo perfeito. Esse conto pode ser lido como uma crítica aos estereótipos promovidos nas sociedades modernas, nos quais a aparência parece ser mais valorizada do que os valores humanos.

Também é possível relacionar o conto ao episódio da Caverna, de Platão, que embaça a percepção de seus moradores. Em ambas as narrativas, de Marina Colasanti e do mito da caverna, esconde-se o saber, a magia. O esconderijo da Dama do espelho é o local em que toda a magia desaparece. No mito de Narciso, Eco se refugia na caverna sem nenhuma imagem, restou-lhe apenas a voz (OVÍDIO, 2006).

Eis, abaixo, a ilustração que representa a narrativa do conto.

Figura 8- Imagem que caracteriza o conto *À procura de um reflexo*



Fonte: COLASANTI, 1982.

Na imagem, observamos uma garota envaidecida contemplando seu reflexo no espelho. Pela figura compreendemos qual a principal temática do conto: a idolatria pela imagem. A ilustração procura desconstruir os estereótipos estipulados pelas mídias, pois ao mesmo tempo em que mostra uma admiração pela imagem refletida no espelho, as tonalidades escuras demonstram uma vida sem cor. Diante desses contrastes, é possível que o leitor reflita sobre a busca incansável por uma imagem considerada perfeita.

5.2.4- No labirinto do texto: análise de *Uma voz entre os arbustos*

A coletânea *Entre a espada e a rosa* (1992) totaliza dez contos. Nessa obra, como nas já discutidas acima, a autora procura explorar o universo das princesas e se aproxima dos contos tradicionais, porém com narrativas que rompem com os finais felizes, principalmente dando espaço e voz para a mulher ser dona do seu próprio destino.

Das obras selecionadas para a pesquisa, esta coletânea é a que estabelece uma relação mais próxima com os contos de fadas clássicos, pois traz elementos como castelos, carruagens, donzelas, reis, casamentos, entre outros.

O conto escolhido, *Uma voz entre os arbustos*, apresenta a história de um grupo de saltimbancos que, em virtude da desistência de uma atriz em participar de uma peça teatral, costurou e modelou uma boneca de cera: “à noite, acesas as velas, começado o espetáculo, que bela pareceu! Tão bela que, apesar de nada dizer e nada fazer, o público não teve olhos para mais ninguém” (COLASANTI, 1992, p. 43).

Com a notícia da beleza da jovem, o rei, que estava à procura de uma esposa, ordenou que essa formosa mulher fosse levada ao seu encontro. Imediatamente, os pajens comunicaram a notícia aos saltimbancos.

A companhia de teatro não teve coragem de dizer a verdade sobre a boneca de cera e deixou que o rei descobrisse por conta própria. No caminho para o castelo, o cocheiro parou para tomar uma cerveja e deixou a carruagem ao sol. Como consequência, “no calor abafado, o belo rosto de cera começou a amolecer. Alongou-se o nariz, arriaram as bochechas, caíram os cantos da boca. Até a testa cedeu” (COLASANTI, 1992, p. 44).

Chegando ao castelo, o rei ficou irritado e ordenou que fosse trazida a verdadeira moça, pois aquela era a moça errada. Os pajens devolveram a boneca e transmitiram a mensagem do rei aos saltimbancos, que a recolheram e se prepararam novamente para levá-la.

Novamente, o cocheiro parou em uma estalagem para tomar uma cerveja e o calor acabou derretendo a cera da boneca. O rei ficou mais irritado ainda, devolveu a boneca e pediu que fosse trazida a bela moça e não suas irmãs horrorosas. A boneca foi devolvida, seu rosto foi então remodelado e entregue aos pajens.

Na estalagem, se refrescando, os pajens se gabavam de estarem levando a noiva do rei. A filha do estalajadeiro ouviu a conversa e foi espiar a carruagem: “a jovem era bem mais esperta que o pajem, porque bastou-lhe olhar a boneca para perceber o engodo que ali estava. E engodo por engodo, teve uma ideia audaciosa” (COLASANTI, 1992, p. 46). A jovem trocou de lugar com a boneca de cera e foi recebida com grande alegria no palácio.

A jovem estalajadeira se comportava como a mais delicada, silenciosa noiva, com traços lentos e gentis. “Tanto silêncio, entretanto, pesava à natureza alegre da jovem [...] seu futuro esposo havia-lhe destinado salas e quartos que davam para um pequeno jardim. Ali a moça conversava sozinha, ou contava para flores e os pássaros aquilo que lhe ia na alma” (COLASANTI, 1992, p. 47).

O rei ouviu a voz atrás dos arbustos e, todos os dias, voltava-se para escutar aquela doce voz: “sentava-se de manhã perto do muro. Sentava-se à tarde ao lado da noiva. E à medida que se encantava pela voz desconhecida, começava a parecer-lhe enfadonha aquela que o havia conquistado pelo silêncio” (COLASANTI, 1992, p. 48).

Triste com a situação do silenciamento, a jovem resolveu conversar com o rei. Ao abrir a boca para falar a verdade, o rei reconheceu a doce voz atrás dos arbustos; se casaram “e sob os vivas do povo os noivos saíram sorridentes, liderando o cortejo” (COLASANTI, 1992, p. 49).

Nas histórias clássicas ocorre amor à primeira vista, para, em seguida, terem lugar algumas peripécias. Ao final, consuma-se a união e a felicidade do casal. O conto de Colasanti possui alguns aspectos semelhantes aos das narrativas clássicas, a exemplo do casamento e do final feliz. Porém, nesse conto há uma abordagem diferenciada, já que a personagem feminina tem voz ativa e luta pelos seus ideais, ao invés de esperar passivamente da figura masculina a resolução dos seus problemas.

Merece atenção a personagem da filha do estalajadeiro, que se utiliza da esperteza para ter uma vida melhor. Ao contrário de todos, inclusive do rei, corte, pajens e cocheiros, a garota no primeiro momento percebe a enganação dos saltimbancos com a boneca de cera. A figura feminina, na narrativa, é bem mais inteligente e esperta que as figuras masculinas. Ela tece seu destino a partir da inocência masculina, que não percebe que a bela jovem era simplesmente uma boneca de cera. Como nos outros contos, essa personagem é ardilosa, dona do seu destino e o principal: tece o fio condutor da sua vida.

O conto faz uma crítica explícita ao silenciamento da figura feminina nos meios sociais. No primeiro momento da narrativa, tudo gira em torno de uma moça/boneca que tem como principais características: ser bela e muda. Esses dois atributos foram suficientes para o rei desejá-la como sua esposa. Uma esposa ideal deveria possuir beleza para impressionar as outras pessoas e o principal: não ter voz, não expressar seus sentimentos e não almejar conquistar um lugar na sociedade.

Com a descoberta de que a bela moça era uma boneca, a jovem estalajadeira ardilosamente ocupa o seu lugar e mantém o silêncio como uma de suas características: “ali

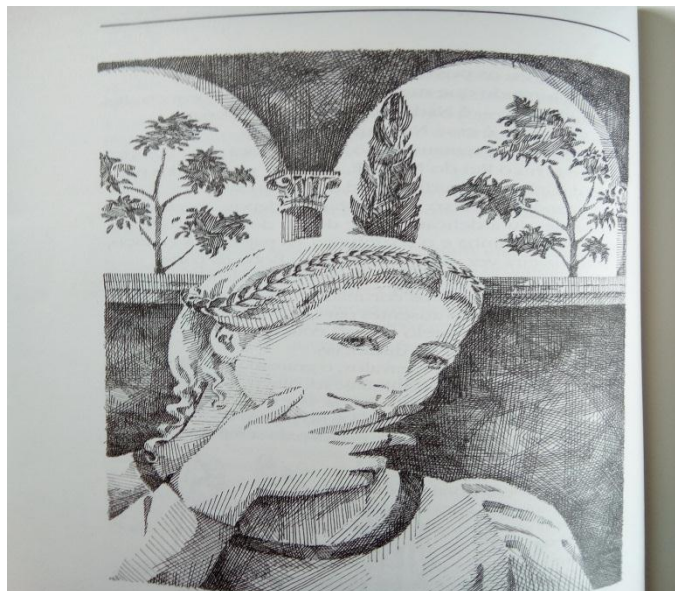
estava a mais bela das jovens. A mais delicada. A mais silenciosa. Ali estava a esposa que tanto buscara” (COLASANTI, 1992, p. 46-47). Essa passagem reforça que o papel da figura feminina era o de esposa, e para tal função a qualidade necessária era ser submissa e ter uma boa aparência.

Entretanto, é o logro que dá voz à mulher e mostra que seu espaço vai muito além do de mera esposa dedicada. A estalajadeira, após toda a artimanha para entrar para a família real, percebe que o mais importante era ter voz. Esta passagem exemplifica essa percepção: “que não aguentava mais, que estava cansada de fingir, que precisava falar e ser ouvida” (COLASANTI, 1992, p. 49). Fica claro que, a despeito de a jovem ter utilizado todos os recursos para conseguir seus objetivos, ela percebe que o mais importante é falar e ser ouvida.

O conto, assim, representa uma quebra na estrutura dos contos clássicos, pois a mulher foge das convenções sociais. Na perspectiva de Coelho (2012), essa personagem é uma feiticeira, pois apresenta peculiaridades e artimanhas para conseguir o que deseja, numa imagem totalmente diferenciada das fadas que são dotadas de virtudes e boa conduta.

A seguir, apresentamos a ilustração deste conto, que traz elementos como os arbustos e a mão nos lábios, mostra a jovem enquanto se passava por boneca de cera.

Figura 9- A imagem que caracteriza o conto *Uma voz entre os arbustos*



Fonte: COLASANTI, 1992.

Nos cinco contos de fadas analisados, como já dito, Marina Colasanti rompe com a estrutura das histórias clássicas ao apresentar uma nova representação da mulher. A escritora transita por meio dos elementos mitológicos representados nos mitos de Narciso,

Nêmesis, Aracne e Penélope da *Odisseia*. Essas relações intertextuais procuram quebrar os paradigmas literários e sociais, porque há espaço para um protagonismo da figura masculina, que, quando aparece, é apenas uma coadjuvante na história feminina. Dos cinco contos, a figura masculina aparece em apenas dois: *A moça tecelã* e *Uma voz entre os arbustos*.

Podemos afirmar que a temática em comum de todos os contos selecionados é a questão feminina. A autora, em suas obras, destaca o papel das fadas e das feiticeiras sem, no entanto, apresentar a dicotomia discutida por Coelho (2012) de que as fadas possuem características positivas e as feiticeiras características negativas. A escritora não reproduz essa dualidade associada à mulher ao longo dos anos, mas imprime em suas personagens as características dessas facetas ao mesmo tempo, e com isso propõe um rompimento e o questionamento dos padrões impostos, principalmente, após a cristianização do mundo ocidental (COELHO, 2012).

Por fim, todos os aspectos analisados nos contos de Marina Colasanti contemplam as características propostas pelo CBC de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental. Esse documento propõe que as manifestações culturais sejam trabalhadas por meio das figuras das fadas e feiticeiras, com ênfase nos mitos e símbolos literários, além de reconhecer as representações femininas associadas a essas personagens sobrenaturais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou discutir o letramento literário e leitura literária a partir das obras de Marina Colasanti. Procuramos, dentro dos limites traçados, investigar o conceito e a importância do letramento literário na formação de leitores comprometidos socialmente.

Para trabalharmos os aspectos do letramento literário e da leitura literária escolhemos a escritora Marina Colasanti, por sua característica de desconstruir, em suas obras, os paradigmas sociais impostos à figura feminina ao longo dos anos. Isso é feito por meio da representação das fadas e das feiticeiras, temática exigida pelo CBC de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais. Já o PCN sublinha os elementos estéticos e culturais do texto literário, com vistas à formação do leitor literário letrado, e a obra de Marina Colasanti se presta a esse objetivo devido à sua linguagem e à quebra de padrões sociais.

A partir das exigências dos documentos oficiais e da possibilidade oferecida pelo Mestrado em Educação de contribuir com o ensino de literatura, propusemos uma sequência didática baseada na proposta da sequência básica do letramento literário sugerido por Cosson (2006). Na sequência didática apresentamos um planejamento que aborda, principalmente, aspectos do letramento literário e da leitura literária, discutindo as diversas representações da figura feminina na sociedade.

Esse planejamento se apresenta como uma sugestão para o trabalho realizado em sala de aula por professores de Língua Portuguesa. Vale salientar que é suscetível a mudanças e cabe ao docente adequá-lo à realidade do ambiente escolar. Ao apresentarmos uma análise dos contos de fadas de Marina Colasanti, nosso intuito foi oferecer aos educadores instrumentos para auxiliá-los nas práticas de ensino, principalmente naquelas relacionadas às diversas relações intertextuais e imagéticas.

A sequência didática foi elaborada para responder à pergunta norteadora desta dissertação, qual seja: como promover o letramento literário em uma turma do 7º ano do ensino fundamental, por meio das obras de Marina Colasanti? Ao final da pesquisa, após a revisão teórica sobre letramento e leitura literária no ambiente escolar, afirmamos que, por meio de uma sequência didática objetiva e baseada nos aspectos dos documentos oficiais, é possível contribuir para o processo de letramento literário em alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Constatamos, neste trabalho, que as obras literárias infantis podem ser prazerosas e, ao mesmo tempo, possibilitar a reflexão e o questionamento do leitor, já que se constituem como portas de entrada das crianças para o mundo literário. Esse primeiro contato deve

acontecer de forma lúdica e agradável. A leitura deve possibilitar a atribuição de sentido àquilo que a criança lê, pois, por meio das experiências literárias vivenciadas na leitura, o sujeito interpretará a realidade em que está inserido.

Como se viu, o letramento literário é apenas um entre outros tipos de letramento e consiste em fazer com que o leitor, ao apropriar-se das práticas sociais de leitura e escrita, leve em consideração diversas questões da localidade a que pertence. O letramento literário, além de um conjunto de práticas sociais, requer do leitor uma experimentação estética e cultural que acompanha a obra literária, e espera-se que esse sujeito ultrapasse as fronteiras temporais e espaciais.

Nesse sentido, compreendemos que formar leitores literários letrados é contribuir com a formação de uma sociedade crítica e de indivíduos comprometidos com o meio social em que vivem. É importante frisar que essa prática passa pela escola, mas não se reduz a ela, pois vai muito além da estrutura física desse ambiente.

Ao final, afirmamos que a sequência didática proposta contempla as características do letramento literário e da leitura literária discutida nessa pesquisa. O planejamento e as obras literárias de Marina Colasanti escolhidas contemplaram as exigências dos documentos oficiais, bem como as propostas de ensino de literatura discutidas por Cosson (2006). A sequência didática apresentou uma proposta de ensino que condiz com a faixa etária dos alunos, e visou o letramento literário.

A pesquisa nos trouxe uma discussão e um questionamento sobre a importância do letramento literário e da leitura literária para a formação de leitores. Observamos que esses dois aspectos possibilitam a criticidade e a reflexão, pois as experiências literárias fazem com que as fronteiras físicas se dissolvam; viajamos no tempo e espaço por meio da leitura e, a partir das diversas experiências estéticas, atribuímos sentidos ao mundo, aos sujeitos desse mundo.

Portanto, ao finalizar este trabalho, esperamos que as discussões e contribuições aqui apresentadas possam auxiliar o ensino de literatura no ambiente escolar. No caso de prosseguirmos os estudos, uma possibilidade futura de pesquisa seria a aplicação da sequência didática proposta em duas escolas públicas da cidade de Diamantina, para fazermos uma análise comparativa entre as instituições em relação ao trabalho proposto. Outra possibilidade é a continuação dos estudos sobre as obras de Marina Colasanti e suas diversas relações intertextuais com a literatura clássica. A temática desta pesquisa traz questões relevantes e pertinentes tanto para o ensino de literatura como para a análise literária.

REFERÊNCIAS

ACCAMPORA, Giselle Roza. **Intertextualidade, mito e simbologia nos contos maravilhosos de Marina Colasanti**. 2016, p. 1-112. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ALMEIDA, Alessandra. **Entre a Espada e a Rosa**. Disponível em <<http://www.marinacolasanti.com/2016/11/entre-espada-e-rosa-no-canal-literatura.html#more>> acesso em 21/01/2018.

ALMEIDA, Cristiane Roque; SOUSA, Lorena de Barros Teixeira. Empoderamento e educação na luta pelos direitos da mulher no Brasil. **Escritas**. Vol. 9 n. 2, p. 145-167, 2017.

ANJOS, Valéria Maria Sant'ana Britto. **Ênfase à Leitura Literária na Escola: Um Caminho Para a Formação do Leitor Crítico**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2015. Disponível em <http://www.profletrasdch5.uneb.br/imagens_sys/VALERIA_ANJOS.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

BATALHA, Maria Cristina. As feiticeiras e suas múltiplas representações literárias. In: *Insólito, mitos, lendas, crenças*, 7, 2011, Rio de Janeiro. **Anais do VII Painel**. Rio de Janeiro, 2011. P. 87-92. Disponível em <http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/VII_painel_II_enc_nac_simposio_1.pdf> Acesso em: 20 de fev. 2017.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16^a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de males**. Número Especial Antonio Candido. Campinas: Departamento de Teoria Literária, IEL, Unicamp, p.81-90, 1999.

_____. Direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 2004. p. 169-191.

_____. Literatura e sociedade. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006. Disponível em: <<https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2014/03/candido-literatura-e-sociedade-copy.pdf>>. Acesso em 09 de jun. 2018.

CASELLI, Andréa. Feitiçaria e resistência: representações pagãs no maravilhoso e no fantástico. **Religare**. V.14, n.2, p. 282-310, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**: mitos, símbolos, arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2012. Disponível em <[https://pt.scribd.com/document/347480645/COELHO-Nelly-Novaes-O-Conto-de-Fadas Paulinas](https://pt.scribd.com/document/347480645/COELHO-Nelly-Novaes-O-Conto-de-Fadas-Paulinas)> Acesso em: 20 jan. 2018.

COLASANTI, Marina. **Uma ideia toda azul**. São Paulo: Círculo do livro S.A, 1979.

_____. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. Rio de Janeiro: Nórdica, 6ª. ed. 1982.

_____. **Entre a espada e a rosa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: Secretaria de Educação Básica. **Literatura**. Brasília: SEB, 2010, p.183-204.

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

_____. O espaço da literatura na sala de aula In: Secretaria de Educação Básica. **Literatura**. Brasília: SEB, 2010, p. 55-68.

_____. **Círculos de Leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo; SOUZA, R. J. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. **Acervo digital da UNESP**. Agosto - 2011. Disponível em <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

COSTA, Marta Morais. **Metodologia de ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-124.

EAGLETON, T. O que é literatura?. In: _____. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 1-24.

ECO, Umberto. **Sobre a Literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EFRAIM, Raquel. Penélope, tecelã de enganos. **Kínesis** (Marília), v. 4, p. 135-146, 2012. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/raquelefrain.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2018.

EIKHENBAUM, Boris et al. **Teoria da literatura: formalistas russos**. Editora Globo S.A. Rio Grande do Sul 1970. Disponível em <<https://teoliteraria.files.wordpress.com/2013/06/teoria-da-literatura-formalistas-russos.pdf>> Acesso em: 20 de fev. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRIJÓ, Andréa Antolini; PAULINO, Graça. Letramento Literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. **Revista entre ideias: educação, cultura e sociedade**, Bahia, 2005. Disponível em <<https://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2686>>. Acesso em: 10 out. 2017.

HOMERO. **Odisseia**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro, 2001.

HORÁCIO. **Epistula ad Pisones**. Tradução Bruno Francisco dos Santos Maciel et al. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2013.

HOUAISS, A. VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação Ideau**. Passo Fundo, 2015.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

LESSA, Fáb i o d e S o u z a. Expressões do feminino e arte de tecer tramas na Atenas Clássica. **Humanitas**. Coimbra, p. 143-156, 2011. Disponível em: <https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas63/07_Lessa.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MALARD, Letícia. **Ensino e Literatura no 2º grau**: problemas e perspectivas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MEDINA, Samuel. **Uma ideia toda azul**. Disponível em <<http://www.marinacolasanti.com/2016/06/uma-ideia-toda-azul-por-samuel-medina.html>> Acesso em: 21 jan. 2018.

MELLO, Gianni Paula de. Penélope, a odisseia da espera. **Cisma**, [S.l.], v. 3, n. 5, p. 43-55, jan. 2015. ISSN 2238-7013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cisma/article/view/96554>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

MICHELLI, Regina. Marina Colasanti: A figura feminina no cenário do maravilhoso. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, N. 30, Agosto de 2010.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. O professor como mediador das leituras literárias. In: Secretaria de Educação Básica. **Literatura**. Brasília: SEB, 2010, p.41-55.

OLIVEIRA, Ana Arlinda; PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes. A literatura infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, p. 22-36, 2010

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça. PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2009%20Literatura_leitura_literaria.pdf> Acesso em: 10 out. 2017.

PAULINO, Graça. Pra que serve a Literatura Infantil. **Presença Pedagógica**: Belo Horizonte, p. 52 - 57,1999.

_____. Letramento Literário: Por Velas e Alamedas. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, Bahia, 2001. Disponível em: <<https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842>> Acesso em: 01 out. 2017.

_____. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, vol.17, p. 47-62, Portugal, 2004.

PLATÃO. **A república**. Tradução Enrico Corvisieri. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 2004.

PREDEBON, Aristóteles Angheben. **Edição do manuscrito e estudo das *Metamorfoses* de Ovídio traduzidas por Francisco José Freire**. 2006, p. 251-380. Tese (Pós-Graduação em Letras Clássicas, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp087079.pdf>>. Acesso em 05 de maio de 2018.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007 (Princípios).

RIBEIRO JR., W.A. **Desdobramentos de Nix e de Éris**. Portal Graecia Antiqua, São Carlos, 2007. Disponível em < <http://grecciantiga.org/arquivo.asp?num=0093>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

SCHARF, Rosetenair Feijá. **A Escola e a Leitura: Prática Pedagógica da Leitura e Produção Textual**. 2000, p. 0-205. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Tubarão, 2000.

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Conteúdo Básico Comum – Português** (2013). Educação Básica - Ensino Fundamental (6º ao 9ºano). Belo Horizonte: Governo de Minas Gerais, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. R. M. A formação do leitor na escola: perspectivas metodológicas. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. Fortaleza, 2007.

Disponível em: <

<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20LEITOR%20NA%20ESCOLA.pdf>> Acesso em: 01 out. 2017.

SOARES, Livia Maria Rosa; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires. A representação da menina e da mulher no conto de fadas moderno: novos destinos em “Além do bastidor” e “A moça tecelã” de Marina Colasanti. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.40, n. 68, p. 75-83, jan./jun. 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

SOUZA, L. B. M. **A Importância da Leitura para a Formação de uma Sociedade Consciente**. Disponível em:

<<http://www.cinform.ufba.br/7cinform/soac/papers/f42e0a81e967e9a4c538a2d0b653.pdf>>

Acesso em: 20 ago. 2016.

SOUZA, Roberto Acízelo. **Teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

TORRES DI GREGÓRIO, Anete Mariza. A leitura literária em questão. **Revista e-escrita**, Nilópolis, 2010.

VÍTOR, Caio. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. Disponível em

<<http://www.marinacolasanti.com/2016/03/doze-reis-e-moca-no-labirinto-do-vento.html>>

Acesso em Acesso em: 21 jan. 2018.

ZAPPONE, M.H.Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 03, 2007, pp. 47-62.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e Pedagogia. Ponto & Contraponto**. São Paulo: Global, 2008.

WELLEK, R.; WARREN, A. A função da literatura. In: _____. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. Tradução Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 23-35.

_____. A natureza da literatura. In: _____. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. Tradução Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 11-22.

ANEXO A- CONTOS ESCANEADOS DE MARINA COLASANTI

LIVRO: Uma Ideia toda Azul (1979)

CONTO: Além do Bastidor

Começou com linha verde. Não sabia o que bordar, mas tinha certeza do verde, verde brilhante.

Capim. Foi isso que apareceu depois dos primeiros pontos. Um capim alto, com as pontas dobradas como se olhasse para alguma coisa.

Olha para as flores, pensou ela, e escolheu uma meada vermelha.

Assim, aos poucos, sem risco, um jardim foi aparecendo no bastidor. Obedecia às suas mãos, obedecia ao seu próprio jeito, e surgia como se no orvalho da noite se fizesse a brotação.

Toda manhã a menina corria para o bastidor, olhava, sorria, e acrescentava mais um pássaro, uma abelha, um grilo escondido atrás de uma haste.

O sol brilhava no bordado da menina.

Era tão lindo o jardim que ela começou a gostar dele mais do que de qualquer outra coisa.

Foi no dia da árvore. A árvore estava pronta, parecia não faltar nada. Mas a menina sabia que tinha chegado a hora de acrescentar os frutos. Bordou uma fruta roxa, brilhante, como ela mesma nunca tinha visto. E outra, e outra, até a árvore ficar carregada, até a árvore ficar rica, e sua boca se encher do desejo daquela fruta nunca provada.

A menina não soube como aconteceu. Quando viu, já estava a cavalo no galho mais

14

alto da árvore, catando as frutas e limpando o caldo que lhe escorria da boca.

Na certa tinha sido pela linha, pensou na hora de voltar para casa. Olhou, a última fruta ainda não estava pronta, tocou no ponto que acabava em fio. E lá estava ela, de volta na sua casa.

Agora que já tinha aprendido o caminho, todo dia a menina descia para o bordado. Escolhia primeiro aquilo que gostaria de ver, uma borboleta, um louva-a-deus. Bordava com cuidado, depois descia pela linha para as costas do inseto, e voava com ele, e pousava nas flores, e ria e brincava e deitava na grama.

O bordado já estava quase pronto. Pouco pano se via entre os fios coloridos. Breve, estaria terminado.

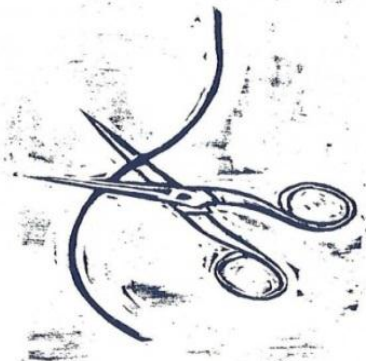
Faltava uma garça, pensou ela. E escolheu uma meada branca matizada de rosa. Teceu seus pontos com cuidado, sabendo, enquanto lançava a agulha, como seriam macias as penas e doce o bico. Depois desceu ao encontro da nova amiga.

Foi assim, de pé ao lado da garça, acariciando-lhe o pescoço, que a irmã mais velha a viu ao debruçar-se sobre o bastidor. Era só o que não estava bordado. E o risco era tão bonito, que a irmã pegou a agulha, a cesta de linhas, e começou a bordar.

Bordou os cabelos, e o vento não mexeu mais neles. Bordou a saia, e as pregas se fixaram. Bordou as mãos, para sempre paradas no

15

pescoço da garça. Quis bordar os pés mas estavam escondidos pela grama. Quis bordar o rosto mas estava escondido pela sombra. Então bordou a fita dos cabelos, arrematou o ponto, e com muito cuidado cortou a linha.



16



Por
duas asas
de veludo

CONTO: Fio após fio

Fio após fio

Todas as tardes, na torre mais alta do castelo de vidro, Nemésia e Gloxínia bordavam.

Longo era o manto de seda branca que as duas fadas floresciam e que uma haveria de usar.

Mas Gloxínia, nunca satisfeita com seu trabalho, desmanchava ao fim de cada dia o que tinha feito, para recomeçar no dia seguinte.

Nemésia, gestos seguros, desenhava flores e folhas de um jardim em que todas as pétalas eram irmãs, e a cada dia arrematava o ponto mais adiante.

Feriam-se os dedos de Gloxínia de tanto desmanchar. Sujava-se o pano. Os dedos de Nemésia, tranquilos, brotavam o manto branco.

Faz e desmancha, na cesta de Gloxínia esgotava-se a linha. E ao pegar a última meada, a fada percebeu que não havia avançado um raminho sequer. Caberia à irmã acabar o manto e ficar com ele, sem que ela a nada tivesse direito por seus esforços.

40

De nada adiantava agora procurar a perfeição. Abandonando por um instante a tentativa de suas pétalas, Gloxínia aproveitou o último fio para bordar sobre a seda, letra por letra, a palavra mágica. Nemésia ainda teve tempo de terminar o ponto e libertar mais uma rosa. Depois transformou-se em aranha.

Gloxínia teria agora tanta linha quanta precisasse.

Paciente, Nemésia tecu o primeiro fio. Que na agulha de Gloxínia revelou-se perfeito, permitindo um bordado certo sem precisar a irmã recorrer à tesoura. Pela primeira vez Gloxínia seguiu sem desmanchar.

Encantou-se com o trabalho. Já não dormia. Colhia o fio da teia mais próxima e logo mergulhava a agulha cantando na cadência dos pontos obedientes. Fio após fio esqueceu-se da irmã. Havia linha, o bordado enriquecia, e Gloxínia trabalhava feliz no passar dos anos.

Chegou o dia do último ponto. Gloxínia acabou uma pétala, arrematou um espinho, e percebeu num sorriso que nada mais havia para bordar: a primavera desabrochava no manto e a seda desaparecia debaixo das ramagens.

Guardada a agulha, Gloxínia levantou-se. Usaria o manto, surpreenderia enfim a corte. Prendeu as fitas largas no pescoço, ajustou a cauda e virou-se para a porta.

Mas onde estava a porta?

Ao redor de Gloxínia, as teias de Nemésia. Teia encostada em outra teia, que Gloxínia

41

rasgava sem chegar a lugar algum, somente a outras e mais teias.

Onde estava a corte?

Ao redor da corte, ao redor das salas, ao redor do castelo e dos jardins, lá fora fiava e tecia a paciente Nemésia, esquecida da corte, esquecida da irmã para sempre prisioneira do seu casulo de prata.

42



LIVRO: Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento (1982)
CONTO: A moça Tecelã

A MOÇA TECELÃ

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio

brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.



Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite

que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta um coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando na sua vida.

Aquela noite, deitada contra o ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque, descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária, — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente. — Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta, imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete, — disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo.

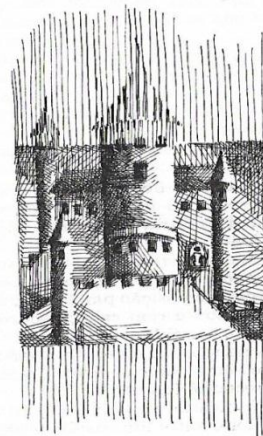
Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho,

subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.



CONTO: À procura de um Reflexo

À PROCURA
DE UM REFLEXO

De repente, uma manhã, procurando-se no espelho para tecer tranças, não se encontrou. A luz de prata, cega, nada lhe devolvia. Nem traços, nem sombra, nem reflexos. Inútil passar um pano no espelho. Inútil passar as mãos no rosto. Por mais que sentisse a pele sob os dedos, ali estava ela como se não estivesse, presente o rosto, ausente o que do rosto conhecia.

— Imagem minha, — murmurou aflita, — onde está você?

E se tivesse ficado esquecida no lago, onde ainda no dia anterior estivera se olhando? Em susto, correu pelos jardins, temendo pelo rosto abandonado, flutuando entre nenúfares.

— Lago, lago, que fez você com a imagem que ontem deitei na tua água? — perguntou. E duas lágrimas quebraram a lisura da margem.

— Como quer que eu saiba, se tantos vêm se procurar em mim? — respondeu o lago des-



denhoso. — Talvez tenha sido levada pelo córrego, com outras miudezas, — acrescentou. E com a fidalguia de quem ajeita um manto, ondeou a superfície bordada de reflexos.

Impossível para a moça encontrar sua imagem na espuma que o córrego batia de pedra em pedra. Impossível aceitar que estivesse despedaçada. Mais fácil acreditar que havia descido a corrente.

Descalçou os sapatos e, com os tornozelos trançados em tantos nós de água, seguiu pelo córrego. Em cada remanso, em cada refluxo, em cada redemoinho procurou rosto ou rasto. Sem que porém nada lhe dissesse, esteve aqui. Juntos atravessaram um campo, rodearam em curvas as primeiras árvores da floresta, descansaram na clareira. Juntos entraram na caverna.

Nem bem percebeu que entrava, tão grande a boca, tão verde o musgo que a cobria. Andou ainda um pouco lá dentro, hesitante entre tantos rumos. Mas logo fez-se frio. E a escuridão ao redor. Gotas pingavam do alto, gemendo nas poças em que o córrego parecia desfazer-se. O medo, entre rochas, bateu asas. Por onde tinha vindo? Olhou em volta, procurou atrás de si. Tudo era tão semelhante que não conseguia reconhecer os caminhos. Só lá adiante, além dos arcos formados pela pedra, viu brilhar a claridade.

— Talvez por ali, — pensou reconfortada.

Porém, superado o primeiro arco, e o segundo, chegando enfim à luz, a moça achou-se frente a um imenso salão de gruta onde centenas

de espelhos cobriam as paredes, centenas de velas brilhavam acesas. E diante de cada espelho, sobre pedestais, repousavam bacias de prata.

Atraída por aquele estranho lugar, desceu dois degraus, caminhou até o primeiro pedestal, e já se levantava na ponta dos pés para olhar dentro da bacia, quando:

— Com que então veio me visitar! — ricocheteou estrídula uma voz, batendo de espelho em espelho.

Um susto, um salto. Só nesse momento a moça percebeu a Dama dos Espelhos, tão bela e cintilante que entre brilhos se confundia. Por um instante temendo aquela estranha senhora, desculpou-se, não sabia que ali morasse alguém, não pretendia...

— Mas eu gosto da sua visita, — cortou a Dama com estranho sorriso. — Há tanto vivo aqui sozinha sem que ninguém venha me ver... Acho mesmo que você deve ficar!

E levantando a mão com um gesto de corisco, apontou para a entrada da gruta. Sem ruído, um espelho desceu barrando o caminho.

E agora, jovem curiosa, — ordenou a voz cortante, — olhe bem aquilo que tanto queria ver.

Assustada, debruça-se a moça sobre a bacia. Para descobri-la cheia de água, clara poça em que um rosto de mulher flutua. Não o seu. Pálido rosto sem tranças, que não a olha, encerrado no círculo de prata.

— De quem é este rosto, senhora? — pergunta a moça tentando controlar o visgo do espanto.

— É meu! — rompe em farpas a risada da Dama.

Súbito uma das velas se apaga. No espelho atrás dela, um rosto de mulher aparece e se inclina, oferecendo ao pente seus cabelos. Não ri mais a Dama. Exata, avança para o espelho, e quase sem tocá-lo colhe nos dedos as beiras da imagem, lentamente desprendendo-a do vidro. Por um instante, estremece no ar aquele rosto, logo pousado sobre a água, onde nunca mais penteará cabelos.



— Então foi isso que aconteceu com o meu reflexo! — em ânsia, a moça corre de bacia em bacia, chamando o próprio nome, procurando. E em cada quieto olho d'água se defronta com uma nova imagem, sem que nenhuma seja aquela que mais deseja.

Até que:

— Ali! — comanda a Dama, indicando.

Debruçada afinal sobre si mesma, traço a traço, irmã gêmea, a moça se reencontra. Mas

por que não brilham de alegria os olhos que ela vê e não parecem vê-la? Por que não lhe devolve o sorriso a boca tão séria?

Ergue-se a moça, sem que o rosto na água lhe siga o movimento. Flutuam as tranças louras, como algas. E nada altera a expressão prisioneira.

— Por favor, senhora, devolva meu reflexo.

— Impossível! — lacera o grito da Dama.

E mais calma:

— Nenhum reflexo jamais saiu daqui.

Depois, no longo silêncio que se faz:

— Antes que a noite acabe, você compreenderá por quê.

A noite? Já é noite, então? Trancada na gruta entre velas acesas, a moça não sabe do tempo. Sabe apenas que não quer afastar-se de si mesma, deixar seu rosto sozinho na água fria. E ali, junto dele, sem ousar acariciá-lo com medo de romper-lhe os traços, deixa as horas passarem em silêncio.

Longe, num canto sombrio, a Dama parece ocultar-se, enquanto o tempo se gasta com a cera.

Cochila quase a moça, quando de repente a Dama se move, saindo lá do canto. Mas entre luz e sombra outro é o seu porte. Encurvados os ombros, a cabeça pende, e mechas brancas escapam sob a coroa.

Trêmula, arquejante, a Dama anda entre espelhos e pedestais. Diante de cada bacia pára quase poupando forças, olha, e segue. Nenhuma a detém longamente. Até que um reflexo parece atraí-la mais que os outros. E

ela rodeia a prata com as mãos, num último esforço a levanta acima da cabeça, despejando lentamente a água sobre seu rosto.

Rosto que a moça boquiaberta vê transformar-se aos poucos, fazer-se jovem, dono das feições que antes boiavam em silêncio.

Ri a Dama, triunfante: — Um reflexo é de quem sabe tomá-lo! — desafia.

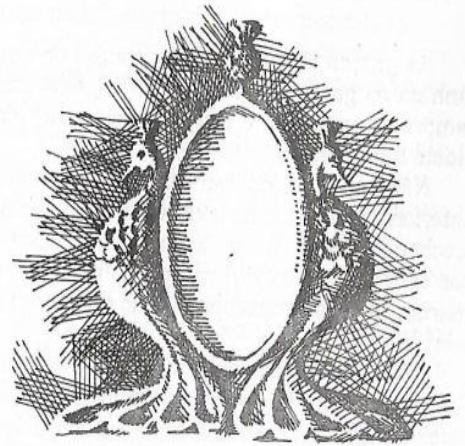
Sobe a raiva na garganta da moça, arrastando o medo: — Tome o meu então! — responde em fúria e gesto. E agarrando a bacia onde seu rosto bóia, a lança contra o espelho.

A água salta. Estilhaça-se a luz. Estronda a gruta, enquanto dos cristais a prata se espantada. O ar estala, extingue toda a chama. Esverdinhado o rosto, as mãos esgatinhando o peito, a Dama estremece, se escarna, se esvai. Um grito se estrangula. E estroçada no chão ela estertora.

De repente, silêncio e escuridão. Gotas pingam do alto. Um morcego esvoeja.

Assustada, a moça foge sobre cacos e poças, tropeça, se levanta, corre, pisando leve enfim o doce musgo.

Lá fora, na claridade da manhã que apenas se anuncia, o córrego mantém o antigo trote, água fresca e cantante que parece chamá-la. E a moça se aproxima, se ajoelha, estende o queixo, boca entreaberta para matar a sede. Mas no manso fluir da margem outra boca a recebe. Boca idêntica à sua, que no claro reflexo do seu rosto de volta lhe sorri.



LIVRO: Entre a Espada e a Rosa (1992)

CONTO: Uma voz entre os arbustos



Uma voz entre os arbustos

Eram tão poucos, naquela *troupe* de saltimbancos que, quando a jovem atriz desistiu, para casar com um comerciante, não tiveram outra para botar no seu lugar.

E querendo, assim mesmo, realizar a encenação, costuraram uma enorme boneca de pano, moldaram para ela o mais lindo rosto de cera e, depois de completá-la com a peruca e os trajes que haviam sido da atriz, a puseram delicadamente sentada num canto da cena.

À noite, acesas as velas, começado o espetáculo, que bela pareceu! Tão bela que, apesar de nada dizer e nada fazer, o público não teve olhos para mais ninguém.

Havia, nesse público, um grupo de nobres cavaleiros que, estando a passar pela praça na exata hora em que o espetáculo acontecia, haviam-se detido para assistir. E é provável que, voltando ao palácio, contassem a todos do seu encantamento por aquela moça de rara beleza e doce silêncio. Pois já no dia seguinte o Rei, que há muito procurava uma dócil esposa, dava

ordens para que se aprontasse uma carruagem, e um pajem levando seu pedido fosse buscar aquela que, a partir de agora, queria para noiva.

Foi a carruagem, saltou o pajem diante das tendas dos saltimbancos. Que depois de ouvirem a leitura do pergaminho real, entreolharam-se assustados. Quem teria coragem de contrariar desejo tão poderoso, e mandar dizer ao Rei que a bela moça era apenas uma boneca? Melhor deixar que descobrisse por si mesmo.

Arrumaram a boneca, escovaram seus cachos e, com a mesma graça com que a haviam colocado na cena, a puseram sentada sobre os coxins da carruagem. O chicote estalou, a carruagem partiu deixando no ar uma nuvem de poeira.

Atarde estava quente, o palácio era distante e, galopa, galopa, sacode, sacode, o cocheiro, tomado de grande sede, parou numa estalagem. O pajem ainda chegou-se à janela da carruagem, para perguntar à donzela — que acreditava estar levando — se desejava tomar alguma coisa. Mas, não recebendo resposta, atribuiu o silêncio ao mais puro recato, e achando melhor não insistir, deixou-a sozinha, indo beber com o cocheiro.

Beberam uma boa caneca de cerveja. Beberam outra. Lá fora, o sol batia na carruagem. E no calor abafado, o belo rosto de cera começou a amolecer. Alongou-se o nariz, arriaram as bochechas, caíram os cantos da boca. Até a testa cedeu.

Assim foi que, quando a carruagem afinal chegou ao palácio e o Rei em pessoa, cheio de sorrisos, abriu a porta para receber sua futura esposa, não deparou com a linda moça que esperava, mas com uma mulher feiosa, nariguda e emburrada.

Nem sequer a cumprimentou. Irritado, bateu a porta e, dizendo ao pajem que não lhe haviam trazido a moça encomen-

dada, mas sua irmã mais feia, ordenou que a levassem de volta e trouxessem a que havia escolhido.

Novamente a carruagem partiu, novamente o pajem transmitiu a ordem do Rei aos saltimbancos. Que, sem entender o que havia acontecido, recolheram a boneca e pediram uma noite de tempo para preparar condignamente a noiva de Sua Majestade.

Gasta a noite para recompor o lindo rosto de cera, recolocaram a boneca sobre os coxins, o chicote estalou, a poeira encobriu a carruagem que partia.

Galopa, galopa, sacode, sacode, novamente o cocheiro foi tomado de grande sede e, ao passar diante da estalagem, decidiu parar para refrescar a garganta. Pela segunda vez, o pajem perguntou à donzela se desejava refrescar-se e, como da primeira, não tendo obtido resposta, deixou-a sozinha, e foi beber com o cocheiro.

Beberam uma caneca de cerveja. Beberam outra. Lá fora o sol batia sobre a carruagem, o rosto de cera amolecia e escorria no calor abafado. Mas tão grande era a sede, tão boa a cerveja, que os dois resolveram tomar mais uma caneca e, já que estavam bebendo, aproveitaram para comer um naco de presunto.

Com isso, demoraram mais do que pretendiam. E, ao se darem conta do atraso, subiram na boléia rapidamente e retomaram a viagem sem nem sequer olhar para o estado da passageira. Tivessem olhado, teriam tido a mesma visão assustadora que teve o Rei ao abrir a porta, cheio de mesuras. Derreada sobre os coxins, não estava a moça, mas uma velha de rosto todo enrugado, em que as sobranceiras desciam por cima dos olhos, os olhos sumiam debaixo das pálpebras, e o nariz pendurava-se quase até o queixo.

A fúria do Rei pareceu não ter limites. Não chegava terem-lhe trazido a irmã, eis que agora lhe traziam a avó! Bando de asnos! Que fossem imediatamente reparar o erro! E, se prezavam suas cabeças, não voltassem sem cumprir o mandado!

Os saltimbancos nem queriam acreditar quando viram a carruagem parar diante de suas tendas. Mais difícil ainda foi acreditar no estado da linda boneca de cera. Mas não havia como negar. Mais uma vez pediram uma noite de tempo. Mais uma vez recompuseram o rosto! E a boneca foi docemente sentada nos coxins.

Estalou o chicote. Galopa, galopa, sacode, sacode, aquela poeira na garganta foi dando uma sede medonha. Quando a tabuleta da estalagem apareceu numa curva da estrada, o cocheiro não teve dúvida, estava na hora de parar.

Desta vez, porém, enquanto bebiam e se gabavam com os outros viajantes de como estavam levando a noiva do Rei, foram ouvidos pela linda filha do estalajadeiro. Que, tomada de curiosidade, esgueirou-se até a carruagem e primeiro a distância, depois cada vez mais perto, espiou para dentro, tentando ver aquela que seria Rainha.

A jovem era bem mais esperta que o pajem, porque bastou-lhe olhar a boneca para perceber o engodo que ali estava. E engodo por engodo, teve uma idéia audaciosa. Sem ser vista, arrastou a boneca para trás de um estábulo, trocou suas roupas pelas dela, cobriu com a peruca de cachos seus próprios cabelos e, rápida, sentou-se sobre os coxins.

Foi a conta. Já os dois estafermos saíam da estalagem, e logo as patas dos cavalos levantavam a poeira, levando a carruagem rumo ao palácio.

Quanta alegria, desta vez, na recepção do Rei. Sim, os nobres cavaleiros haviam dito a verdade. Ali estava a mais bela das

jovens. A mais delicada. A mais silenciosa. Ali estava a esposa que tanto buscara.

De fato, a jovem estalajadeira desempenhava com perfeição seu papel. Lenta e gentil nos gestos, só abria a boca de vez em quando para sorrir, sem pronunciar uma única palavra. No mais, meneava a cabeça, cobria os lábios com os dedos, parecendo apenas um pouco mais viva que a boneca.

E a corte, encantada com moça tão discreta, começou os preparativos para a grande festa das bodas.

Tanto silêncio, entretanto, pesava à natureza alegre da estalajadeira que, muda nos jantares e calada nas recepções, transformava-se em boquirrota assim que entrava nos seus aposentos. A bem da verdade, era onde passava a maior parte do seu tempo, como convinha a uma noiva. E para que nenhum conforto lhe faltasse, seu futuro esposo havia-lhe destinado salas e quartos que davam para um pequeno jardim, fechado por altos muros. Ali a moça conversava sozinha, ou contava para as flores e os pássaros aquilo que lhe ia na alma.

Aconteceu que uma manhã, passando junto ao muro que por fora nem se distinguia, coberto que estava de heras e arbustos, o Rei ouviu um trecho de sua conversa com um esquilo. Que era com um esquilo, ele não tinha como saber. Mas logo soube que aquela voz lhe transmitia um doce bem-estar, sendo a mais agradável de quantas jamais tinha ouvido.

Foi em busca dessa doçura, que o Rei voltou ao mesmo lugar no dia seguinte, e em muitos dos que vieram depois.

A princípio interessava-se somente pelo som. Porém, com o passar do tempo, começou a reparar nas palavras, surpreendendo-se com a beleza e o acerto daqueles discursos que pareciam brotar por entre as árvores.

Sentava-se de manhã perto do muro. Sentava-se à tarde ao lado da noiva. E à medida que se encantava pela voz desconhecida, começava a parecer-lhe enfadonha aquela que o havia conquistado pelo silêncio.

Quase sem sentir, começou a dirigir-lhe perguntas, a empurrá-la para alguma conversa. Mas ela, pensando tratar-se de uma armadilha para testar sua capacidade de calar, abstinha-se de responder ou, se o fazia, era apenas com um brevíssimo sim, ou um rápido não.

Irritava-se o Rei com tanta determinação. Irritava-se a moça com tanta insistência. E à noite, no quarto, ensopava o travesseiro de lágrimas, perguntando-se como podia estar tão infeliz, se era noiva do Rei.

Enquanto isso, aproximava-se o dia das bodas.

Todos agora só trabalhavam para aprontar a festa. Os marceneiros martelavam e serravam armando os tablados das danças, as costureiras não tinham tempo para largar as agulhas, os floristas entrelaçavam grinaldas. E logo os cozinheiros começaram a matar os leitões, a esquartejar as caças, a assar, ferver, enfeitar as enormes travessas. Até que tudo ficou pronto, e amanheceu o dia tão esperado.

Os sinos repicaram, soaram as trombetas. A noiva com seus longos véus, o noivo com seu grande manto deixaram seus aposentos, cada um acompanhado de seu séquito. Deviam encontrar-se somente na catedral. Mas quis a sorte que antes de saírem do palácio deparassem um com o outro em meio a um corredor.

Estancou o Rei por um instante, pensando na voz que lhe habitava o coração. Estancou a moça por um instante, pensando no longo silêncio que a esperava. E já ia o Rei retomar o passo,

quando percebeu que a moça avançava na sua direção e, para sua extrema surpresa, a viu abrir a boca e falar.

Pouco importava que ela dissesse que não queria casar com ele, que não agüentava mais, que estava cansada de fingir, que precisava falar e ser ouvida. Pouco importava que as lágrimas lhe enchessem os olhos e que os cortesãos ouvissem, parados de espanto. Só importava o som daquela voz, enfim reconhecida, voz tão doce aos seus ouvidos, e que ele sabia capaz de bem outras palavras.

Na rua, a multidão que há tempo esperava viu finalmente um fremito de plumas avançando sob a grande porta do palácio, um estremecer de estandartes. As mães levantaram os filhos pequenos para que pudessem olhar, os homens tiraram os chapéus para agitá-los ao alto. E sob os vivas do povo os noivos saíram sorridentes, liderando o cortejo.



ANEXO B- MITO DE NARCISO

PREDEBON, Aristóteles Angheben. **Edição do manuscrito e estudo das *Metamorfoses de Ovídio traduzidas por Francisco José Freire***. 2006, p.251-380. Tese (Pós-Graduação em Letras Clássicas, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp087079.pdf>>. Acesso em 05 de maio de 2018.

A primeira a tentar se verdadeiro **490**
 Seria nele o dom, foi Liriópe,
 A quem Cefiso n'outro tempo amara,
 Nas suas ondas prendendo-a violentada,
 E dela conseguira um raro filho,
 Que se chamou Narciso, Gentil Moço,
 Que então já merecia o amor das Ninfas.
 Sobre ele consultou a Mãe ao Vate,
 Perguntando, se o Filho chegaria
 À provecta Velhice: “sim, se acaso
 Se não se conhecer”, disse o Profeta. **500**
 Longo tempo por vão se teve o agouro,
 Mas o sucesso, o gênero da morte,
 E de um insano amor as estranhezas
 Provou ser verdadeiro. Já Narciso
 Um ano aos quinze tinha acrescentado, **505**
 E parecer podia inda menino.
 Para Esposo o buscavam, mas altivo
 Co'a rara gentileza, que ostentava,
 A amor não se rendia. Acaso viu-o,
 Quando Cervos corria para as redes, **510**
 Eco, Ninfa loquaz, que não sabia
 Nem calar o que ouvia, nem primeiro
 Expedita falar. Inda então tinha
 Corpo, e não era Voz, como é agora;
 Mas gárrula não dava outro uso à língua,
 Mais que o qu'inda dá hoje: repetia
 De muitas vezes só a derradeira;
 Castigo, que lhe dera irada Juno.
 O mesmo foi ver ela na espessura
 A Narciso, que amá-lo ardentemente, **520**
 E seguir-lhe seus passos, sem ser vista.
 Quanto mais caminhava, mais ardia;
 Bem como o vivo enxofre, qu'unta ao lenho,
 Logo recebe a chama, que lhe aplicam.
 Oh quantas vezes com afáveis vozes **525**
 Chegar-se quer, e suplicar seus rogos;
 Porém a Natureza lho repugna,
 Nem lhe permite, que em palavras rompa,
 Mas que espere somente últimas vozes,
 E a essas só responda. Acaso o Moço **530**
 Dos fidos companheiros separado,

“Quem está aqui?” rompeu, “Segue meus passos
 Alguém?” “Alguém”, Eco responde pronta:
 Da reposta se espanta, os olhos volta
 Para todas as partes, e alto clama, **535**
 “Vem cá”, “Vem cá”, ela fiel responde:
 Olha outra vez, e ninguém vendo, brada;
 “Foges de mim?” “De mim”, de novo torna
 A ouvir. Enfim quanto articula o Moço,
 Tanto se lhe repete; e assim caminha **540**
 Das alternadas vozes espantado.
 Narciso ansioso já por ver aos Sócios,
 “Enfim chegemos”, diz, “Cheguemos”, logo
 Ouve em reposta, e em sons os mais distintos.
 Obediente do bosque sai a Ninfa, **545**
 Porém vendo-se dele desprezada,
 À Selva se recolhe, e a vergonhosa
 Fronte cobre com véu de verdes folhas.
 Desde este tempo vive solitária
 Em côncavas Cavernas, e espessuras: **550**
 Porém tal, que apesar d’ásp’ra repulsa,
 Nela amor permanece, e sempre cresce.
 Vigilantes cuidados lhe atenuam
 O misérrimo corpo; vã magreza
 A pele lhe contrai, e todo o suco **555**
 Vital se exala aos ventos; só lhe restam
 Vozes, e ossos, os quais dizem, que a forma
 De pedra enfim tomaram: só nos bosques
 Por isso oculta vive, e nunca em monte
 Se deixa ver; todos suas vozes ouvem, **560**
 E tudo quanto é nela são só vozes.
 Narciso transformado em flor do seu nome.
 Assim foi esta Ninfa desprezada,
 Assim foram mil outras por Narciso;
 Por onde não faltou quem se irritasse,
 E levantando as mãos ao Céu dissesse, **565**
 Que assim ele em amar o objeto amado
 Não pudesse lograr. Apenas disse,
 Nêmesis vingadora ouviu os rogos.
 Pura fonte corria ali sem limos
 Com prateadas águas: inda intacta **570**
 Estava de pastor, e de rebanho,
 Nem jamais ave, fera, ou seca folha
 Das árvores caída perturbara
 A candura da nítida corrente.
 Ervas em torno a ela se nutriam **575**
 Dos liberais sobejos, e alto bosque
 Com tão densa espessura a circundava,
 Que ao Sol não permitia leve entrada,
 Que agüentasse o Licor. Aqui da Caça,
 E do calor Narciso fatigado **580**

Se reclinou, a face unindo à face
 Do sombrio lugar, próximo à fonte.
 Nela apagar deseja a sede ardente,
 Porém eis que ao beber, sede mais viva
 O coração lhe abrasa: vê no espelho **585**
 Das águas exprimida bela imagem,
 E o mesmo vê-la foi, que logo amá-la,
 Julgando corpo ser, o que era Sombra.
 De si mesmo se espanta, e fica imóvel,
 Revendo-se em si próprio, qual estátua **590**
 Em mármore de Paros esculpida.
 Olhando para a terra em Céu tornada,
 Vê nos seus olhos dois brilhantes astros;
 Vê madeixas de Baco, e Apolo dignas,
 Lisas faces sem pêlo, ebúrneo colo, **595**
 Em graciosa boca misturada
 Com nevado candor púrpura acesa.
 Pasma de quanto vê, de si se admira
 Objeto de atração; com mente insana
 Deseja-se a si próprio: é o aplaudido **600**
 Quando aplaude, o rogado, quando roga,
 E quando acende, o aceso. Quantas vezes
 Chegava a frente em vão à falaz fonte!
 Quantas os níveos braços submergia
 Na corrente, e abraçava o visto Colo, **605**
 Mas nunca se prendia! O que está vendo,
 Ignora sim, mas quanto vê o acende,
 E incita mais o errar dos néscios olhos.
 Ah estulto, que assim colher pretendes
 Debalde imagem vã: isso que buscas, **610**
 Sabe que não existe; foge ao que amas,
 Que logo o perderás: isso que observas,
 Da forma refletida é mera sombra,
 Que de si nada tem. Ela contigo
 Vem, e se ficas, fica, mas se partes, **615**
 Se é que podes partir) contigo parte.
 Porém ao Miserável nem comida
 Nem sono forças tem para apartá-lo:
 Sobre as opacas ervas reclinado
 Firme presiste em ver, sempre insaciável, **620**
 A imagem mentirosa, e vê-la o perde,
 Um pouco levantado às vezes ergue
 Os braços para o bosque, que o rodeia,
 E aflito clama: “Ah selvas que me vedes,
 Dizei-me, se na vossa longa idade **625**
 Vistes tanto repúdio a fino amante,
 E esquivança tão crua no que vejo,
 E inda assim no que vejo, me deleito.
 Vendo estou sempre um grato objeto, e nunca
 Chego infeliz a tê-lo; erro perene **630**

Estes olhos engana, e martiriza.
 Para ser mais atroz a minha pena,
 Não nos separam mares dilatados,
 Não caminhos extensos, altos montes,
 Altas muralhas com fechadas portas; **635**
 Pouca água nos aparta. Ele parece,
 Que quer deixar prender-se; se me chego,
 Não foge ele de mim, também se chega;
 Se estendo os braços, ele os seus alarga, **640**
 Se rir me observa, ri, se chorar, chora;
 A toda a ação que faço corresponde,
 E quanto pelos gratos movimentos
 Da boca alcanço, quer proferir vozes,
 Mas nunca a meus ouvidos elas chegam.
 Ah que eu estou em ti, querida Imagem; **645**
 Assaz o sinto: amor de mim me abrasa;
 O fogo que padeço, eu mesmo o acendo,
 Nem eu a mim me engano....Oh quem me dera,
 Ter poder apartar-me do meu corpo!
 Sim num amante é novo este desejo, **650**
 Mas quisera do que amo estar ausente.
 As forças já me tira a pena intensa,
 Nem de vida me resta longo espaço,
 Antes em fresca flor se murcha a idade.
 Mas não é para mim molesta a morte, **655**
 Porque é termo de dores: desse que amo,
 Só quisera, que longa a vida fora;
 Porém ambos numa alma morreremos”.
 Disse; e logo voltou insano a fronte
 Para o querido objeto, perturbando **660**
 Com lágrimas as águas sossegadas,
 Com qu’escuro ficou, movido o lago,
 A figura antes clara. Ele a tal vista
 “Par’onde foges? (exclamou saudoso)
 Ah rogo-te que pares: se tocar-te **665**
 Me é vedado, não seja ao menos ver-te”.
 Rasga nestes queixumes louco a veste,
 Lacerando-a desde o alto até às orlas;
 Fere violento o peito nu, que aos golpes
 Rubra cor toma em parte: semelhante **670**
 A níveo pomo com vermelhas manchas;
 Ou à uva inda acerba, que mistura,
 E pinta sobre o branco acesos toques:
 Assim que ele isto viu no undoso espelho,
 Desfalece de todo, e de cor muda. **675**
 Bem como a cera pálida costuma
 Perder a consistência a lento fogo
 E o matutino orvalho se liquida,
 Se de tépido sol o fere o raio:
 Assim quebranta amor, assim consome **680**

Ao mísero Mancebo. Já lhe falta
 A candura de púrpura esmaltada,
 Já não sente vigor, nem já lhe agradam
 As mesmas coisas, que lhe davam gosto;
 Enfim não se vê nele aquele Corpo, **685**
 Que fomento já fora às chamas de Eco.
 Esta, se bem que irada, ao ver-lhe o aspecto,
 Sentiu extrema dor; e quantas vezes
 “Ai” proferia o lânguido Narciso,
 “Ai” repetia a dolorosa Amante: **690**
 Quantos golpes co’as mãos nos braços dava,
 Outros tantos se ouviam repetidos.
 Dele as últimas vozes, pondo os olhos
 Nas requestadas ondas, foram estas:
 “Ai Moço amado em vão, (os mesmos termos **695**
 Eco logo exprimiu) fica-te embora”;
 “Embora” (acompanhou a triste Ninfa.)
 A cansada cabeça ele nas ervas
 Lânguido reclinou, e a noite eterna
 Veio a cerrar uns olhos, que a beleza **700**
 Do seu néscio Senhor tanto admiraram.
 Nem depois de descido ao Estígio Lago,
 Deixava de se ver naquelas ondas.

ANEXO C- SLIDES: Sequência Didática

MARINA COLASANTI: VIDA E OBRAS



MARINA COLASANTI

- ✦ Marina Colasanti é uma escritora que nasceu em Asmara, na Eritreia, viveu alguns anos na Itália e veio para o Brasil em 1948, aos onze anos de idade.



- ✦ Estudou na Escola Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Especializou-se em gravuras de metal, mas acabou se profissionalizando como ilustradora. Aproveitava seus livros para mostrar seu talento como desenhista.
- ✦ Seu primeiro livro data de 1968 e se chama *Eu sozinha*.
- ✦ Hoje são mais de cinquenta títulos publicados no Brasil e no exterior, entre os quais livros de poesia, contos, crônicas, livros para crianças e jovens e ensaios sobre os temas literatura, o feminino, a arte, os problemas sociais e o amor.
- ✦ Premiada escritora, foi consagrada com o prêmio Jabuti, entre outros.

- ✦ Possui um estilo peculiar de escrever e uma aguçada sensibilidade, que envolve os leitores em uma trama de aventuras, com elementos mágicos recheados de encantos e segredos (ACCAMPORA, 2016).
- ✦ A construção da imagem feminina em sua obra rompe com a estrutura tradicional de representação da mulher como subjugada pelo poder masculino.
- ✦ A imagem da mulher é evidenciada “com novos paradigmas sociais em busca de espaço e voz” (SOARES; CARVALHO, 2015, p. 79).

AS OBRAS ESCOLHIDAS DE MARINA COLASANTI

UMA IDEIA TODA AZUL

- ✘ Olhando apenas a capa e o título do livro, que histórias vocês imaginam que serão abordadas?
- ✘ O que seria uma ideia azul?



OBSERVE O SUMÁRIO DO LIVRO

- ✖ Vocês conhecem ou já leram algum destes contos?
- ✖ Observando os títulos, quais destas histórias vocês acham que serão retratadas?

Índice

O último rei / 9
 Além do bastidor / 13
 Por duas asas de veludo / 17
 Um espinho de marfim / 21
 Uma ideia toda azul / 28
 Entre as folhas do verde O / 34
 Fio após fio / 40
 A primeira só / 44
 Sete anos e mais sete / 49
 As notícias e o mel / 55

5

UMA IDEIA TODA AZUL

- ✖ A antologia *Uma ideia toda Azul* (1979) é composta por dez contos. Neles, a autora apresenta histórias do imaginário infantil, tais como as que envolvem unicórnios, fadas, feiticeiras, fiadeiras, reis e outros elementos desse universo.



- ✘ A seguir, um vídeo com histórias da coletânea *Uma ideia toda Azul* contadas oralmente. Link: <http://www.marinacolasanti.com/2016/06/uma-ideia-toda-azul-por-samuel-medina.html>.
- ✘ Para a leitura, foram escolhidos os contos *Além do Bastidor* e *Fio após fio*.
- ✘ Ambos os contos possuem a mesma temática: o universo das tecelãs, já que as protagonistas são fiadeiras.

ALÉM DO BASTIDOR

- ✘ Observando a imagem, que mensagem você acha que será transmitida no conto?
- ✘ Qual é o semblante da personagem na ilustração?
- ✘ O que seria um bastidor?



FIO APÓS FIO

- ✦ Observe a ilustração: que mensagem você acha que será transmitida no conto?
- ✦ O que significa “fio após fio”?
- ✦ Quais os principais aspectos do cenário? Qual a relação que se estabelece com o universo das tecelãs?



DOZE REIS E A MOÇA NO LABIRINTO DO VENTO

- ✦ Com base na capa do livro, nos desenhos e no título, que temas vocês imaginam que serão abordados?
- ✦ Na sua opinião, como seria uma história com a temática “Doze reis e a moça no labirinto do vento”?



OBSERVE O SUMÁRIO DO LIVRO

- ✦ Vocês conhecem ou já leram alguns destes contos?
- ✦ Observando os títulos, quais histórias vocês acham que serão retratadas?

SUMÁRIO

✦	A moça tecelã / 12
	Entre leão e unicórnio / 18
	A mulher ramada / 26
	No colo do verde vale / 32
✦	Onde os oceanos se encontram / 38
	Doze reis e a moça no labirinto do vento / 44
	Um desejo e dois irmãos / 50
✦	À procura de um reflexo / 56
	De suave canto / 64
	O rosto atrás do rosto / 70
	Uma concha à beira-mar / 76
	Uma ponte entre dois reinos / 82
	Palavras aladas / 88

DOZE REIS E A MOÇA NO LABIRINTO DO VENTO

- ✦ A obra *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982) possui treze contos que trazem à tona o encantamento dos contos de fadas. São histórias de reis, princesas, unicórnios etc. que fazem com que nossa imaginação conheça novos horizontes.



- ✦ A seguir, um vídeo com algumas características das histórias da obra *Doze reis e a moça no labirinto do vento*. Link: <http://www.marinacolasanti.com/2016/03/doze-reis-e-moca-no-labirinto-do-vento.html>
- ✦ Os contos escolhidos foram *A moça tecelã* e *À procura de um reflexo*.
- ✦ *A moça tecelã* traz uma história surpreendente e um perfil feminino que rompe com as estruturas dos contos tradicionais de fadas.
- ✦ *À procura de um reflexo* apresenta a história de uma garota que teve sua imagem roubada e que vence todos os obstáculos para recuperar seu reflexo.

A MOÇA TECELÃ

- ✦ Com base no título e na imagem, que mensagem será transmitida pelo conto?
- ✦ Vocês conhecem um tear?
- ✦ Que tipo de tecido vocês acham que a moça tece dia e noite?



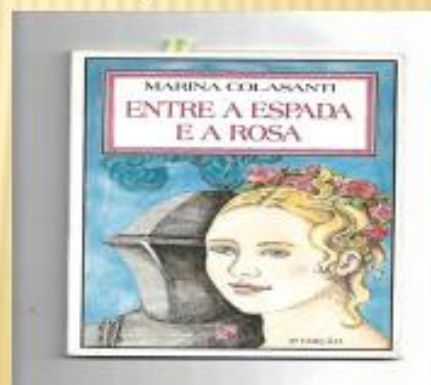
À PROCURA DE UM REFLEXO

- ✘ A partir da imagem abaixo, que mensagem vocês esperam que seja transmitida pelo conto?
- ✘ Na sua opinião, o que significa uma pessoa que fica contemplando sua imagem no espelho?
- ✘ Você gosta da sua imagem refletida no espelho?
- ✘ Que estereótipo é veiculado pela mídia?



ENTRE A ESPADA E A ROSA

- ✘ Preste atenção à capa do livro, ao desenho e ao título. Que temáticas vocês imaginam que serão abordadas?
- ✘ O que significa ficar “entre a espada e a rosa”?



OBSERVE O SUMÁRIO DO LIVRO

- ✦ Vocês conhecem ou já leram alguns destes contos?
- ✦ Observando os títulos, quais histórias vocês acham que serão retratadas?

Índice

Prefácio	07
A dama do leque	11
O reino por um cavalo	17
Entre a espada e a rosa	23
Cinco ciprestes, vezes dois	29
No rumo da estrela	35
No castelo que se vai	39
Uma voz entre os arbustos	45
O homem atento	51
Como um colar	55
Em noites de Lua cheia	63

ENTRE A ESPADA E A ROSA

- ✦ A coletânea *Entre a espada e a Rosa* (1992) totaliza dez contos em que a autora explora o universo das princesas, aproximando-se dos contos tradicionais. Entretanto, as narrativas rompem com os finais felizes, principalmente ao dar espaço e voz para que a mulher seja dona do seu próprio destino.



- ✘ A seguir, um vídeo que ressalta as especificidades da obra. Link:
<http://www.marinacolasanti.com/2016/11/entre-espada-e-rosa-no-canal-literatura.html#more>.
- ✘ O conto escolhido foi *Uma voz entre os arbustos*, que descreve a história de uma garota que, a partir de um engodo, planeja se casar com o rei.

UMA VOZ ENTRE OS ARBUSTOS

- ✘ A partir da imagem, que história será abordada no conto *Uma voz entre os arbustos*?
- ✘ O que significa a mão sobre os lábios?
- ✘ O que vocês entendem sobre o silenciamento da figura feminina nos meios sociais?



RETEXTUALIZAÇÃO

- ✦ A retextualização é um processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. A retextualização envolve relações entre diferentes gêneros textuais, como, por exemplo, a atividade de escrever uma notícia de jornal com base nos contos de Marina Colasanti.
- ✦ A retextualização procura desenvolver a habilidade de escrever textos a partir de outros, com vistas a efetuar modificações no gênero, no discurso, no conteúdo comunicativo, no registro etc.

GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

- ✦ A notícia é um gênero textual jornalístico e não literário que está presente em nosso dia a dia, sendo encontrada principalmente nos meios de comunicação.



- ✦ **As principais características do gênero textual notícia são:**

Textos de cunho informativo;
descritivos e/ou narrativos;
relativamente curtos;
veiculados nos meios de comunicação;
com linguagem formal, clara e objetiva;
em terceira pessoa (impessoais).

REFERÊNCIAS

- ✦ ACCAMPORA, Giselle Roza. Intertextualidade, mito e simbologia nos contos maravilhosos de Marina Colasanti. 2016, p. 1-112. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- ✦ ALMEIDA, Alessandra. **Entre a Espada e a Rosa**. Disponível em <<http://www.marinacolasanti.com/2016/11/entre-espada-e-rosa-no-canal-literatura.html#more>>. Acesso em 21/01/2018.
- ✦ Grupo Editorial Global. **Marina Colasanti, 80 anos**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=-iOg3WLEWkk&pbjreload=10>> Acesso em 21 jan. 2018.
- ✦ MEDINA, Samuel. **Uma ideia toda azul**. Disponível em <<http://www.marinacolasanti.com/2016/06/uma-ideia-toda-azul-por-samuel-medina.html>> Acesso em 21 jan. 2018.
- ✦ Portal do professor. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=13502>> Acesso em 21 de junho de 2018.

- ✦ Portal do professor. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaColecaoAula.html?id=884>> Acesso em 21 de junho de 2018.
- ✦ Portal do professor. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38904>> Acesso em 21 de junho de 2018.
- ✦ SOARES, Livia Maria Rosa; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires. A representação da menina e da mulher no conto de fadas moderno: novos destinos em “Além do bastidor” e “A moça tecelã” de Marina Colasanti. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 40, n. 68, p. 75-83, jan./jun. 2015.
- ✦ VÍTOR, Caio. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. Disponível em <<http://www.marinacolasanti.com/2016/03/doze-reis-e-moca-no-labirinto-do-vento.html>>. Acesso em 21 jan. 2018.